


CONSTRUINDO PONTES: AÇÕES INOVADORAS PARA INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-143>

Data de submissão: 12/01/2025

Data de publicação: 12/02/2025

Isabel Cristina Adão Schiavon
Doutora em Enfermagem (USP)

Fernanda Maria do Nascimento Aihara
Doutora em Biotecnologia e Processos (UFSJ)

Isabella Cristina Moraes Campos
Doutora em Enfermagem (UFMG)

Maria das Graças Alves Costa
Doutora em Solos e Nutrição de Plantas (UFV)

Lílian do Nascimento
Doutora em Enfermagem (UFJF)

Gilson Soares Toledo
Doutor em Estudos da Linguagem (UFF)

Luiz Carlos Gomes Júnior
Doutorando em Saúde Coletiva (UFJF)

Celso Luís de Souza
Doutor em Modelagem Matemática e Computacional (Cefet MG)

RESUMO

Nas sociedades, a educação desempenha um papel crucial no impulsionamento do desenvolvimento socioeconômico, abrindo portas para a redução das desigualdades e da vulnerabilidade social por meio de processos inclusivos. Nesse contexto, a educação inclusiva se configura como uma ponte para a valorização das diferenças e da diversidade no ambiente escolar. Motivado por essa realidade, este artigo busca aprofundar-se nas ações para efetivar a educação inclusiva e a diversidade no Brasil. A pergunta que norteou este trabalho foi: Quais ações inovadoras e eficazes podem ser implementadas para superar as barreiras de acessibilidade, combater as discriminações e promover o pleno desenvolvimento de todos os alunos, considerando as necessidades educacionais individuais e da coletividade escolar? Para responder a esta questão, foi realizada uma revisão bibliográfica qualitativa e narrativa. Os dados foram coletados em artigos científicos publicados em repositórios digitais como Scielo, Google Scholar e Capes. Os resultados da pesquisa indicaram que, apesar de a educação inclusiva estar respaldada por ampla gama de legislações nacionais, sua plena realização ainda enfrenta desafios e obstáculos no contexto educacional brasileiro. Destaca-se que os principais entraves para a efetivação das práticas inclusivas em sala de aula residem na superação das barreiras de acessibilidade e das discriminações atitudinais, a fim de garantir o desenvolvimento global das crianças matriculadas nas classes regulares. Este estudo contribui para a compreensão dos desafios e

das estratégias inovadoras necessárias para a efetivação da educação inclusiva no Brasil, trazendo à luz um tema crucial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Diversidade. Educação Inclusiva. Estratégias Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, as políticas públicas brasileiras na esfera educacional foram marcadas pela implementação de medidas voltadas para assegurar o acesso universal à educação como um direito fundamental. Essa iniciativa, fundamentada na busca por uma sociedade mais justa e equitativa, reconhecia a educação como um componente central para o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse contexto, a legislação brasileira formalizou sua preocupação com a questão da criança e do adolescente, reconhecendo-os como titulares de direitos. Tal mudança de paradigma impulsionou a necessidade de garantir que todos os alunos tivessem acesso a um ensino de qualidade que promovesse seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, ao longo da educação básica. Essa trajetória histórica ilustra o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual a educação se estabelece como uma ferramenta de transformação social e de garantia de oportunidades para todos os cidadãos.

Corroborando esse ponto de vista, Apple (1982) entende a escola como entidade social promotora dos costumes e valores vigentes. Esse entendimento abre margem para que haja o questionamento não apenas dos conteúdos disciplinares do currículo, mas se reflita também sobre com quais intenções e significados estes chegam aos estudantes.

Seguindo essa linha de raciocínio, Moreira (1993) argumenta que o currículo reflete a cultura de determinados grupos sociais, em vez de representar a totalidade cultural. Assim, sugere-se que o currículo seja elaborado a partir de questionamentos sobre os significados atribuídos aos conteúdos formais, incluindo como se define o conhecimento normativo e qual é o impacto prático do currículo no dia a dia da sala de aula.

Apesar das temáticas que envolvem a diversidade cultural não serem novas nas pautas educacionais, são emergentes, para afirmar o território conquistado diante do notável retrocesso e avanço da monocultura do conhecimento (CAMARGO *et al*, 2022). Diante disso, o tema se torna relevante para contribuir com os necessários questionamentos acerca da função do currículo na escola, como garantidor de mudanças e formação da docência para compreender a pluralidade cultural na produção do conhecimento e sua importância para a construção de uma sociedade com maior justiça social e redução das desigualdades.

Tendo todo este cenário como pano de fundo, o objetivo geral deste artigo foi refletir sobre as ações para efetivar a educação inclusiva e para a diversidade, e como objetivos específicos buscou-se apresentar o contexto legal da educação inclusiva; descrever as barreiras interpostas para a efetivação

da inclusão e refletir sobre as ações necessárias para que a diversidade seja contemplada nas práticas pedagógicas.

Com base no exposto, este artigo partiu do seguinte questionamento: Como superar as barreiras à acessibilidade, combater a discriminação e promover o desenvolvimento holístico de todos os alunos, levando em consideração suas necessidades individuais e as necessidades da comunidade escolar?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, representou um marco histórico na educação brasileira ao reconhecer, pela primeira vez, o direito à educação das crianças consideradas "excepcionais". No entanto, essa inclusão se deu de forma limitada, caracterizando-se como um atendimento especializado apartado da educação regular.

Na década de 1970, essa concepção inicial evoluiu com a LDB de 1971, que reafirmou o direito à educação para crianças com necessidades especiais. Um passo crucial nessa direção foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1974, com a missão de promover a formação de profissionais especializados, fomentar pesquisas na área e assessorar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas públicas para a educação especial.

