ENTRE DIFERENÇAS E POSSIBILIDADES: INCLUSÃO E EQUIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

BETWEEN DIFFERENCES AND POSSIBILITIES: INCLUSION AND EQUITY IN BUILDING EDUCATION FOR ALL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-016

Gilmar Vianella
Mestrado em Sociologia
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora - Minas Gerais
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9670925809824953

Railton da Conceição dos Santos
Mestrando em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Timbiras - MA
E-mail: railron.cs@discente.ufma.br

Luciano João da Silva
Mestrado
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife - PE
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Suzana Pereira da Silva
Graduação em Letras Inglês
FAETI
Codó - Maranhão
E-mail: suzanakeven0@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6108141279251366

Diego Mairins Pereira
Especialização em Ensino de Química e Suas Tecnologias
Universidade Federal do Piauí, campus Picos
Ouricuri - Pernambuco
E-mail: ifdiegomairinspereira@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7893129521213506

Meiry Cristiane Richil de Carvalho
Mestranda em Agroecologia
Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista - Roraima
E-mail: meiryrichil10@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2048503580746268

ENTRE DIFERENÇAS E POSSIBILIDADES: INCLUSÃO E EQUIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Eriverton Sousa da Silva
Especialização em Psicopedagogia em AEE
Faculdade Faculeste EAD
Teresina - PI
E-mail: eriverton20silva@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3896182503575954

Leidiane Maria Magalhães Nascimento
Mestrado em Letras/Linguística
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Teresina - PI
E-mail: leydymagna@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4451979234217493
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0964-2416

Franciely Machado Moraes
Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa
Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)
Recife - PE
E-mail: mentoriaredacaof@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4013181627385632

Alessandra dos Anjos da Silva Henriques
Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
E-mail: alessandradosanjosdasilvahenri@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7144963710716123

Resumo

Este capítulo discute as relações entre inclusão, equidade e diversidade na educação, tomando a escola como espaço de disputas, direitos e possibilidades de transformação. O objetivo é analisar fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da educação inclusiva e problematizar condições necessárias para que o acesso à escolarização se converta em participação, pertencimento e aprendizagem. Desenvolve-se estudo qualitativo de natureza bibliográfica e documental, com análise interpretativa de quatro trabalhos centrais — Seabra, Gomes, Omote e Rodrigues — em diálogo com autores da educação crítica, da justiça curricular e da educação inclusiva, bem como com marcos normativos brasileiros e internacionais. A discussão organiza-se em torno da diferença como dimensão constitutiva da experiência educativa, da equidade como princípio de justiça, das barreiras institucionais e das responsabilidades compartilhadas por professores, gestores e sistemas de ensino. Argumenta-se que a inclusão não pode ser reduzida à matrícula ou à adaptação pontual de atividades: requer decisões curriculares, acessibilidade, práticas antidiscriminatórias, avaliação formativa e condições concretas de trabalho docente. Conclui-se que uma educação para todos pressupõe articular direitos universais e respostas pedagógicas sensíveis às trajetórias dos estudantes, sem naturalizar desigualdades sociais e históricas.

Palavras-chave: Direito à aprendizagem; Diversidade; Educação inclusiva; Equidade educacional; Práticas pedagógicas.

Abstract

This chapter discusses the relationships between inclusion, equity, and diversity in education, viewing schools as spaces of contested meanings, rights, and possibilities for change. It aims to examine theoretical, political, and pedagogical foundations of inclusive education and the conditions needed to transform school access into participation, belonging, and learning. A qualitative bibliographic and documentary study is conducted, based on an interpretive reading of four central works — by Seabra, Gomes, Omote, and Rodrigues — in dialogue with scholarship on critical education, curricular justice, and inclusion, as well as Brazilian and international policy frameworks. The discussion addresses difference as an inherent dimension of educational experience, equity as a principle of justice, institutional barriers, and responsibilities shared by teachers, school leaders, and education systems. The chapter argues that inclusion cannot be reduced to enrollment or occasional task adjustments: it requires curricular decisions, accessibility, anti-discriminatory practices, formative assessment, and adequate teaching conditions. It concludes that education for all depends on linking universal rights with pedagogical responses attentive to students' trajectories, without treating historical and social inequalities as natural.

Keywords: Diversity; Educational equity; Inclusive education; Pedagogical practices; Right to learn.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea reúne estudantes com histórias, repertórios culturais, formas de expressão, experiências familiares e condições de aprendizagem diversas. Essa pluralidade não constitui uma exceção a ser administrada quando aparece em sala de aula, mas uma característica da própria vida coletiva. Mesmo assim, persistem organizações escolares construídas sobre expectativas de homogeneidade, ritmos únicos e critérios padronizados de êxito. A tensão entre a diversidade que efetivamente compõe as turmas e os modelos institucionais que procuram uniformizá-las desafia o sentido público da educação. Não é suficiente reconhecer diferenças em discursos institucionais: importa examinar como elas se tornam critérios para distribuir oportunidades, produzir pertencimento e assegurar o acesso ao conhecimento.

