

## DIVERSIDADE EM CENA: A ESCOLA COMO PALCO DE RESPEITO

## DIVERSITY ON STAGE: SCHOOL AS A STAGE FOR RESPECT

## DIVERSIDAD EN ESCENA: LA ESCUELA COMO ESCENARIO DEL RESPETO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-021>

**Data de submissão:** 02/08/2025

**Data de publicação:** 02/09/2025

**Gleyton de Moura Ferreira Silva**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: dendaraky@yahoo.com.br

**Rosangela Miranda Cremonini**

Doutoranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

E-mail: rosangela.cremoninini@gmail.com

**Antônio Gomes**

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade de Cuiabá (UNIC)

E-mail: toninhoppl@gmail.com

**Dayane Freitas de Lourdes**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: delourdesdayane@gmail.com

**Daisy Diana Gonçalves Godoy**

Especialista em Docência na Diversidade para a Educação Básica

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

E-mail: Daisydiana@hotmail.com

### RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar como a formação inicial de professores, as práticas institucionais e o currículo escolar dialogaram com a diversidade, identificando os obstáculos e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas equitativas. O estudo abordou as interações entre a escola e os marcadores sociais da diferença, com foco nas relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade na educação básica. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com base na leitura analítica de textos científicos publicados entre 2015 e 2024, localizados na base de dados CAPES Periódicos, utilizando critérios de relevância temática, consistência teórica e publicação com revisão por pares. A análise evidenciou a permanência de uma formação docente limitada, marcada por abordagens superficiais e desarticuladas dos marcos legais voltados à inclusão. Além disso, constatou-se que as práticas escolares ainda reproduziram estigmas e estereótipos, enquanto o currículo se manteve orientado por referenciais eurocentrados e excludentes. Concluiu-se que a superação dessas limitações exigiu revisão das diretrizes formativas, reorganização curricular e compromisso institucional com a equidade. Os resultados também indicaram a necessidade de reconfigurar os

conteúdos escolares a partir de epistemologias plurais, que reconheçam os sujeitos historicamente marginalizados como produtores legítimos de conhecimento.

**Palavras-chave:** Inclusão. Equidade. Diferença. Formação Inicial. Práticas Institucionais.

## **ABSTRACT**

This article aimed to analyze how initial teacher education, institutional practices, and the school curriculum engaged with diversity, identifying obstacles and possibilities for constructing equitable pedagogical practices. The study addressed the interactions between schools and social markers of difference, focusing on ethnic-racial, gender, and sexuality relations in basic education. For this purpose, a bibliographic research was conducted, based on the analytical reading of scientific texts published between 2015 and 2024, accessed through the CAPES Journals database, using criteria of thematic relevance, theoretical consistency, and peer-reviewed publication. The analysis revealed the persistence of limited teacher education, marked by superficial approaches and a lack of articulation with legal frameworks aimed at inclusion. Furthermore, it was observed that school practices continued to reproduce stigmas and stereotypes, while the curriculum remained oriented by Eurocentric and exclusionary references. It was concluded that overcoming these limitations required a revision of training guidelines, curricular reorganization, and institutional commitment to equity. The findings also pointed to the need to reconfigure school content based on plural epistemologies, recognizing historically marginalized subjects as legitimate producers of knowledge.

**Keywords:** Inclusion. Equity. Difference. Initial Teacher Education. Institutional Practices.

## **RESUMEN**

Este artículo tuvo como objetivo analizar cómo la formación inicial docente, las prácticas institucionales y el currículo escolar interactuaron con la diversidad, identificando los obstáculos y las oportunidades para desarrollar prácticas pedagógicas equitativas. El estudio abordó las interacciones entre las escuelas y los marcadores sociales de la diferencia, con énfasis en las relaciones étnico-raciales, de género y sexuales en la educación básica. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica, basada en una lectura analítica de textos científicos publicados entre 2015 y 2024, ubicados en la base de datos CAPES Periódicos, utilizando criterios de relevancia temática, consistencia teórica y publicación arbitrada. El análisis destacó la persistencia de una formación docente limitada, marcada por enfoques superficiales y desconectada de los marcos legales orientados a la inclusión. Además, se encontró que las prácticas escolares aún reproducían estigmas y estereotipos, mientras que el currículo seguía guiado por marcos eurocentrados y excluyentes. Se concluyó que la superación de estas limitaciones requería una revisión de las directrices de formación, una reorganización curricular y un compromiso institucional con la equidad. Los resultados también indicaron la necesidad de reconfigurar los contenidos escolares con base en epistemologías plurales que reconozcan a los sujetos históricamente marginados como productores legítimos de conocimiento.