A partir da década de 1980, o cenário da educação especial no Brasil passou por significativas transformações, impulsionadas por um conjunto de leis e políticas públicas que consolidaram a educação inclusiva como paradigma. A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças, abrindo caminho para a inclusão plena na educação básica. Já a Lei nº 8.666/1993 estabeleceu normas para licitações e compras públicas, incluindo a obrigatoriedade de reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos e contratos com o setor privado, trazendo luz à uma área até então ignorada. Em 1994, a Lei nº 8.069/1994 instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consagrando o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles com deficiência. Porém, um dos maiores ganhos para a educação veio em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual consolidou a educação inclusiva como princípio fundamental da educação brasileira, determinando a oferta de educação especial dentro do sistema regular de ensino.

As políticas públicas implementadas ao longo das décadas tiveram um impacto positivo e duradouro na educação especial no Brasil, como o aumento da matrícula, uma vez que foi observado que o número de alunos com necessidades especiais matriculados na educação básica cresceu

significativamente, demonstrando o compromisso com a inclusão. A oferta de educação especial dentro do sistema regular de ensino proporcionou uma melhora na qualidade da educação para os alunos com necessidades especiais, garantindo-lhes acesso ao currículo regular e oportunidades de aprendizado. Também podemos citar o investimento na formação de profissionais especializados em educação especial, o que contribuiu para a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com necessidades especiais. Ainda em relação ao aumento da qualidade na educação, não podemos nos esquecer que o fomento à pesquisa na área de educação especial gerou conhecimento científico e novas práticas pedagógicas que beneficiaram os alunos com necessidades especiais.

Apesar dos avanços conquistados, ainda há desafios a serem superados para garantir a educação de qualidade para todos os alunos com necessidades especiais. A persistência de preconceitos e estereótipos em relação à deficiência ainda dificulta a plena inclusão dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. Por outro lado, nem todas as escolas possuem infraestrutura física e tecnológica adequada para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Outro fator limitante é a carência de profissionais especializados em educação especial em algumas regiões do país, o que restringe o acesso dos alunos a um atendimento de qualidade. Também é digno de nota que se destaque a necessidade de adaptação do currículo regular às necessidades dos alunos com deficiência.

A trajetória da educação especial na legislação brasileira evidencia um compromisso crescente com a inclusão e o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Apesar dos avanços conquistados, ainda há desafios a serem superados para garantir a plena inclusão dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. As políticas públicas, a formação de profissionais especializados, o desenvolvimento de pesquisas e a mudança de atitude da sociedade são elementos essenciais para a construção de uma educação cada vez mais inclusiva e equitativa.

Mantoan (2015) elucida que a partir do ativismo de movimentos sociais, na Constituição Federal de 1988 veio a afirmação de que a educação era para todos, de forma que o acesso e a qualidade não poderiam segregar nenhum segmento, dadas as suas diferenças. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, asseverou que o direito de acesso a entrada, permanência e qualidade da educação, são deveres do Estado e da Família.

Dois anos depois, no ano de 1990, a Lei n. 8.069 aprofundou a concepção de educação inclusiva levantando discussões sobre a equidade para proporcionar aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, independente de suas condições. Tais valores para a educação prosseguiram sendo afirmados no âmbito legislativo nacional com a Lei 10.098/1994, que dispôs sobre as condições

de acessibilidade para crianças com mobilidade reduzida. Venâncio (2017) explica que a atmosfera da década de 1990 era de construção de uma sociedade democrática, afirmada pelo Estado de Direito que fosse fundamentada pelos valores da equidade, solidariedade e justiça social.

É a partir da fertilidade das ideias de inclusão que a LDB de 1996 garantiu a inserção dos alunos da classe especial para o ensino regular, ressignificando a educação inclusiva, transpondo o conceito de tolerância para a ética da inclusão. Para Carvalho (2005), a tolerância se faz no campo da gentileza, do favor, em suportar a presença do Outro como forma de respeito, o que contradiz a ética dos princípios inclusivos. De acordo com a ética da inclusão, a criança se torna agente participativo em todas as atividades desenvolvidas na escola, atuando ativamente em seu processo de aprendizagem, a partir da equidade de oportunidades.

Outros destaques temporais e normativos relevantes nessa direção foram a criação da Comissão Brasileira de Braille em 1999, vinculada de modo permanente ao MEC e, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que garantiu o atendimento à diversidade humana a partir da escola inclusiva. A partir desse momento foram iniciadas as discussões acerca da flexibilização do currículo e no ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Braille foram anunciados, pela Lei nº 10.436/02, como linguagens oficiais de comunicação (MANTOAN, 2015).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi implementado (Brasil, 2007), reconhecendo a necessidade da formação docente para atuação no contexto da inclusão. O PDE previa a implementação de diversos programas e ações, como a formação continuada de professores em educação inclusiva, a criação de salas de recursos multifuncionais e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis (BRASIL, 2007).

No ano de 2009, um marco histórico foi estabelecido no cenário educacional brasileiro com a incorporação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) à educação básica através da LDB (Lei nº 9.394/96). Essa iniciativa legislativa visava garantir o direito fundamental à educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com o objetivo de operacionalizar essa inclusão, o MEC implementou uma série de medidas abrangentes e inovadoras, as quais serão detalhadas a seguir, juntamente com seus impactos na trajetória educacional dos alunos com necessidades especiais.

O AEE se configurou como um serviço educacional complementar e especializado, oferecido no âmbito das escolas públicas de educação básica, com o intuito de suprir as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Para tanto, a oferta do AEE se baseou em quatro pilares

fundamentais: professores especializados, planos de ensino especializado, recursos didáticos acessíveis, acessibilidade física e arquitetônica.

A ampliação do quadro de profissionais nas escolas foi fundamental para o sucesso do AEE. Professores especializados em educação especial, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e outros especialistas se tornaram peças-chave no acompanhamento individualizado dos alunos.

A elaboração de planos de ensino individualizados, ajustados às características e ritmo de aprendizagem de cada aluno permitiu que os alunos com necessidades específicas progredissem em seus estudos de forma significativa e autônoma.

O MEC disponibilizou uma gama diversificada de recursos didáticos adaptados, como livros em braile, *softwares* de leitura de tela, materiais manipuláveis e outros instrumentos tecnológicos, a fim de garantir a acessibilidade ao conhecimento para todos os alunos.