A universalização progressiva das matrículas representou uma conquista histórica, mas não eliminou, por si só, desigualdades de permanência, participação e desempenho. A ampliação do acesso trouxe para dentro da escola sujeitos anteriormente excluídos ou sub-representados e tornou mais visíveis as insuficiências de práticas orientadas a um estudante abstrato. Seabra (2017) evidencia que a massificação

da oferta e a efetiva democratização do processo educativo não são equivalentes. O problema desloca-se, portanto, da mera presença física para a qualidade das experiências que a instituição oferece: quais aprendizagens são viabilizadas, a quem se reconhece o direito de falar e como se distribuem os recursos pedagógicos?

A inclusão, neste capítulo, é compreendida como compromisso ético, político e pedagógico com a eliminação de barreiras que impedem estudantes de aprender e participar. Tal compromisso abrange a educação de pessoas com deficiência, mas não se encerra nela. Diferenças étnico-raciais, linguísticas, territoriais, de gênero, de classe e de trajetória escolar atravessam a experiência educativa e podem produzir vulnerabilidades específicas quando encontram práticas discriminatórias. Gomes (2011) demonstra que desigualdades raciais na educação brasileira possuem raízes históricas e demandam respostas institucionais, não iniciativas esporádicas. Assim, falar em educação para todos exige identificar as estruturas que tornam a escola mais acessível para alguns grupos do que para outros.

O princípio da equidade aprofunda essa reflexão, porque impede confundir justiça com oferta invariável. Distribuir os mesmos materiais, exigir o mesmo percurso e avaliar todas as respostas de maneira idêntica pode parecer imparcial, embora os estudantes cheguem à escola em condições desiguais. Rodrigues (2014) articula equidade à justiça e à superação da desigualdade, enquanto Omote (2006) chama atenção para a necessidade de distinguir diferenças relevantes para o processo educativo e necessidades específicas que demandam apoios efetivos. Essa interlocução revela que a inclusão exige simultaneamente um horizonte comum de direitos e escolhas didáticas suficientemente flexíveis para não converter diferenças em desvantagens.

Na experiência cotidiana das escolas, a distância entre intenções inclusivas e condições objetivas de implementação aparece no planejamento, na avaliação, nos materiais, nas relações entre pares e nos tempos institucionais. Professores frequentemente reconhecem a heterogeneidade das turmas, mas nem sempre dispõem de apoio especializado, formação continuada, recursos acessíveis ou espaço coletivo para reorganizar as práticas. Além disso, expectativas baixas podem ser justificadas como proteção, ao passo que cobranças iguais podem desconsiderar barreiras reais. A questão não se resolve por fórmulas isoladas: supõe uma análise crítica do currículo, do trabalho docente e da responsabilidade dos sistemas educacionais pela garantia do direito à aprendizagem.

Diante desse cenário, estabelece-se a seguinte questão norteadora: de que maneira os princípios da inclusão e da equidade podem contribuir para superar barreiras educacionais e construir práticas pedagógicas que assegurem participação e aprendizagem a todos os estudantes? O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos dessas noções, discutindo os desafios e as possibilidades de sua concretização no cotidiano escolar. Como desdobramentos, busca-se diferenciar igualdade formal e equidade, problematizar desigualdades que atravessam o currículo, identificar condições

de organização institucional e sintetizar possibilidades de ação docente e coletiva coerentes com uma perspectiva de direitos.

O percurso argumentativo organiza-se em seis partes. Após esta introdução, examinam-se os fundamentos da inclusão e da equidade, com atenção à diferença e à diversidade como elementos constitutivos da escola. Na sequência, discutem-se marcos legais e barreiras presentes na realidade educacional, com destaque para desigualdades raciais e desafios de formação. Explicita-se então o percurso metodológico bibliográfico e documental. Na seção de discussão, articulam-se currículo, avaliação, participação e trabalho docente, acompanhados de um quadro analítico de possibilidades pedagógicas e responsabilidades institucionais. Por fim, apresentam-se considerações sobre as condições necessárias para transformar o princípio de educação para todos em experiência escolar concreta.

2 INCLUSÃO E EQUIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM AS DIFERENÇAS

2.1 DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES À EQUIDADE EDUCACIONAL

A igualdade jurídica representa um ponto de partida indispensável: cada pessoa deve ser reconhecida como sujeito de direitos, independentemente de suas características pessoais e de suas circunstâncias sociais. Entretanto, a proteção formal não elimina os fatores que restringem o exercício material desses direitos. No campo da educação, diferenças de renda, acesso a bens culturais, condições de saúde, suporte familiar, barreiras arquitetônicas e experiências de discriminação podem alterar profundamente a possibilidade de aproveitar uma mesma oferta escolar. A equidade introduz, nesse debate, uma pergunta decisiva: as oportunidades oferecidas podem ser efetivamente utilizadas por todos? A resposta demanda olhar para condições reais de participação, não apenas para a existência nominal de vagas e serviços.

Rodrigues (2014) observa que políticas educativas precisam ser avaliadas pelos efeitos produzidos na vida dos estudantes. A disponibilização uniforme de recursos pode manter vantagens acumuladas por grupos que já dominam os códigos da instituição escolar. Isso não implica abandonar expectativas elevadas de aprendizagem, mas reconhecer que alcançar objetivos comuns pode exigir percursos, mediações, tempos e suportes diferenciados. A justiça pedagógica se manifesta quando a escola não confunde a igualdade de dignidade com a padronização de todas as condições de ensino.