**Palabras clave:** Inclusión. Equidad. Diferencia. Formación Inicial. Prácticas Institucionales.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões educacionais no Brasil evidenciam uma crescente mobilização em torno da inserção da diversidade nos processos formativos da educação básica, especialmente no que tange à presença de marcadores sociais como etnia, gênero e sexualidade no currículo escolar. Essa tendência esteve atrelada à pressão de movimentos sociais, ao avanço de políticas públicas voltadas à promoção da equidade e à produção acadêmica comprometida com a crítica às estruturas excludentes historicamente presentes na escola. Apesar disso, verificou-se que, na prática, os conteúdos escolares ainda permaneciam alicerçados em perspectivas monoculturais, eurocentradas e normativas, o que reafirma a necessidade de examinar como a formação docente, o cotidiano institucional e o currículo contribuem para a manutenção ou superação dessas lógicas.

A escolha do tema fundamenta-se na constatação de que a escola, enquanto espaço de produção e circulação de saberes, segue operando com limitações significativas no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças. Embora os marcos legais, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, tenham estabelecido diretrizes para a inclusão de temáticas étnico-raciais e culturais nos currículos escolares, a efetivação dessas normas mostrou-se insuficiente frente às práticas pedagógicas ainda distantes de uma abordagem crítica e antidiscriminatória. A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa partiu, portanto, da necessidade de refletir sobre as barreiras estruturais que dificultam a implementação de práticas pedagógicas equitativas e da urgência de compreender os mecanismos institucionais que perpetuam processos de exclusão no interior das escolas.

A partir desse contexto, a pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta norteadora: ‘De que modo a formação docente, o cotidiano escolar e o currículo contribuem para a manutenção ou superação de práticas excludentes no âmbito da educação básica, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade?’ Com base nessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar como a formação inicial de professores, as práticas institucionais e o currículo escolar dialogam (ou não) com a diversidade, identificando os obstáculos e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas equitativas. Os objetivos específicos consistiram em: a) examinar os limites da formação docente na abordagem das diferenças; b) identificar práticas de exclusão presentes no cotidiano escolar; c) discutir a necessidade de reconfiguração do currículo a partir de uma perspectiva crítica da diversidade.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, com base na análise de textos científicos publicados em periódicos nacionais indexados e avaliados pela CAPES. A coleta de dados foi realizada por meio da base de dados CAPES Periódicos, com a utilização de palavras-chave como ‘formação docente e diferença’, ‘currículo e diversidade’,

‘educação antirracista’, ‘gênero na escola’ e ‘exclusão escolar’. Os critérios de inclusão priorizaram textos publicados entre 2015 e 2024, com abordagem teórica consistente e relevância para o tema investigado. Foram excluídas publicações sem revisão por pares, documentos institucionais e textos opinativos. A análise dos dados seguiu a organização temática das ideias extraídas das obras selecionadas, permitindo a construção de um referencial crítico e articulado aos objetivos da pesquisa.

A fundamentação teórica da investigação baseou-se nas contribuições de autores que se dedicam à análise das intersecções entre educação, diferença e desigualdade. Gomes (2023) tratou da imbricação entre raça, gênero e sexualidade nos processos educativos e da violência simbólica presente nas práticas escolares. Paz e Darius (2024) analisaram os limites da formação docente e a superficialidade da abordagem curricular sobre a diversidade. Já Resende *et al.* (2024) discutiram os desafios e as oportunidades para a promoção da inclusão na educação básica, destacando as tensões entre discurso institucional e prática pedagógica.