Em 2010, o MEC deu mais um passo importante rumo à inclusão educacional ao promover a adaptação de materiais didáticos para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa iniciativa visava garantir a equidade na oportunidade de aprendizado e desenvolvimento para todos, independentemente de suas características individuais.

Os livros didáticos foram adaptados para incluir recursos acessíveis, como braile, audiodescrição e linguagem de sinais, permitindo que alunos com deficiência visual e auditiva tivessem acesso ao conteúdo das aulas de forma plena e autônoma. O MEC também desenvolveu uma série de materiais complementares, como jogos educativos, atividades interativas e *softwares* educativos, com o objetivo de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e estimular o desenvolvimento de diferentes habilidades nos alunos com necessidades especiais. Os materiais adaptados e complementares foram distribuídos gratuitamente para todas as escolas públicas de educação básica do país, garantindo que todos os alunos com necessidades especiais tivessem acesso a recursos didáticos de qualidade e adequados às suas necessidades.

No tocante à infraestrutura, as escolas públicas passaram por reformas e adaptações estruturais para assegurar a acessibilidade física e arquitetônica aos alunos com deficiência, assegurando-lhes um ambiente escolar inclusivo e propício ao aprendizado.

A implementação do AEE gerou impactos positivos e duradouros na educação básica brasileira, especialmente para os alunos com necessidades especiais. Seus resultados puderam ser notados por indicadores precisos como o aumento na inclusão, melhoria na qualidade da educação e redução na evasão escolar.

O ano de 2011 foi marcado pela criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, pelo Decreto nº 7612/2011, com os direitos das pessoas com

deficiência. Na sequência, em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é originada pela Lei nº 12.764/2012. Para além de potencializar um agrupamento de direitos, esta lei proíbe a recusa de matrícula a pessoas com deficiência (CUSTÓDIO; MOREIRA, 2015).

As leis que se seguiram criaram acesso ao ensino técnico e universitário e dispuseram de maior acessibilidade e permanência para as pessoas com deficiência no ensino de todos os níveis, com a criação da Lei n. 13.409. Entretanto, apesar de toda a afirmação legislativa, ainda são apresentadas diversas barreiras para a efetivação da inclusão, como a adaptação estrutural dos prédios escolares, a formação docente, a inserção de profissionais multidisciplinares e a resignificação da educação contemplando o conceito de equidade e inclusão, na transposição das barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que impedem que ocorra a educação inclusiva de forma plena (CARVALHO, 2008).

Por meio da trajetória descrita, fica claro que superar esses desafios exige um compromisso coletivo e multifacetado e que o investimento na adaptação estrutural dos prédios escolares, na formação continuada dos docentes, na inserção de profissionais multidisciplinares e na resignificação da educação, incorporando os princípios da equidade e da inclusão são pontos inquestionáveis. Por outro lado, é importante que se reconheça que a educação inclusiva não se resume à mera presença de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares. É preciso garantir que todos os estudantes, independentemente de suas individualidades, tenham acesso a um ensino de qualidade, com os recursos e o suporte necessários para alcançar seu pleno potencial.

2.2 DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A diversidade cultural é um elemento central nos amplos debates que vão desde a biodiversidade até a sociodiversidade. Na América Latina, ela emerge como uma temática significativa, refletindo sobre a formação histórica dos povos e questionando as dimensões culturais que são valorizadas, aquelas que são negadas e silenciadas, bem como os motivos desse silenciamento e exclusão em prol da exaltação de uma cultura hegemônica (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Com a expansão do direito à educação, tanto os professores quanto a escola como um todo passam por uma transformação para abranger dimensões emergentes da formação humana, de acordo com as demandas do Século XXI. Isso inclui uma ênfase na formação ética e na valorização dos diversos saberes presentes no contexto da diversidade (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

Apesar do avanço legislativo e das políticas públicas que garantem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas salas de aula do ensino regular, considera-se que o pensamento

limitador construído socio-historicamente acerca da capacidade intelectual das pessoas com deficiência possa interferir na efetivação das práticas de inclusão no ambiente escolar (PLESTCH; MENDES, 2015).

A escola contemporânea enfatiza a eficiência e a obtenção de resultados rápidos, o que muitas vezes limita as oportunidades para valorizar aspectos sensíveis e reconhecer as diferenças individuais que influenciam o potencial de cada criança em sua formação e integração na sociedade. Um dos principais desafios é superar a mentalidade de urgência e os métodos pedagógicos tradicionais, os quais frequentemente privilegiam os interesses de um grupo restrito em detrimento da diversidade presente na comunidade escolar. É crucial romper com a indiferença e a falta de responsabilidade, promovendo uma cultura de solidariedade, empatia e igualdade de oportunidades para todos os alunos (STRIEDER; NOGARO, 2016).

A exclusão social, e mais especificamente a escolar, tem uma ligação direta com normas e condutas que foram aceitas para classificar o que era considerado normal, e, por meio dessa classificação, adaptar o conteúdo do currículo, a prática educativa e a transmissão de valores com base no modelo aceito (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016).

Mantoan (2015) afirma que escolas que adotam conceitos excludentes frequentemente manifestam atitudes discriminatórias, resultando em expectativas de comportamento diferenciadas entre alunos do sexo masculino e feminino, atividades selecionadas com base em um modelo de ensino pré-estabelecido e avaliações mecânicas. Nessas instituições, os valores de um grupo são impostos como padrão, enquanto se busca eliminar as diferenças ao adaptar os alunos considerados "anormais" aos padrões de normalidade. Isso ocorre porque a diversidade não é considerada como uma questão para reflexão. Como resultado, os alunos com necessidades especiais permanecem isolados, recebendo atendimento e aulas separadas dos demais.