A concepção de equidade também enfrenta um risco: o de converter uma diferenciação necessária em justificativa para segregar, simplificar excessivamente o currículo ou antecipar limites atribuídos a determinados estudantes. Ações de apoio devem ampliar possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação, não definir trajetórias de menor prestígio. Seabra (2017) assinala que a diferenciação curricular reúne potencialidades e riscos; por isso precisa ser formulada em perspectiva relacional, capaz

de considerar a organização do ensino e as condições que criam obstáculos. O desafio consiste em diferenciar os meios sem hierarquizar o valor dos sujeitos ou esvaziar o direito ao conteúdo escolar.

A contribuição de uma educação crítica reforça que a diferença entre estudantes não pode ser confundida com defeito individual. Paulo Freire (1996) atribui centralidade à escuta, ao respeito aos saberes dos educandos e ao rigor na produção do conhecimento. Essa articulação impede duas simplificações frequentes: a de que acolher significa dispensar o estudo sistemático e a de que exigir qualidade significa ensinar a todos de modo inflexível. Uma pedagogia orientada pela equidade reconhece os repertórios iniciais dos estudantes para ampliá-los, propõe intervenções exigentes e oferece formas diversas de participação sem reduzir suas expectativas.

No planejamento, o princípio da equidade pode orientar decisões simples e simultaneamente estruturais: disponibilizar materiais em formatos acessíveis, diversificar modos de apresentar conceitos, permitir diferentes formas de demonstrar aprendizagem e estabelecer momentos de retomada. Tais medidas não devem ser encaradas como concessões individuais realizadas ao final do processo, mas como escolhas incorporadas desde a elaboração das propostas. A equidade, portanto, não corresponde a um conjunto de favores pedagógicos; representa um critério para analisar a qualidade do que se ensina e o grau de justiça presente na organização cotidiana da escola.

> A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade. Na literatura anglo-saxónica, conceito de equidade encontra-se ligado ao conceito de "fairness" que traduziríamos por "justiça". Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é "injusta" dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito. (Rodrigues, 2014, p. 6)

A afirmação de Rodrigues sintetiza uma exigência frequentemente esquecida em debates operacionais: a legitimidade das escolhas educativas deve ser apreciada em relação aos efeitos de justiça que produzem. A definição de procedimentos iguais não constitui, por si mesma, evidência de tratamento justo. Mesmo instrumentos tecnicamente organizados podem reforçar desigualdades quando não se considera quem dispõe de condições para responder a eles.

2.2 A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO CONSTITUTIVO DA ESCOLA INCLUSIVA

Conceber a diversidade como constitutiva da escola altera o modo de interpretar o currículo. Se a turma é percebida como um conjunto de estudantes supostamente semelhantes, toda manifestação particular tende a ser descrita como desvio. Quando se reconhece que nenhuma comunidade escolar é homogênea, as diferenças deixam de ocupar o lugar de problema emergencial e se tornam dimensões a serem consideradas desde o início do planejamento. Essa mudança não significa negar necessidades específicas; significa compreender que a organização da escola participa da produção das condições de aprendizagem.

Omote (2006) problematiza o uso indiscriminado do termo diferença e adverte que nem todas as condições possuem o mesmo significado pedagógico. Tal reflexão é pertinente quando impede discursos genéricos de encobrir necessidades que demandam recursos especializados, acessibilidade e acompanhamento. Entretanto, é necessário ler suas proposições no contexto histórico em que foram formuladas e confrontá-las com o paradigma contemporâneo de direitos, que reafirma a responsabilidade dos sistemas comuns pela inclusão e pela oferta dos apoios necessários. A diversidade não autoriza a invisibilização de impedimentos, assim como a existência de impedimentos não autoriza a exclusão.

A distinção entre diferença e desigualdade merece atenção particular. Diferenças culturais, de linguagem e de experiência constituem expressões legítimas da vida social; desigualdades se configuram quando tais características passam a determinar chances desiguais de reconhecimento e desenvolvimento. Candau (2012) destaca a importância da interculturalidade e de práticas educativas atentas às relações de poder. Nesse horizonte, valorizar repertórios culturais não é realizar atividades comemorativas isoladas: é questionar quais conhecimentos aparecem no currículo, quem é autorizado a narrar a história e que formas de expressão recebem legitimidade na sala de aula.

A diversidade, portanto, não pode ser tratada apenas como atributo dos estudantes que apresentam demandas mais visíveis. Todos os sujeitos participam de relações sociais marcadas por pertencimentos múltiplos e experiências contraditórias. Um estudante pode enfrentar barreiras linguísticas e, ao mesmo tempo, demonstrar elevada competência em outras formas de expressão; outro pode possuir domínio dos conteúdos e vivenciar formas persistentes de isolamento entre colegas. A atenção inclusiva não se limita a classificações estáticas: exige observar percursos concretos, ouvir os estudantes e revisar interpretações iniciais à luz de sua participação real nas atividades.