Este artigo foi estruturado em três capítulos principais, que organizam os dados teóricos segundo os eixos analíticos definidos na questão de pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado ‘Formação docente e reconhecimento das diferenças: limites para a construção de práticas pedagógicas equitativas’, apresenta as limitações dos cursos de licenciatura na abordagem das temáticas étnico-raciais, de gênero e sexualidade. O segundo capítulo, ‘Discriminações estruturais no cotidiano escolar: expressões e resistências pedagógicas’, examina como as dinâmicas escolares ainda reproduzem práticas de exclusão e como determinadas ações pedagógicas têm buscado resistir a essas lógicas. Por fim, o terceiro capítulo, ‘Currículo e diversidade: a necessidade de reconfiguração dos conteúdos escolares’, discute a urgência de uma reformulação curricular que inclua saberes historicamente marginalizados e promova a equidade como princípio pedagógico.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida seguiu uma abordagem bibliográfica, com ênfase na análise crítica de produções acadêmicas que tratam da relação entre currículo escolar, formação docente e reconhecimento da diversidade no contexto da educação básica. A seleção e interpretação dos materiais foram orientadas pelos objetivos do estudo, buscando identificar, a partir de fontes teóricas consistentes, as limitações e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas equitativas em face das desigualdades étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Esse tipo de investigação, conforme conceitua Gil (2019), fundamenta-se na análise de obras já publicadas com a finalidade de examinar um problema a partir de uma base teórica consolidada, sem intervenção direta no campo empírico.

As etapas do processo metodológico seguiram uma sequência sistemática. Inicialmente, procedeu-se à definição das palavras-chave utilizadas nas buscas, priorizando combinações simples e direcionadas ao escopo da pesquisa. Foram empregadas expressões como ‘formação docente e diferença’, ‘currículo e diversidade’, ‘educação antirracista’, ‘gênero na escola’ e ‘exclusão escolar’. Em seguida, os materiais foram localizados e selecionados por meio do acesso à base de dados CAPES Periódicos, um portal mantido pelo governo federal brasileiro que disponibiliza acesso a periódicos científicos nacionais e internacionais. Essa plataforma representa uma das principais ferramentas de busca utilizadas por pesquisadores no país, por oferecer um acervo abrangente e qualificado, com textos avaliados por pares e indexados em sistemas reconhecidos.

Após a coleta do material, foi realizada a leitura analítica dos textos selecionados, identificando-se seus principais enfoques, métodos e contribuições teóricas. Em conformidade com o procedimento descrito por Narciso e Santana (2025, p. 19461),

[...] durante essa etapa, foram identificados conceitos-chave, métodos e enfoques apresentados por cada autor, os quais foram organizados tematicamente para facilitar a comparação entre suas propostas.

Essa organização temática permitiu articular diferentes perspectivas sobre a formação docente, o cotidiano escolar e o currículo, favorecendo a construção de um argumento analítico coeso e coerente com os objetivos delineados. A seleção dos materiais seguiu critérios de inclusão que consideraram a relevância temática, a consistência teórica e a publicação em periódicos avaliados positivamente pela CAPES. Foram priorizados textos produzidos entre os anos de 2015 e 2024, de modo a assegurar a atualização das discussões e o alinhamento com o cenário contemporâneo das políticas educacionais. Por outro lado, foram excluídos documentos institucionais, textos opinativos e publicações sem revisão por pares, bem como materiais que não apresentavam relação direta com as temáticas da diversidade, currículo e exclusão escolar.

A escolha da pesquisa bibliográfica como método permitiu alcançar os objetivos propostos, uma vez que possibilitou reunir, interpretar e comparar diferentes perspectivas teóricas sobre o objeto de estudo. Essa estratégia foi também potencializada pelo uso de ferramentas tecnológicas que viabilizaram a sistematização e a análise do conteúdo. Como apontam Santana; Narciso, Santana (2025, p. 3), “as metodologias científicas contemporâneas demandam uma integração efetiva de inovações tecnológicas para potencializar a pesquisa acadêmica”, o que justifica a utilização de plataformas digitais para o mapeamento e organização das fontes.