3 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos sugeridos foi realizada uma revisão sistemática da literatura baseada no protocolo PRISMA, que é conhecido como Itens de Relatórios Preferidos para Revisões Sistemáticas e Meta-análises; este protocolo consiste em um fluxograma de quatro etapas e uma lista de 27 itens. O protocolo visa sistematizar, ser transparente e facilitar a reprodução de revisões de literatura (GALVÃO; PANSANI; HARRAND, 2015) sendo uma abordagem que é usada tanto para revisões quanto para meta-análises (SOUZA; ARAUJO, 2021). Os artigos foram selecionados a partir da presença dos descritores “Diversidade na educação”, “Estratégias pedagógicas” e “Inclusão”, em português, dentro do título, resumo e palavras-chave. Apenas artigos em língua portuguesa foram

considerados elegíveis e não havia restrições às características dos estudos. No entanto, o recorte temporal foi feito entre 2019 e 2024. As informações foram coletadas das bases de dados Capes, SciELO e Google Scholar. As pesquisas começaram no segundo semestre de 2023 e terminaram no dia 27 de março de 2024. Para selecionar objetivamente o termo apresentado, as buscas nas bases de dados utilizaram as aspas antes e após o termo pesquisado. Após isso, o AND booleano foi adicionado para manter a relação entre os descritores em todas as plataformas de busca. Com base na análise dos resumos, dois revisores independentes aplicaram os seguintes critérios para incluir os estudos: 1) Artigos escritos em português; 2) Artigos que usavam as palavras-chave "Diversidade na educação", "Estratégias pedagógicas" e "Inclusão" em seus títulos, resumos e palavras-chave; 3) estudo estar completo e com acesso aberto. Após a coleta, os dados foram comparados para determinar a concordância entre os revisores; com um índice de concordância de 97,3% entre os números de artigos encontrados, os juízes concordaram com todos os artigos escolhidos e descartaram os demais. Foi feita a leitura e análise completa dos artigos escolhidos. Os estudos analisados não apresentaram vieses. A seguir, foi elaborado um quadro-síntese com dados de identificação dos artigos, objetivo, métodos, resultados e estratégia apresentada. Posteriormente os achados foram confrontados com a literatura pertinente de forma crítica e foi construído um tópico específico com as táticas recomendadas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva com abordagem qualitativa. Foi realizado um levantamento bibliográfico, em busca de artigos científicos nos repositórios digitais da *Scientific Electronic Library Online* - Scielo, Capes e Google Scholar, com os seguintes descritores de pesquisa: "diversidade na educação", "estratégias pedagógicas", "inclusão". O levantamento foi realizado no período de novembro de 2023 a março de 2024.

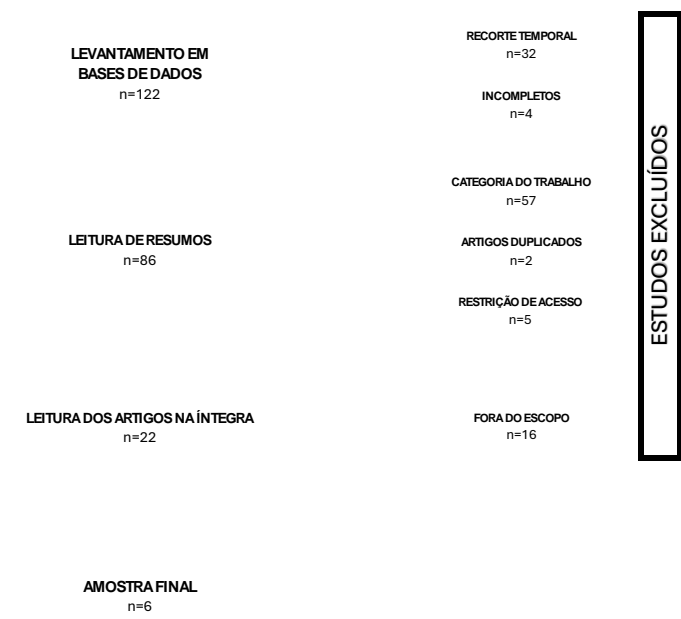
Como critérios de inclusão foram considerados: artigos publicados entre os anos de 2019 e 2024, em língua portuguesa, completos, que apresentam estratégias para a educação que reconhecessem e valorizassem as diferenças. Os critérios de exclusão foram: monografias, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso, artigos duplicados ou com acesso restrito e que não correspondiam ao escopo da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da inserção dos descritores de pesquisa pelas bases de dados selecionadas, houve retorno de 122 resultados iniciais. Após a aplicação dos critérios de exclusão, 32 estudos foram excluídos pela delimitação temporal e 4 estudos excluídos por não estarem completos, obtendo o novo resultado de 86 estudos. Foi feita a leitura dos títulos e resumos e aplicados os critérios de exclusão, sendo excluídos 57 estudos que não eram se encaixavam na categoria de artigo científico, 2 resultados

estavam duplicados e 5 resultados foram excluídos por apresentarem restrição do acesso, restando 22 resultados para a análise. Foi, ainda, feita a leitura na íntegra, gerando a exclusão de 16 artigos que não apresentavam estratégias pedagógicas para a inclusão, gerando a amostra final de 6 artigos. O fluxograma baixo (figura 1), demonstra o processo de composição da amostra.

Figura 1 – Fluxograma de apresentação do processo de seleção dos estudos



Fonte: Elaboração própria, 2024

As principais características dos artigos selecionados foram apresentadas no quadro 1:

Quadro 1 – Principais características dos artigos selecionados

Autor/ Ano	Título	Objetivo	Métodos	Resultados	Estratégia apresentada
Carvalho; França (2019)	Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa	Efetuar uma revisão integrativa de literatura sobre as estratégias de enfrentamento do racismo na escola.	Revisão Integrativa	Foi constatada pouca produção acerca de temas relacionados a questões raciais e educação infantil.	Inovação pedagógica para a educação antirracista, projetos de extensão, jornal informativo