Para o trabalho pedagógico, essa abordagem exige uma cultura de investigação permanente. Ao elaborar uma sequência didática, o professor pode indagar quais conhecimentos prévios serão mobilizados, quais obstáculos a linguagem utilizada pode criar, como os exemplos dialogam com experiências diversas e que condições serão oferecidas a quem necessitar de outras mediações. A diversidade converte-se em recurso pedagógico quando amplia perguntas e perspectivas, e não quando é incorporada como ornamento discursivo de práticas que permanecem idênticas.

> Há diferenças que, para os propósitos educacionais, são irrelevantes; há as que interferem no processo de ensino-aprendizagem, tanto para favorecê-lo quanto para introduzir alguma dificuldade que, com criatividade e necessária adaptação, podem ser superadas, e há aquelas que praticamente impedem a realização de qualquer atividade escolar em vista do severo comprometimento mental e comportamental. (Omote, 2006, p. 257)

O trecho de Omote precisa ser analisado criticamente, sem transformá-lo em regra atual de encaminhamento ou exclusão. Sua distinção sobre a relevância pedagógica das diferenças abre espaço para discutir apoios, mas não elimina a obrigação contemporânea de buscar acessibilidade e escolarização inclusiva. O critério decisivo deixa de ser a suposta adequação prévia do estudante à escola e passa a ser a capacidade institucional de examinar e remover barreiras, mobilizando suportes proporcionais às necessidades.

3 ENTRE OS DIREITOS ASSEGURADOS E OS DESAFIOS DA REALIDADE ESCOLAR

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

A educação como direito social impõe compromissos que vão além da matrícula. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem bases para a garantia de acesso, permanência e condições de ensino; a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 reforça o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo. Esses marcos não substituem a ação pedagógica, mas estabelecem parâmetros para avaliar se as decisões institucionais ampliam ou restringem direitos. Em uma leitura articulada, a escola não se torna inclusiva pela existência formal de um projeto político-pedagógico: precisa demonstrar, nas relações cotidianas, como identifica e enfrenta barreiras.

A dimensão internacional desse debate também apresenta um percurso de consolidação. A Declaração de Salamanca (1994) foi decisiva para difundir a defesa de escolas que respondam à diversidade dos estudantes, enquanto a Agenda 2030, por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, associa qualidade, inclusão e equidade. A aproximação entre esses documentos permite compreender que inclusão não representa política paralela voltada a uma parcela isolada da população. Trata-se de princípio orientador da qualidade educacional, pois uma escola que obtém bons resultados para alguns ao custo da exclusão de outros não concretiza plenamente sua função pública.

A formalização de direitos, contudo, convive com práticas escolares que podem reafirmar hierarquias. Há exclusão quando estudantes permanecem na sala, mas não recebem materiais compreensíveis, não participam de atividades coletivas ou são avaliados apenas pela distância em relação a um padrão único. Há também exclusão simbólica quando determinadas identidades aparecem de modo estereotipado, quando a língua de origem é desqualificada ou quando experiências de racismo são tratadas como conflitos menores. Analisar a implementação das normas exige verificar seus efeitos sobre o currículo vivido, a gestão de conflitos, os mecanismos de escuta e as oportunidades de aprender.

Gomes (2011) situa o debate brasileiro da equidade em uma história de mobilização social e de reivindicação de políticas que enfrentem o racismo estrutural. A autora evidencia que a desigualdade racial não se reduz automaticamente à condição econômica, embora ambas possam interagir. Assim, o compromisso inclusivo requer conhecer as formas concretas pelas quais diferenças étnico-raciais

atravessam expectativas escolares, seleção de conteúdos, relações entre professores e alunos e reconhecimento de trajetórias coletivas. Tratar todas as desigualdades como equivalentes pode parecer universalista, mas encobre processos históricos específicos que exigem respostas igualmente específicas.

Políticas afirmativas e educação para as relações étnico-raciais devem integrar a dinâmica institucional, sem ficarem restritas a projetos episódicos. A Lei nº 10.639/2003, que incluiu o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo, expressa uma dimensão importante dessa responsabilidade. Ao mesmo tempo, a construção de uma escola inclusiva demanda articular programas, formação de profissionais, materiais, participação comunitária e mecanismos de acompanhamento. O direito se torna mais consistente quando as ações não dependem exclusivamente da iniciativa individual de um professor ou da sensibilidade ocasional da gestão.

> Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as) de forma mais contundente. (Gomes, 2011, p. 117)

A indicação de Gomes reforça que compromisso institucional exige continuidade, integração entre níveis de gestão e posicionamento crítico diante das desigualdades. Uma escola pode organizar atividades relevantes sobre cultura afro-brasileira e, ainda assim, manter práticas avaliativas discriminatórias ou expectativas desiguais. É a coerência entre currículo, relações e gestão que determina se tais ações integram uma política de equidade ou permanecem como iniciativas dispersas.