Assim, a metodologia adotada foi adequada tanto ao caráter exploratório da pesquisa quanto à natureza teórica do problema investigado. A análise bibliográfica, sustentada por critérios rigorosos de seleção e organização temática, permitiu compreender os limites e desafios impostos à construção de uma escola comprometida com a equidade e o reconhecimento da diferença como princípio estruturante do processo educativo.

### **3 FORMAÇÃO DOCENTE E RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS: LIMITES INSTITUCIONAIS PARA A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EQUITATIVAS**

A formação docente voltada ao reconhecimento das diferenças representa um dos principais desafios enfrentados pelas políticas educacionais comprometidas com a justiça social. Embora os marcos legais brasileiros estabeleçam diretrizes para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e para a valorização da diversidade no ambiente escolar, a efetivação dessas normativas no interior dos cursos de licenciatura permanece incipiente. Paz e Darius (2024) destacam que, mesmo após quase duas décadas da promulgação da Lei nº 11.645/2008, a temática da diversidade étnico-racial é tratada de forma periférica e desvinculada de uma análise crítica das estruturas que reproduzem o racismo institucional. Isso indica que a formação inicial de professores ainda se ancora em paradigmas eurocêntricos, que atribuem legitimidade a saberes produzidos a partir de perspectivas brancas e ocidentais, desconsiderando a pluralidade epistemológica existente nos contextos escolares.

Nesse sentido, Gomes (2023) chama atenção para a insuficiência das instituições formadoras em assumir o compromisso ético e político com a equidade. Embora haja um crescimento expressivo de pesquisas voltadas à interseção entre raça, gênero e sexualidade no campo educacional, tais debates nem sempre são incorporados aos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Segundo a autora, a presença de machismo, racismo e LGBTQIA+fobia nas práticas escolares tem sido documentada de forma recorrente pela produção científica, o que reforça a urgência de reconfiguração das bases formativas do magistério. Assim, a ausência de abordagem crítica desses marcadores sociais na formação docente impede o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com as múltiplas identidades dos sujeitos escolares.

De forma convergente, Resende *et al.* (2024) argumentam que o despreparo de professores para atuar com populações historicamente excluídas está diretamente relacionado à ausência de formação continuada sistemática. Para os autores, o investimento na qualificação profissional não deve restringir-se a capacitações técnicas, mas sim articular-se a uma perspectiva reflexiva, capaz de compreender as dimensões sociais, políticas e culturais da exclusão. Essa abordagem exige que os docentes reconheçam as singularidades presentes nas salas de aula e desenvolvam estratégias

pedagógicas inclusivas, voltadas à superação das barreiras de acesso e permanência na educação básica.

Ademais, a literatura aponta que as lacunas formativas não são apenas técnicas, mas também ideológicas. Paz e Darius (2024, p. 5) observam que,

[...] as professoras demonstraram não ter recebido, durante sua formação inicial, qualquer tipo de orientação mais aprofundada sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, tampouco sobre como abordar as relações étnico-raciais de maneira crítica e contextualizada no cotidiano escolar, o que gera lacunas significativas na prática pedagógica.

Tal afirmação evidencia que a omissão institucional diante dessas temáticas não se limita à ausência de conteúdos programáticos, mas também à recusa em reconhecer a educação como um campo de disputas políticas e epistemológicas. Além disso, conforme Gomes (2023), a compreensão das desigualdades como dimensões estruturantes da formação educacional tem ganhado visibilidade na última década, ainda que de modo fragmentado.