Lima (2020)	Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo	Discutir sobre os projetos de educação do campo construídos numa articulação com os movimentos sociais, associados à formação crítica dos educandos.	Revisão bibliográfica	Destacamos as contribuições da arte-educação na construção de práticas educativas emancipadoras que favoreçam, por um lado, a imersão dos jovens no universo da cultura e das tradições locais, reafirmando identidades e pertencimentos, por outro, uma releitura crítica do mundo.	Ensino de Arte para fortalecer a identidade e ampliar a visão crítica do mundo
Santos; Dantas (2020)	Processos de Afrobrutização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos	Discutir as temáticas de educação e processos de ensino-aprendizagem ao longo da vida, tomando como recorte as relações raciais nos contextos da Educação de Jovens e Adultos	Estudo de caso	Os resultados revelam que a EJA por ser constituída majoritariamente por negros e negras, pode ser entendida como uma ação afirmativa, que busca corrigir distorções e reparar injustiças históricas.	Alfabetização e letramento de (re) existências
Xavier, Seffener; Barbosa (2020)	“Mulher tem mais facilidade para coisa artística, organização, trabalhos didáticos.” Produção de masculinidades e estratégias pedagógicas nos anos iniciais na roça	Problematizar a prática pedagógica de professores homens que atuam nos Anos Iniciais em escolas na região rural de município no Estado da Bahia.	Pesquisa etnográfica	O elemento mais destacado em nosso ver é que a operação pedagógica posta em ação para garantia das masculinidades	Reconhecimento da infância e rompimento e promoção do diálogo
Paula; Branco (2022)	Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas	Analisar este tópico com base nessa perspectiva teórica e nos princípios da psicologia dialógica, ilustrando nossa análise com dados de pesquisa referentes a uma atividade desenvolvida em uma escola pública, cujo propósito seria promover a desconstrução de preconceitos.	Estudo de caso	Foi possível identificar que, apesar dos objetivos estabelecidos pelos professores – discussão de um curta metragem –, esses conduziram a atividade adotando uma prática monológica, mesmo afirmando valorizar uma atitude dialógica como prática pedagógica.	Educação dialógica

Lop <i>et al</i> (2024)	Emergência de um modelo de educação como prática de resistência à discriminação e à opressão da diversidade cultural	Acerca das concepções pedagógicas que nortearam a educação brasileira durante séculos.	Bibliográfica a exploratória	Constatou-se que as práticas pedagógicas pautadas em valores eurocêntricos historicamente não reconheciam a diversidade e as diferenças culturais presentes no espaço escolar e na sociedade em geral.	Educação decolonial que permita diálogo entre as culturas
-------------------------	--	--	------------------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2024

Os estudos selecionados abordam diferentes dimensões do reconhecimento da diferença no ambiente escolar e as estratégias pedagógicas que pela inovação objetivam romper as barreiras para a inclusão. Lop et al (2024) se propuseram analisar as teorias pedagógicas, evidenciando a invisibilidade da diversidade em práticas centradas em concepções hegemônicas, bem como as inovações pedagógicas pela decolonialidade como estratégias do reconhecimento das diferenças e sua valorização em ambiente escolar. Lop et al (2024) enfatizam que as teorias pedagógicas que sustentam visão monocultural para o ensino são responsáveis pela produção de relações sociais machistas, sexistas, discriminatórias, racistas e homofóbicas.

Nesse sentido, as pedagogias decoloniais são evidenciadas como respostas a superação das discriminações em sala de aula. Os estudos decoloniais que fundamentam as práticas pedagógicas para a diversidade atuam para romper com a supremacia na visão de mundo. A decolonialidade pressupõe o olhar alternativo para as ciências, o saber, a história e todos os conhecimentos sócio-historicamente construídos, tirando a Europa como centro e referência do saber para dar voz e visibilidade aos grupos marginalizados (LOP et al, 2024).

Nesse mesmo contexto, Paula e Branco (2022) sugerem que a educação seja pautada no olhar do outro, pela interdisciplinaridade e diálogo. Em pesquisa de campo realizada com alunos do ensino fundamental II e docentes de uma escola pública foi observada um modelo de prática dialógica na escola. Nessa ação, os alunos assistiram a um filme apresentando um casal de homossexuais negros e depois foram estimulados a evidenciar suas impressões sobre o que viram.

Paula e Branco (2022) revelaram que mesmo sendo investigados por questionamentos dos pesquisadores e do docente regente, os alunos respondiam apenas responsivamente, e um dos alunos afirmou que não tinha perguntas e gostaria de ir embora. As observações de Paula e Branco (2022) os levaram a afirmar que é notável a presença de desafios para promover a inovação pedagógica pela dialogicidade em sala de aula.

Carvalho e França (2019) também afirmaram que os desafios são inúmeros para inovação pedagógica por práticas que objetivem transpor barreiras da inclusão. Em sua pesquisa, destacaram

que pela perspectiva da Lei n. 10.639/2003, docentes de todas as disciplinas devem inserir a temática do racismo em suas aulas, para que haja seu reconhecimento como um problema social que deve ser superado e combatido.

Em revisão integrativa, Carvalho e França (2019) revelaram que uma das pautas emergentes é a desconstrução do preconceito nos livros didáticos. Como importantes recursos pedagógicos, muito utilizados na sala de aula, devem passar por revisão atenta e crítica docente para que se tornem aliados do combate ao racismo e discriminações. Entre as estratégias pedagógicas trazidas pela literatura, houve a menção do reconhecimento das diferenças para inverter a lógica dos estereótipos e construir uma cultura de diversidade e valorização da diferença.

Ainda, sobre as afirmações da Lei n. 10.639/2003, Santos e Dantas (2020) apresentam as perspectivas da afrobetização na educação de jovens e adultos como proposta de inovação e ressignificação das práticas docentes nesta modalidade de ensino. Para tal proposta, todas as expressões devem ser somadas no processo de aprendizagem. As são planejadas pela valorização de si e do outro e no diálogo horizontal:

As estratégias pedagógicas desenvolvidas vão desde as aulas de danças populares, capoeira angola até as rodas de bate papo, rima, leitura dramatizada, desenho, pintura e grafite nas ruas, como aconteceu na experiência do Museu na Favela (MUF), que passou a ser um espaço turístico de referência da cidade. Com isso, cada um se sente integrado a partir de sua realidade e na interação tornam-se protagonistas do aprendizado (SANTOS; DANTAS, 2020, p.10).