3.2 BARREIRAS À INCLUSÃO: FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Uma barreira central à inclusão consiste na permanência de uma cultura escolar baseada na classificação dos estudantes. Sistemas de avaliação que privilegiam apenas respostas padronizadas podem desconsiderar avanços relevantes e reforçar expectativas negativas. A dificuldade não reside em avaliar, atividade indispensável à aprendizagem, mas em transformar a avaliação em instrumento que apenas confirma posições previamente distribuídas. A avaliação formativa, ao contrário, busca reconhecer trajetórias, identificar necessidades de mediação e subsidiar novas decisões didáticas. A pergunta pedagógica desloca-se de quem atingiu o padrão para quais aprendizagens ocorreram e quais condições podem favorecer as próximas conquistas.

Outro obstáculo está na fragmentação das responsabilidades. Quando o estudante necessita de recursos diferenciados, é comum que toda a resposta institucional seja transferida a um profissional

especializado, enquanto o currículo regular permanece inalterado. Essa divisão pode reduzir o trabalho colaborativo e produzir experiências escolares paralelas. O atendimento educacional especializado e outras formas de apoio devem ampliar a participação na vida escolar comum e contribuir para a construção conjunta de estratégias. A corresponsabilidade exige comunicação entre profissionais, planejamento articulado e compromisso da gestão com a continuidade das ações.

Rodrigues (2014) situa a formação de professores no centro das transformações necessárias à equidade. Entretanto, não é suficiente multiplicar cursos breves e desarticulados do cotidiano escolar. A formação ganha relevância quando combina fundamentação crítica, análise de situações reais, estudo de barreiras específicas, experimentação acompanhada e reflexão coletiva. Também precisa contemplar condições de trabalho: jornadas excessivas, turmas numerosas e ausência de recursos limitam a possibilidade de diversificação, ainda que exista compromisso ético por parte dos docentes. A inclusão não pode ser convertida em obrigação individual desvinculada da responsabilidade pública de garanti-la.

A organização do tempo é outra dimensão frequentemente invisível. Estudantes aprendem em ritmos diferentes e podem necessitar de retomadas, acompanhamento sistemático ou tempo ampliado para produzir respostas. O uso pedagógico dessa flexibilidade deve preservar objetivos de aprendizagem, distinguindo adequações no percurso de renúncia ao conhecimento. Projetos interdisciplinares, agrupamentos flexíveis, orientações em pequenos grupos e atividades com diferentes linguagens constituem possibilidades, mas só produzem inclusão quando observados seus efeitos sobre quem historicamente participa menos.

A qualidade das relações também condiciona o acesso ao conhecimento. Humilhações, apelidos discriminatórios, baixa expectativa docente e ausência de pertencimento não são fenômenos exteriores ao ensino: alteram as condições emocionais e sociais de participação. A construção de ambientes seguros exige pactos coletivos de convivência, intervenção contra práticas discriminatórias e abertura ao diálogo com famílias e estudantes. Desse modo, uma instituição pode rever continuamente seus critérios de justiça em vez de atribuir automaticamente dificuldades escolares a características individuais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo caracteriza-se como estudo qualitativo de natureza bibliográfica e documental, orientado por uma perspectiva interpretativa. O corpus principal foi definido a partir dos materiais disponibilizados para a elaboração do trabalho e reúne quatro produções distintas: Seabra (2017), Gomes (2011), Omote (2006) e Rodrigues (2014). Um dos artigos de Omote foi disponibilizado em duplicidade, motivo pelo qual integra o corpus uma única vez. A seleção privilegiou textos que, a partir de perspectivas complementares, discutem equidade, diferenças, diversidade étnico-racial, políticas educacionais e formação docente. A análise não pretende representar exaustivamente o campo, mas construir uma discussão teórica coerente com a questão investigada.

Como fontes documentais, são considerados marcos de direitos e orientações educacionais, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Lei nº 10.639/2003, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, a Declaração de Salamanca e o ODS 4 da Agenda 2030. A interlocução complementar com autores como Freire, Candau, Mantoan, Ainscow e Booth contribui para situar as leituras centrais em uma discussão mais ampla sobre direitos, diferença e transformação da escola. As fontes foram examinadas em suas formulações próprias; divergências e tensões não foram apagadas em nome de uma síntese artificial.

O procedimento analítico compreendeu leitura integral das obras centrais, identificação de proposições conceituais e organização temática em quatro eixos: sentidos de inclusão e equidade; diferença, desigualdade e reconhecimento; políticas, currículo e barreiras; e formação docente e possibilidades pedagógicas. Em seguida, realizou-se confronto interpretativo entre as proposições dos autores, observando aproximações, especificidades e limites de transposição entre contextos nacionais e períodos históricos. As citações diretas foram reservadas a trechos cuja formulação original agrega precisão ao argumento, com identificação de página e sem repetição textual.