A autora observa que, embora os discursos sobre inclusão estejam cada vez mais presentes nas políticas públicas, a efetivação de práticas pedagógicas equitativas depende da ressignificação do currículo e do reposicionamento político dos educadores frente às opressões históricas. Ao tratar da presença de ideologias extremistas no ambiente escolar, a autora enfatiza a necessidade de uma formação crítica, capaz de prevenir a reprodução da violência simbólica e física nas relações escolares. Em complemento, Resende *et al.* (2024, p. 8) reforçam que,

[...] é fundamental que os educadores se engajem em um processo contínuo de aprendizado e reflexão, buscando compreender plenamente a diversidade presente em suas salas de aula e desenvolvendo estratégias inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Essa perspectiva amplia o debate para além do conteúdo acadêmico, convocando o professor a repensar sua prática como ato político e ético. Trata-se de compreender a docência como intervenção intencional na realidade, e não como mera transmissão de conhecimentos neutros. Sob outro enfoque, Carmo (apud Resende *et al.*, 2024) adverte que a diversidade de habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem torna desafiador o processo de ensino e avaliação, especialmente quando os professores não foram preparados para lidar com tais heterogeneidades. Nesse caso, a formação docente precisa ser compreendida como processo permanente, que ultrapassa a etapa da formação inicial e se estende ao cotidiano da prática educativa. Isso implica reconhecer que o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente relacionado ao enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a escola.

Por sua vez, Alves (*apud* Resende *et al.*, 2024) amplia a análise ao considerar que a formação para a inclusão deve envolver não apenas os professores, mas todos os profissionais que atuam no ambiente escolar. A construção de uma escola efetivamente democrática exige o engajamento coletivo da comunidade educativa, com vistas à construção de práticas institucionais que reconheçam e valorizem as diferenças. Essa abordagem descentraliza o foco da figura do professor como único agente responsável pela transformação, e evidencia a necessidade de ações articuladas entre os diferentes setores da escola.

Ainda de acordo com Paz e Darius (2024), a formação inicial de professores segue fortemente orientada por referenciais eurocêntricos, o que resulta na perpetuação de práticas pedagógicas monoculturais que desconsideram as múltiplas identidades étnico-raciais presentes nas escolas. Os autores destacam que essa abordagem reducionista tem origem na ausência de componentes curriculares específicos voltados às questões raciais, o que reforça a hegemonia de perspectivas brancas e ocidentais como únicas formas legítimas de produção de conhecimento. Tal cenário aponta para a urgência de reestruturações nos cursos de licenciatura, de modo que contemplem diferentes matrizes epistemológicas e reconheçam os saberes historicamente marginalizados.

Além disso, apesar do acúmulo teórico e das normativas existentes que buscam promover a equidade no campo educacional, observa-se que a formação docente ainda encontra obstáculos significativos para integrar, de modo efetivo, as temáticas da diversidade. Conforme argumentam os mesmos autores, há um descompasso entre as diretrizes legais e a prática institucional, revelando a persistência de resistências à inclusão de debates sobre diferenças nas propostas formativas. A superação dessas barreiras depende da articulação consistente entre políticas públicas, produção acadêmica e atuação pedagógica, o que requer, necessariamente, compromisso político, revisão curricular e investimentos duradouros em programas de formação crítica voltados à transformação das práticas escolares exclutivas. Nesse contexto, a constituição de práticas pedagógicas equitativas depende de intervenções estruturais que reconfigurem os modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento nas instituições formadoras.

#### **4 DISCRIMINAÇÕES ESTRUTURAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: EXPRESSÕES E RESISTÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

As práticas escolares são atravessadas por dinâmicas históricas que sustentam a exclusão de sujeitos marcados por identidades racializadas, de gênero e sexualidade dissidente. Embora o discurso da inclusão tenha sido amplamente incorporado às políticas educacionais, as estruturas escolares seguem operando com lógicas seletivas que reproduzem desigualdades profundas. Paz e Darius (2024)

observam que a diversidade étnica e cultural ainda encontra forte resistência por parte de gestores, docentes e famílias, o que revela a persistência de visões conservadoras no interior das instituições de ensino. Essa resistência não se expressa apenas por omissão, mas também por práticas ativas de silenciamento, como a negação de espaços para abordagens críticas ou a limitação do debate à esfera das comemorações pontuais e descontextualizadas.