Nota-se que a aprendizagem é realizada no contexto das experiências e vivências do aluno, gerando maior significado e caminhos para a afirmação identitária, bem como o combate a discriminação e valorização do Outro. Afrobetização e letramento de (re) existências, é assim, um movimento que conduz ao conhecimento coletivo a partir do compartilhamento e valorização da leitura de mundo de cada sujeito.

Xavier, Sffener e Barbosa (2020) buscaram compreender as construções das masculinidades nas práticas de docentes homens em duas escolas do campo. Os pesquisadores observaram que os professores evitam admitir que atuam com crianças, pois, supostamente, a docência de crianças é um papel feminino. Nesse sentido, promoviam a adultização do ensino, negando o direito da criança ao lúdico e ao desenvolvimento, pautando-se em seu universo infantil.

Os professores investigados por Xavier, Sffener e Barbosa (2020) mantinham a masculinidade como suposta conduta ideal, formando o adulto-criança aos seis anos de idade, por meio da disciplina e do controle. A maior problemática apontada pelos autores nestes casos é a reprodução que a postura destes professores promove sobre a discriminação e desigualdade de gênero. Em momentos em que chamavam a atenção das crianças, as criticando por realizarem ações que supostamente não são

apropriadas para o seu gênero, ou dizendo a um garoto que homem não chora, que isso é coisa de mulher.

Daqui extrai-se que a atitude docente é determinante para a disseminação de valores do reconhecimento das diferenças e combate às discriminações, desconstruindo estereótipos que reforçam as discriminações e marginalização de minorias (XAVIER; SFFENER; BARBOSA, 2020).

Já Lima *et al.* (2020) pautaram sua pesquisa nas práticas artísticas como fonte pedagógica de reconhecimento das tradições afirmação identitária e sentimento de pertencimento, bem como, o reconhecimento do Outro e ampliação da visão do mundo. A perspectiva é o saber sensível estimulado pelo ensino de Artes, seja direcionado ao reconhecimento das diferentes culturas e tradições que foram historicamente construídas, bem como, a dinâmica de suas interações com o mundo.

Diante do exposto, nota-se que as inovações pedagógicas para a inclusão e valorização da diversidade, se mostram amplas e variadas, pautadas no diálogo e na construção do saber a partir do compartilhamento das visões de mundo e saberes de diferentes culturas.

4.1 TÁTICAS PARA O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE E A INCLUSÃO

A educação no Brasil é respaldada por princípios democráticos inclusivos expressos em documentos como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. No entanto, o currículo ainda é predominantemente moldado por conhecimentos considerados universais, advindos da perspectiva monocultural eurocêntrica.

Diante desse cenário, Ferraço, Soares e Alves (2018) sugerem que o currículo deveria ser elaborado com base nas narrativas do cotidiano, uma vez que estas são construtoras de cultura e portadoras de significados essenciais para a formação dos estudantes. Para que isso ocorra é necessário compreender a escola a partir das interações cotidianas que ali ocorrem, considerando a alteridade, nos aspectos subjetivos que constroem as identidades e se integram a coletividade. No entanto, conforme explicado pelos autores, o sistema educacional ainda reflete os valores estruturais da sociedade, perpetuando a marginalização de grupos minoritários que não encontram representatividade na padronização comportamental, nem nas competências e habilidades exigidas pelo processo de escolarização.

Certeau (2012) aponta que as sociedades passam por transformações, tornando as linguagens e representações obsoletas frente às vivências cotidianas. Na escola, a resistência é expressa pela falta de sentido e ao não pertencimento diante da transmissão de conhecimentos que são descontextualizados da realidade dos estudantes.

As estratégias, pela conceituação de Certeau (1998), são os mecanismos de regulação e organização social para a manutenção do poder e força: “[...] chamo de estratégia o cálculo ou manipulação das relações de força que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de poder e de querer apresentar um esquema inicial mais adequado” (CERTEAU, 1998, p.99).

Já as táticas são consideradas como ações que o Outro utiliza para interagir em espaço de dominação, manipulando o espaço do estrategista de forma não previsível. Os sujeitos, no cotidiano, utilizam as estruturas do poder para atender suas próprias necessidades, e não da forma em que os espaços foram projetados para serem explorados originalmente (CERTEAU, 1998).

Considera-se, então que as táticas são meios de resistência e sobrevivência, pois, a partir da manipulação das estruturas de poder, há possibilidades de subverter as normas impostas para a manutenção da identidade e cultura. Pelas táticas há a adaptação, negociação e manipulação dentro das estruturas de poder inscritas na vida cotidiana (CERTEAU, 1998).

A seguir, indicamos algumas táticas extraídas do material bibliográfico utilizado, que poderiam contribuir para o alcance de um ambiente escolar inclusivo e diverso.

4.1.1 Reconhecimento e Valorização da Diversidade (CAMARGO *et al.*, 2022; GALLO, 2019; LIMA, 2020; LOP *et al.*, 2024; SANTOS e DANTAS, 2020)

O ponto de partida fundamental para a construção de uma educação inclusiva e diversa reside no reconhecimento e na valorização das diferenças presentes no ambiente escolar. Isso se traduz em combate a qualquer tipo de discriminação baseada em gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, classe social, deficiência ou qualquer outra característica individual; celebração da diversidade como um enriquecimento para o ambiente escolar, promovendo o respeito mútuo e a valorização das diferenças; formação docente antirracista e intercultural, preparando os educadores para lidar com as diversas realidades dos alunos e promover uma educação mais justa e equitativa.

4.1.2 Currículo Inclusivo e Flexível (APPLE, 1982; BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007; MOREIRA, 1993)

O currículo escolar precisa ser repensado para atender às necessidades e interesses de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Isso implica em adoção de algumas medidas como a abordagem transdisciplinar, uso de metodologias ativas e participativas e avaliação inclusiva.