Por se tratar de estudo bibliográfico-documental, a seção intitulada resultados e discussão apresenta resultados de análise teórica, e não dados obtidos por entrevistas, observações ou aplicação de instrumentos a participantes. O quadro sistematiza implicações pedagógicas inferidas do diálogo entre as referências, sem alegar validação empírica. Essa delimitação é importante porque evita confundir recomendações fundamentadas com evidências de eficácia produzidas em campo. A principal contribuição reside na articulação crítica entre a defesa de direitos universais e decisões concretas necessárias para promover a participação escolar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

O confronto das fontes indica que o currículo constitui uma dimensão decisiva da inclusão. Não basta acrescentar conteúdos sobre diversidade a um planejamento que continua pressupondo um único estudante ideal. A organização curricular precisa considerar quem participa da seleção dos conhecimentos, quais linguagens são reconhecidas e como os conteúdos podem ser acessados por sujeitos com diferentes experiências. A valorização da diferença não dispensa o compromisso com conhecimentos historicamente produzidos; exige, antes, criar condições para que eles circulem de maneira mais democrática. A escola cumpre sua função social quando amplia repertórios sem exigir a renúncia às identidades de seus estudantes.

A flexibilização curricular deve ser entendida como decisão intencional, fundamentada em objetivos claros. Em uma atividade de leitura, por exemplo, podem ser oferecidos apoio lexical, versões acessíveis do texto, mediação oral e momentos colaborativos, preservando o trabalho com interpretação e argumentação. Em propostas de escrita, roteiros, revisões orientadas e recursos de tecnologia assistiva podem ampliar a participação sem anular critérios de qualidade. O problema não está em organizar caminhos diferentes, mas em fazê-lo de modo que determinados grupos recebam permanentemente tarefas empobrecidas e sejam privados de desafios intelectuais.

A perspectiva apresentada por Seabra (2017) ajuda a compreender essa tensão. A diferenciação pode ampliar oportunidades quando permite compreender singularidades e ajustar mediações; entretanto, pode reforçar percursos desiguais quando transformada em mecanismo de seleção. É preciso distinguir apoio temporário de segregação estável. Para isso, a equipe docente pode estabelecer objetivos compartilhados, acompanhar progressos individuais, rever agrupamentos e registrar quais condições efetivamente favorecem a aprendizagem. A avaliação deixa de ser mera aferição final e passa a fornecer informação para replanejar.

Esse compromisso também se expressa na escolha de obras, exemplos e experiências culturais mobilizadas nas atividades escolares. Gomes (2011) demonstra a centralidade de políticas antirracistas e do enfrentamento das hierarquias étnico-raciais. Em consequência, uma prática inclusiva de leitura e produção textual pode trabalhar diferentes tradições literárias, questionar estereótipos presentes nos discursos e reconhecer a contribuição de intelectuais historicamente marginalizados. O diálogo intercultural, nesse contexto, não substitui os conteúdos curriculares; amplia a compreensão crítica de como o conhecimento é produzido, legitimado e socialmente distribuído.

Práticas inclusivas são mais sustentáveis quando incorporadas ao projeto pedagógico da escola. A existência de materiais acessíveis, critérios avaliativos transparentes, protocolos de acompanhamento e espaços de escuta reduz a dependência de soluções improvisadas. Além disso, registros pedagógicos responsáveis podem favorecer a continuidade do atendimento em mudanças de turma ou de professor, respeitando a privacidade e evitando rótulos que acompanhem indefinidamente o estudante. O planejamento inclusivo exige, portanto, articulação entre ações de sala de aula e decisões institucionais.

Uma formulação particularmente expressiva aparece em Seabra (2017, p. 764), ao observar que “o tratamento igual de todos pode resultar em desigualdade”. A passagem oferece um critério para distinguir coerência pedagógica de uniformização. No cotidiano, esse princípio não significa produzir um plano inteiramente individual para cada estudante; significa antecipar barreiras frequentes, combinar recursos variados e registrar quando intervenções específicas são necessárias.

5.2 FORMAÇÃO DOCENTE E COMPROMISSO COM A EQUIDADE

A formação docente aparece nas fontes como condição indispensável para transformar disposições inclusivas em práticas consistentes. Não basta desejar que todos aprendam; é necessário saber reconhecer barreiras, selecionar recursos e interpretar evidências de aprendizagem. Rodrigues (2014) sustenta uma compreensão do professor como agente de mudança, vinculando competências pedagógicas ao compromisso com a justiça. Tal perspectiva não deve ser confundida com a ideia de que o docente, isoladamente, pode reparar todas as desigualdades sociais. O trabalho profissional se fortalece quando há suporte institucional, cooperação e políticas continuadas de desenvolvimento.

A formação inicial precisa enfrentar concepções naturalizadas sobre inteligência, normalidade, mérito e fracasso escolar. Atribuir dificuldades exclusivamente ao estudante encobre efeitos de materiais inacessíveis, instruções pouco claras e relações pedagógicas excludentes. Debates fundamentados sobre direitos, interculturalidade, deficiência e racismo, associados à observação de práticas e ao planejamento colaborativo, podem deslocar essa leitura. O conhecimento teórico se torna mais fecundo quando permite formular perguntas melhores sobre situações concretas, em vez de fornecer soluções universais para contextos profundamente heterogêneos.