Além disso, é necessário considerar que a reprodução de estereótipos no ambiente escolar contribui para a fixação de representações caricaturais sobre determinados grupos sociais. Conforme destacam Paz e Darius (2024), essa tendência se manifesta, por exemplo, na forma como a população negra e os povos indígenas são abordados em conteúdos escolares, frequentemente reduzidos a datas comemorativas e símbolos folclóricos. Tal abordagem impede a construção de narrativas pedagógicas que valorizem a historicidade e a agência desses sujeitos. Em lugar disso, reforça-se a ideia de inferioridade ou exotização, contribuindo para o apagamento de saberes, trajetórias e lutas.

Essa superficialidade nas abordagens sobre diversidade aponta para um problema mais profundo, que reside na recusa das instituições escolares em confrontar as raízes estruturais da desigualdade. Como observam os mesmos autores, a diversidade tende a ser tratada como elemento decorativo, o que inviabiliza qualquer possibilidade real de democratização da escola. Essa análise concorda com o argumento de Resende *et al.* (2024), para quem a inclusão, quando não ancorada em práticas efetivas de enfrentamento ao preconceito, converte-se em retórica despolitizada. Segundo os autores, o desafio central está na superação dos estigmas internalizados e das resistências simbólicas que ainda estruturam o cotidiano das escolas.

Por conseguinte, é preciso considerar que a exclusão escolar opera em múltiplos níveis e atinge diferentes sujeitos. Resende *et al.* (2024) apontam que essas exclusões ocorrem não apenas por deficiência, mas também por marcadores como raça, gênero e orientação sexual. Tais exclusões não se limitam ao acesso físico ou material à escola, mas se manifestam por meio de currículos omissos, ambientes hostis e práticas pedagógicas homogêneas. As implicações dessa realidade vão além da esfera educacional, pois contribuem para a perpetuação de injustiças sociais que se reproduzem nas trajetórias escolares e profissionais dos estudantes.

Sob outro ponto de vista, Gomes (2023) amplia essa discussão ao afirmar que as violências que se articulam na escola são indissociáveis das estruturas de poder que operam na sociedade. Para a autora, os estudos sobre raça, gênero e sexualidade têm evidenciado a complexidade das interseções entre diferentes formas de opressão, permitindo compreender como se produzem as exclusões no espaço escolar. Desse modo, a violência simbólica e institucional não deve ser tratada como fato

isolado ou pontual, mas como expressão de uma lógica social excluente que organiza as relações escolares e legitima desigualdades.

É nesse contexto que se inscreve o debate sobre a homofobia e a transfobia nas instituições de ensino. Gomes (2023) evidencia que esses fenômenos resultam em violências reiteradas contra pessoas trans e travestis, cuja presença é frequentemente recusada ou marginalizada nos espaços escolares. A autora argumenta que, quando somada à questão racial, a situação se torna ainda mais grave, refletindo o caráter interdependente das discriminações sociais. Embora tais questões tenham sido tematizadas com maior frequência nos estudos educacionais, sua inserção nas práticas pedagógicas permanece limitada, revelando o descompasso entre o avanço teórico e a realidade escolar.

Resende *et al.* (2024) identificam, por sua vez, que parte da resistência à diversidade decorre do receio frente às transformações demandadas por uma educação inclusiva. Para os autores, o medo do fracasso diante do desconhecido, aliado à ausência de preparo institucional, contribui para a manutenção do *status quo*. É comum que educadores manifestem insegurança ao lidar com diferenças, o que reforça posturas de afastamento e negação. Como afirmam os autores, esse cenário é agravado pela falta de oportunidades formativas que promovam o engajamento crítico dos profissionais da educação com as temáticas da diferença.

Ainda que o enfrentamento das discriminações demande transformações institucionais amplas, é necessário reconhecer que práticas cotidianas também desempenham papel importante nesse processo. A título de exemplo, Paz e Darius (2024, p. 9) alertam que,

[...] o racismo institucional ainda se faz presente nas práticas escolares, seja pela ausência de representatividade nos materiais didáticos, seja pela omissão de debates estruturais que envolvam desigualdade racial e exclusão social.

Essa constatação reforça a ideia de que a escola, mesmo enquanto promotora de valores universais, reproduz normas e hierarquias que silenciam sujeitos subalternizados. Portanto, estratégias pedagógicas mais sensíveis às diferenças devem estar associadas à crítica das formas de conhecimento que sustentam essas exclusões.