A adoção de uma abordagem transdisciplinar permite que diferentes áreas do conhecimento sejam interligadas, promovendo uma visão mais holística da realidade e tornando o aprendizado mais

significativo. Já o uso de metodologias ativas e participativas, como projetos, pesquisas e debates, incentiva a participação de todos os alunos e promove o desenvolvimento de diversas habilidades. Nesse contexto, a avaliação também deve ser repensada e realizada de forma contínua e diversificada, considerando diferentes estilos de aprendizagem e valorizando o progresso individual de cada aluno.

4.1.3 Tecnologias Assistivas e Recursos Didáticos Acessíveis (CARVALHO e FRANÇA, 2019; FERRAZ, SOARES e ALVES, 2018)

As tecnologias assistivas e os recursos didáticos acessíveis são ferramentas essenciais para garantir a inclusão de alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Sua plena implementação deve incluir *softwares* de leitura de tela que permitem aos alunos com deficiência visual o acesso a textos e conteúdos digitais de forma autônoma; presença de intérpretes de língua de sinais, de forma a garantir a comunicação eficaz com alunos surdos ou com deficiência auditiva; adoção de recursos didáticos em Braille: permitindo que alunos com deficiência visual tenham acesso à informação para alunos; uso de recursos didáticos multissensoriais como jogos educativos e materiais manipuláveis, que estimulam diferentes sentidos e facilitam o aprendizado de alunos com diversas necessidades.

4.1.4 Acessibilidade Física e Arquitetônica (MANTOAN, 2015)

A acessibilidade física e arquitetônica das escolas é fundamental para garantir a inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência física ou mobilidade reduzida. Isso implica na presença rampas e elevadores em todos os ambientes da escola permitindo a acessibilidade física para alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida; adaptações nos banheiros como barras de apoio e box com chuveiro acessível, promovendo a autonomia e o conforto dos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida; sinalização adequada, em Braille e com pictogramas, facilitando a orientação dos alunos com deficiência visual ou com baixa visão.

4.1.5 Acompanhamento Psicopedagógico e Apoio Socioemocional (CARVALHO, 2008; VENÂNCIO, 2017)

O acompanhamento psicopedagógico e o apoio socioemocional são essenciais para auxiliar os alunos com necessidades especiais no processo de adaptação à escola e no desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. De maneira geral podemos citar: orientação pedagógica individualizada, a qual permite que cada aluno receba o suporte necessário para superar suas dificuldades e alcançar seu pleno potencial; acompanhamento psicológico que pode auxiliar os alunos a lidar com questões

emocionais, como ansiedade e baixa autoestima, e promover seu bem-estar mental; orientação familiar para envolver as famílias no processo educacional e para fortalecer a parceria entre escola e família.

4.1.6 Cultura Colaborativa e Engajamento da Comunidade (CUSTÓDIO e MOREIRA, 2015)

A construção de uma cultura colaborativa e o engajamento da comunidade escolar se configuram como pilares fundamentais para o sucesso da educação inclusiva e diversa. Essa sinergia entre os diferentes agentes educacionais, desde professores e alunos até pais e responsáveis, garante um ambiente propício para o aprendizado e desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas individualidades. Como ações que favorecem o alcance deste resultado, podemos citar o trabalho em equipe entre professores, equipe pedagógica, pais e comunidade escolar; capacitação da comunidade escolar sobre temas como inclusão, diversidade e acessibilidade, de forma a criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para todos; parceria com Organizações Não-Governamentais (ONG) e instituições especializadas, com vistas a fornecer suporte técnico e pedagógico para a implementação de práticas inclusivas na escola; promoção de eventos culturais e projetos sociais com foco na diversidade, permitindo a integração da escola com a comunidade e o combate a preconceitos.

Na perspectiva educacional, o conhecimento, por sua natureza histórica, se configura como um saber em constante evolução, condicionado pelo tempo e pelas dinâmicas sociais, como a luta de classes e a divisão do trabalho. Nesse contexto, as estratégias elaboradas por grupos dominantes, visam a consolidação do poder, estabelecendo uma ordem social que antecede o saber.

Em contrapartida, os sujeitos ordinários, utilizando-se de táticas, transgridem essa ordem dominante, subvertendo as regras e criando formas de conhecimento e de ação. Essas táticas, apesar de não eliminarem completamente as estratégias, abrem espaço para a construção de transgressões microssociais, promovendo a transformação social.

De acordo com Certeau (1998), essa dialética entre estratégias e táticas é fundamental para a compreensão da dinâmica social e do papel da educação. O autor destaca que o conhecimento não é algo estático e imutável, mas sim um processo em constante construção, permeado por relações de poder e resistência.

Para tanto, a educação precisa assumir um papel crítico e transformador, reconhecendo a natureza histórica do conhecimento e as relações de poder que o permeiam. É fundamental que as práticas educativas valorizem as táticas dos sujeitos ordinários, promovendo a autonomia, a criatividade e a transgressão como ferramentas para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É salutar que se entenda que a escola está inserida no contexto das estratégias de poder, atuando pela disseminação e reprodução da ordem estabelecida, expressas pelas políticas educacionais e conteúdo pedagógico que atende interesses de selecionados grupos sociais. Nesse viés, na sala de aula pode haver o conformismo pela padronização de comportamentos e práticas que busquem a adaptação dos sujeitos ao contexto social, ou a visibilização das micro diferenças (GALLO, 2019).

A educação tem sentido de libertação atuando para livrar a sociedade da crise moral a qual vivencia-se na contemporaneidade, a partir do ensinamento da compreensão de mundo e a compreensão do Outro. É pelo reconhecimento, interação e respeito pelo Outro é que se evita a crise nas relações sociais. A descoberta do Outro requer a descoberta de si mesmo. A escola, então deve empenhar-se nos projetos de cooperação estimulando a criatividade e a autonomia, para que o estudante desenvolva sua visão de mundo e poder de decisão em diferentes contextos. Os valores tornam-se necessidades para a formação humana, gerando a conscientização e emancipação das pessoas (SANTANA, 2022).