Na formação continuada, o estudo de casos reais favorece análises que conectam currículo, avaliação e participação. Equipes podem examinar uma sequência didática, localizar pontos de dificuldade, registrar estratégias ensaiadas e analisar indícios de avanço. Essa rotina não transforma o estudante em objeto de controle, mas torna explícita a responsabilidade docente de investigar a própria ação. Deve-se, contudo, preservar a confidencialidade das informações e envolver os estudantes sempre que possível na avaliação dos apoios recebidos. Práticas inclusivas não são apenas procedimentos executados sobre sujeitos; são construídas com eles.

A participação das famílias e da comunidade amplia as possibilidades de compreender percursos escolares. Informações sobre língua, experiências culturais, necessidades de mobilidade e formas de comunicação podem contribuir para decisões mais pertinentes, desde que não sejam convertidas em suposições rígidas. O diálogo com as famílias precisa respeitar diferentes arranjos, condições de tempo e possibilidades de acompanhamento. Uma escola orientada pela equidade evita transformar desigualdade de recursos familiares em julgamento moral de comprometimento com a educação.

Também compete à gestão produzir condições concretas para o trabalho coletivo. Reuniões pedagógicas destinadas apenas a demandas administrativas raramente permitem examinar práticas de ensino com profundidade. A previsão de momentos para planejamento integrado, devolutivas formativas, diálogo entre áreas e acompanhamento de estudantes é parte da política de inclusão. Formar professores

significa igualmente cuidar do ambiente profissional em que conhecimentos são produzidos e transformados em intervenções significativas.

Rodrigues (2014, p. 7) adverte que “Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação”. Essa crítica não sustenta privilégios arbitrários: afirma a necessidade de critérios transparentes para alocação de apoios. Professores e gestores podem discutir o que determinado recurso permite aprender, quais estudantes ainda permanecem afastados da atividade e como ajustar a mediação sem comprometer direitos coletivos.

5.3 DA PRESENÇA À PARTICIPAÇÃO: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

O diálogo entre as fontes permite identificar um deslocamento central: a inclusão precisa ser avaliada pelo que os estudantes conseguem viver e aprender na escola, não apenas por sua presença em registros administrativos. A participação envolve possibilidade de expressão, interação com colegas, reconhecimento de experiências e atuação nas decisões que afetam a vida escolar. A aprendizagem, por sua vez, exige acesso a conhecimentos relevantes, mediações qualificadas e acompanhamento de percursos. Quando essas dimensões se separam, corre-se o risco de criar ambientes socialmente acolhedores, porém academicamente empobrecidos, ou academicamente exigentes, porém restritivos.

A prática pedagógica inclusiva demanda uma dupla atenção. De um lado, é necessário identificar obstáculos específicos que exigem tecnologia assistiva, acessibilidade comunicacional, apoio especializado ou reorganização dos tempos. De outro, importa analisar obstáculos comuns produzidos por explicações monológicas, critérios opacos, linguagens excessivamente restritas e pouca oportunidade de colaboração. Essa dupla perspectiva evita tanto a generalização que apaga necessidades particulares quanto a individualização que atribui toda dificuldade à pessoa. O foco desloca-se para a relação entre características dos estudantes e condições educativas oferecidas.

A síntese analítica construída neste capítulo reúne cinco dimensões de observação: reconhecimento das diferenças, acesso curricular, participação, avaliação e governança institucional. Essas dimensões não constituem uma escala validada nem um instrumento de classificação de escolas. Funcionam como perguntas orientadoras para equipes que desejam confrontar os princípios inclusivos com suas rotinas. O quadro seguinte explicita, para cada dimensão, uma barreira recorrente, uma possibilidade de ação e a responsabilidade compartilhada que pode viabilizá-la.

Gomes (2011, p. 109) situa historicamente as políticas educacionais ao afirmar que “persistem históricas desigualdades sociais e raciais”. Essa formulação impede tratar dificuldades como fenômenos descolados de relações sociais. O diagnóstico institucional deve considerar dados de participação e aprendizagem, mas também acolher relatos e percepções dos estudantes, pois exclusões nem sempre aparecem em indicadores quantitativos.

Quadro 1 – Dimensões para uma prática escolar comprometida com inclusão e equidade

Dimensão	Barreira a enfrentar	Possibilidade pedagógica	Responsabilidade institucional
Diferenças e reconhecimento	Estereótipos e invisibilização cultural	Escuta ativa, repertórios diversos e práticas antidiscriminatórias	Gestão, docentes e comunidade
Acesso ao currículo	Material único e linguagens inacessíveis	Recursos acessíveis, diferentes suportes e mediações	Docentes, AEE e rede de apoio
Participação	Presença sem voz ou interação	Atividades colaborativas e múltiplas formas de expressão	Turma, docentes e gestão
Avaliação	Critérios inflexíveis e foco apenas no resultado	Avaliação formativa, devolutivas e replanejamento	Equipes pedagógicas
Governança	Projetos descontínuos e ausência de acompanhamento	Planejamento coletivo, formação e revisão de barreiras	Sistemas de ensino e direção

Fonte: elaboração própria, a partir da análise interpretativa de Seabra (2017), Gomes (2011), Omote (2006) e Rodrigues (2014).