Apesar da gravidade das discriminações relatadas, os autores reconhecem que há oportunidades significativas de ruptura com essas lógicas excluentes. Resende *et al.* (2024) afirmam que a promoção de uma sociedade mais justa requer o enfrentamento de estereótipos arraigados, que estruturam as práticas escolares. Contudo, esse processo não se limita à adoção de políticas afirmativas, sendo necessário que a escola se reconfigure como espaço de diálogo, escuta e produção

de sentidos plurais. Para tanto, a inclusão deve ser compreendida como um princípio organizador do projeto político-pedagógico e não como medida paliativa voltada a determinados grupos.

Nesse percurso, as violências de gênero também devem ser tratadas com a complexidade que lhes é inerente. Gomes (2023) assinala que essas violências se articulam com estruturas sociais mais amplas, como o patriarcado e o capitalismo, e produzem efeitos concretos na vida das pessoas. Em suas palavras, tais estruturas hierarquizam corpos e vidas, legitimando práticas de exclusão que se reproduzem nos espaços públicos e privados. Assim, a escola precisa romper com a neutralidade que historicamente assumiu frente a essas questões, adotando uma postura ativa de enfrentamento às desigualdades que atravessam seus espaços.

Em suma, o reconhecimento das discriminações estruturais no cotidiano escolar exige a articulação entre análise crítica e transformação prática. Embora os estudos de Paz e Darius (2024), Resende *et al.* (2024) e Gomes (2023) apresentem diferentes ênfases em suas abordagens, todos convergem na defesa de uma escola que assuma a responsabilidade ética e política de enfrentar as desigualdades. Esse enfrentamento não se efetiva apenas por meio de políticas institucionais, mas requer reconfigurações profundas nas formas de ensinar, aprender e se relacionar com os sujeitos escolares. Portanto, o compromisso com a equidade passa necessariamente pela problematização das práticas pedagógicas e pela construção coletiva de um ambiente educacional que reconheça e valorize a diversidade em todas as suas expressões.

## **5 CURRÍCULO E DIVERSIDADE: A NECESSIDADE DE RECONFIGURAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES**

A discussão sobre o currículo escolar deve partir do reconhecimento de que ele não é neutro, tampouco universal, mas orientado por escolhas políticas e epistemológicas que favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros. Historicamente, os currículos escolares foram organizados segundo uma lógica eurocentrada, heteronormativa e excluente, que marginaliza saberes e experiências de sujeitos racializados, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e pessoas com deficiência. Conforme apontam Paz e Darius (2024), essa estrutura curricular perpetua o silenciamento das identidades subalternizadas, contribuindo para práticas escolares que naturalizam a exclusão.

Embora os marcos legais estabeleçam a obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, sua implementação nas práticas pedagógicas revela-se frequentemente limitada e desarticulada de uma abordagem crítica. Paz e Darius (2024) destacam que tais temáticas costumam ser tratadas de forma episódica, vinculadas a

datas comemorativas específicas, o que impede sua integração ao processo formativo cotidiano. Essa abordagem, segundo os autores, compromete a construção de uma compreensão histórica mais ampla e contribui para a invisibilização das identidades subalternizadas no espaço escolar, ao invés de promover o reconhecimento efetivo da diversidade.

Além disso, a ausência de uma intencionalidade curricular clara reforça a seletividade dos conteúdos escolares. A omissão de temas relacionados à diversidade não ocorre de forma aleatória, mas reflete um projeto de sociedade que recusa o reconhecimento pleno da diferença como valor educativo. Paz e Darius (2024, p. 11) destacam que,

[...] a ausência de intencionalidade curricular no tratamento das temáticas relacionadas à diversidade reforça o silenciamento das identidades subalternizadas e contribui para a manutenção de práticas escolares excluientes.