A alteridade pressupõe a construção colaborativa do conhecimento, pois as diferentes bagagens culturais e perspectivas são reunidas, transformando as estruturas da normatividade e gerando o compartilhamento de conhecimentos. A alteridade, que enfatiza o reconhecimento e a valorização das diferenças e do "outro", propõe uma ética que não é centrada no eu, mas na relação e na responsabilidade para com os outros. O desempenho do estudante depende do equilíbrio da dimensão emocional, psíquica, social e cognitiva, portanto, a relação entre professor/aluno pela perspectiva da alteridade, é capaz de gerar maior engajamento e motivação para os processos educacionais.

A alteridade deve ocorrer em todas as interações do espaço escolar pelo reconhecimento da singularidade de cada um, embasada por suas histórias de vida, desejos e escolhas refletindo as experiências passadas, presentes e perspectivas futuras. O desenvolvimento individual e coletivo na educação depende da sensibilização do olhar docente na interação com os alunos e reconhecimento do Outro, compreendendo que não se pode colocar em seu lugar, apenas aceitá-lo como diferente (SANTANA, 2020).

As diferenças valorizadas no cotidiano levam a interações culturais que enriquecem o currículo a partir do rompimento com a abordagem homogeneizante. A construção de um ambiente gerido pela empatia e inclusão parte do reconhecimento, de professores e alunos, das diferenças uns dos outros. A relação torna-se dialógica, gerando condições mais apropriadas para o desenvolvimento de aprendizagens (NUNES, 2022).

De acordo com Nunes (2022), é evidente a necessidade de um novo paradigma para a compreensão dos valores éticos, especialmente aqueles que se fundamentam na alteridade, como

forma de construção da responsabilidade para com o outro. O autor afirma assim a necessidade de resgatar os valores de dignidade humana na educação. Isto é, promover o entendimento de que cada indivíduo, independentemente de suas diferenças, deve ser valorizado no ambiente escolar pelas suas diferenças e como parte do todo coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi refletir sobre as ações para efetivar a educação inclusiva e para a diversidade. Foi visto que apesar de toda a movimentação legislativa que afirma a diversidade e inclusão, desafios persistem na remoção de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, necessários para a plena realização da educação inclusiva no país.

As escolas, influenciadas por normas sociais e um ensino tradicionalista, muitas vezes perpetuam a exclusão ao priorizar padrões homogêneos e discriminatórios, refletindo uma necessidade urgente de reavaliar e transformar as práticas pedagógicas para promover uma cultura de solidariedade, empatia e equidade, contrariando a lógica competitiva e excludente do modelo educacional predominante.

Neste artigo vimos que para transformar a educação, tornando-a inclusiva é necessário reconhecer a alteridade em sala de aula. A diferença deve ser valorizada e contemplada nas práticas pedagógicas, construindo um ambiente de diálogo, inclusão, aprendizagem e desenvolvimento. Nota-se, então, que os currículos deveriam ser construídos a partir das narrativas cotidianas, valorizando a cultura e os significados que emergem das interações diárias.

Outro ponto relevante a ser considerado diz respeito à implementação de ações inovadoras para inclusão e diversidade na educação, o que se constitui em um processo contínuo que requer comprometimento de toda a comunidade escolar.

Por fim, destacamos que ao reconhecer e valorizar a diversidade, flexibilizar o currículo, utilizar recursos tecnológicos acessíveis, garantir a acessibilidade física, oferecer apoio psicopedagógico e socioemocional, e fomentar uma cultura colaborativa, as escolas podem criar um ambiente educacional inclusivo e de qualidade para todos os alunos, preparando-os para uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAMARGO, L. M. et al. “Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônia: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes”. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan./mar. 2022.

CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. “Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa”. Revista Educação & Formação, v. 4, n. 3, 2019.

CARVALHO, R. E. “Educação Inclusiva: do que estamos falando?” Cadernos: Revista do Centro de Educação, n.26, 2005.

CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes do fazer. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, M. A cultura no plural. 7ed. Campinas: Papirus, 2012.

CUSTÓDIO, A. V.; MOREIRA, R. B. R. “A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras”. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v. 5, nº 1, 2015 p. 223-245.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T.; HARAD, D. “Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises a recomendação PRISMA”. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 24, n.2, p. 335-342, 2015.

LIMA, E. S. “Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo”. Espaço Pedagógico, v.27, n.2, p. 569-583, 2020.

LOP, E. et al. “Emergência de um modelo de educação como prática de resistência à discriminação e à opressão da diversidade cultural”. Educação, v.49, p.1-25, 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MOREIRA, A. F. B. Conhecimento, Currículo e Cultura: questões e perspectivas. In: Currículo, Referenciais e Tendências, INEP, 1993.

NUNES, M. J. O. Alteridade: o outro na pesquisa em educação. Revista Teias, v. 23, n. 68, 2022.

PLESTCH, M. D.; MENDES, G. M. L. “Entre Políticas E Práticas: os Desafios da Educação Inclusiva no Brasil”. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.23, n.27, 2015.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. Educação Inclusiva: em foco a formação dos professores. Marília: Oficina Universitária, 2016.

SANTANA, E. S. “A ética da alteridade como fundamento aos direitos humanos e sua importância na educação diante do sistema capitalista e totalitário”. Revista Contemplação, v.22, Ed. Especial, p.52-70, 2020.

SANTOS, C. L. N. dos; DANTAS, T. R. “Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos”. Educação & Realidade, v. 45, n. 1, 2020.

SOUZA, K. A. A.; ARAÚJO, T. M. E. “Prevalência do vírus da imunodeficiência humana em estudantes universitários: revisão sistemática”. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 7, n. 21, 2021.

STRIEDER, R.; NOGARO, A. “No controverso desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana”. Revista portuguesa de educação, v.29, n.1, 2016.

VENÂNCIO, A. C. L. Grupo de apoio entre professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo. Tese. (Doutor em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

XAVIER, A. J. B.; SEFFERNER, F.; BARBOSA, M. C. S. “Mulher tem mais facilidade para coisa artística, organização, trabalhos didáticos.” Produção de masculinidades e estratégias pedagógicas nos anos iniciais na roça. Dossiê, v.6, n.4, p.364-388, 2020.