O quadro não pretende esgotar as possibilidades de intervenção. Sua utilidade reside em associar problemas identificáveis a decisões pedagógicas e a instâncias de responsabilidade, evitando recomendações genéricas que recaiam exclusivamente sobre o docente. Em cada contexto, os itens podem orientar reuniões de planejamento, análise de projetos e investigação sobre participação escolar. A interpretação das barreiras deve ser realizada com estudantes e profissionais, para que medidas aparentemente inclusivas não sejam adotadas sem considerar seus efeitos sobre as pessoas a quem se destinam.

A revisão das práticas também requer indicadores qualitativos. A frequência às aulas, isoladamente, não revela se um estudante participa das discussões, encontra interlocutores, recebe devolutivas compreensíveis ou desenvolve autonomia para lidar com novos desafios. Observações do trabalho em grupo, produções ao longo do tempo, autoavaliações e escuta sobre pertencimento podem complementar resultados formais. A articulação desses registros amplia a capacidade institucional de identificar barreiras discretas, mas persistentes, que comprometem a aprendizagem sem resultar necessariamente em abandono escolar.

A educação para todos, nessa perspectiva, não corresponde a uma promessa de homogeneização dos resultados. Trata-se de assumir que nenhum estudante pode ser excluído antecipadamente das oportunidades de aprender, conviver e construir projetos de futuro. Esse compromisso exige reconhecer pluralidades sem naturalizar assimetrias; combinar objetivos comuns com mediações diferenciadas; e transformar procedimentos escolares que, por hábito, selecionam e silenciam. A possibilidade de inclusão emerge quando a escola considera sua própria organização como parte do problema e também como espaço de transformação.

Por fim, a articulação entre equidade e inclusão estabelece uma agenda de pesquisa e formação. É pertinente investigar como escolas definem critérios de apoio, quais estratégias ampliam efetivamente a participação e de que modo estudantes percebem práticas que se anunciam inclusivas. Também importa examinar a relação entre políticas públicas, financiamento, formação e condições materiais de trabalho. Sem esse olhar multinível, a discussão corre o risco de atribuir aos métodos de ensino responsabilidades que pertencem igualmente à gestão e à organização dos sistemas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo procurou compreender de que maneira os princípios de inclusão e equidade podem orientar a superação de barreiras educacionais e a construção de práticas comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. O percurso teórico e documental indicou que a afirmação de direitos universais constitui condição necessária, mas insuficiente, para a justiça escolar. Quando instituições mantêm currículos, avaliações e relações pensados para sujeitos idealizados, a igualdade formal tende a conviver com oportunidades profundamente desiguais.

O diálogo com Seabra e Rodrigues permitiu reconhecer que democratizar o ensino não significa apenas ampliar a oferta, mas garantir condições efetivas de participação e êxito. A interlocução com Gomes evidenciou que a inclusão exige enfrentar desigualdades étnico-raciais historicamente produzidas e inserir a educação antirracista na organização cotidiana da escola. A leitura crítica de Omote, por sua vez, contribuiu para problematizar os diferentes significados das diferenças e a necessidade de apoios específicos, considerando-se os avanços posteriores do paradigma de direitos das pessoas com deficiência.

No plano pedagógico, destacaram-se a acessibilidade curricular, o planejamento flexível, as estratégias de ensino diversificadas, a avaliação formativa e a construção de ambientes de pertencimento. Tais possibilidades não podem, contudo, ser convertidas em uma lista descontextualizada de técnicas. Sua concretização depende de decisões institucionais, disponibilidade de recursos, tempo de trabalho coletivo, formação continuada e compromisso explícito com o enfrentamento das discriminações. A inclusão se enfraquece quando se exige que professores improvisem individualmente respostas para problemas que demandam políticas coordenadas.

O estudo apresenta limites próprios de sua natureza bibliográfica e documental. Não foram produzidos dados empíricos capazes de aferir o efeito das estratégias discutidas em redes ou escolas específicas, tampouco se pretendeu desenvolver uma revisão sistemática de toda a literatura disponível. A contribuição consiste na construção de uma síntese crítica das fontes selecionadas, com proposições para o planejamento e para a reflexão institucional. Pesquisas futuras podem investigar a recepção dessas estratégias pelos estudantes, os desafios de sua implementação e os efeitos de diferentes arranjos de apoio pedagógico.

Conclui-se que a educação para todos não se consolida quando a diferença é apenas tolerada. Ela começa a ganhar densidade quando os sujeitos são reconhecidos em sua dignidade, suas experiências são consideradas e as condições de aprender deixam de depender do pertencimento a um padrão supostamente universal. Entre diferenças e possibilidades, a equidade oferece o critério ético para distribuir apoios com justiça; a inclusão, o horizonte político-pedagógico de transformar a escola; e o trabalho educativo, a oportunidade concreta de construir, diariamente, vínculos entre conhecimento, participação e emancipação.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, p. 109-124, 2005.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

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). Brasília, DF, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014.

SEABRA, Filipa. Equidade e inclusão: sentidos e aproximações. In: PACHECO, José Augusto; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SEABRA, Filipa; VIANA, Isabel Carvalho (org.). **Currículo, inclusão e educação escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2017. p. 763-781.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Paris: UNESCO, 1994.

UNITED NATIONS. **Transforming our world**: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations, 2015.