Nesse sentido, repensar o currículo implica questionar os fundamentos que sustentam a ideia de um conhecimento único, válido e superior. Nesse debate, Gomes (2023) propõe que a inclusão de gênero e diversidade sexual no currículo ultrapasse o reconhecimento da existência desses sujeitos e se constitua como estratégia de transformação cultural e pedagógica. Para a autora, esse processo exige a construção de referenciais teóricos e metodológicos capazes de enfrentar os preconceitos e ampliar as possibilidades de produção de sentidos éticos e estéticos sobre a diferença. Ainda segundo a autora, a educação emancipadora deve articular-se à justiça social, o que implica repensar não apenas os conteúdos, mas também as finalidades e os modos de ensinar.

Do ponto de vista institucional, Resende *et al.* (2024) defendem que a escola deve assumir a diversidade como valor formativo e organizador de sua proposta pedagógica. Para os autores, reconhecer e valorizar a diversidade significa promover o respeito e a aceitação das diferenças, o que demanda o abandono de uma lógica meritocrática e homogênea. Nesse sentido, afirmam que é necessário,

criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos” (Resende *et al.*, 2024, p. 16).

A esse respeito, é possível identificar uma complementariedade entre os autores no que se refere à responsabilização institucional pela promoção de uma educação mais justa. Enquanto Paz e Darius (2024) enfatizam a ausência de revisão crítica dos conteúdos escolares, Resende *et al.* (2024) destacam a importância de adequações metodológicas e estruturais que possibilitem o acesso pleno ao

currículo. Ambos os enfoques convergem para a necessidade de transformação das práticas escolares, ainda que com ênfases distintas quanto ao ponto de partida da mudança.

Além disso, é preciso atentar-se à dimensão estrutural da exclusão curricular. Como assinala Gomes (2023), a escola reproduz, de forma sistemática, as desigualdades presentes na sociedade. A autora adverte que não se deve interpretar essas desigualdades como fatores externos à escola, mas como constitutivos de seu funcionamento. Nessa perspectiva, não basta incluir conteúdos sobre diversidade, é necessário reorganizar o currículo com base na crítica às hierarquias de saber que sustentam a exclusão.

Essa reorganização curricular requer, segundo Paz e Darius (2024), uma revisão dos conteúdos e das metodologias, com o objetivo de contemplar as vivências de grupos historicamente marginalizados. Os autores defendem que o currículo deve dialogar com as realidades sociais dos estudantes, de modo a promover o reconhecimento de suas identidades e trajetórias. Nesse ponto, guardam afinidade com Gomes (2023), para quem o ato de educar deve ser orientado por princípios éticos e pela valorização da diferença como componente essencial da experiência escolar.

Por outro lado, Resende *et al.* (2024) argumentam que, para garantir a efetividade dessas transformações, é necessário que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades específicas de cada estudante. Isso implica a adoção de recursos pedagógicos diferenciados e adaptações curriculares que reconheçam a diversidade como princípio e não como exceção. A adequação metodológica, portanto, deve caminhar lado a lado com a revisão dos conteúdos, a fim de assegurar uma aprendizagem significativa para todos.

Finalmente, é fundamental compreender que a reconfiguração do currículo não é uma tarefa técnica, mas política. Requer a ruptura com paradigmas hegemônicos e a construção de alternativas pedagógicas comprometidas com a justiça educacional. Conforme resume Resende *et al.* (2024, p. 12), “é fundamental que as escolas adotem uma abordagem inclusiva em sua filosofia e práticas educacionais”. Assim, a revisão curricular torna-se uma estratégia para disputar sentidos sobre o que se ensina, para quem se ensina e com quais finalidades se educa. O currículo, portanto, deve ser compreendido como espaço de disputa simbólica, no qual se articulam diferentes projetos de sociedade.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Portanto, apresentamos as análises interpretativas realizadas com base no corpus teórico delimitado, buscando examinar as interações entre currículo escolar e diversidade, especialmente no que tange à presença de temas étnico-raciais, de gênero e sexualidade no contexto da educação básica.

As principais conclusões do estudo indicam a persistência de práticas pedagógicas excludentes, sustentadas por estruturas curriculares que, mesmo sob amparo legal, continuam operando de maneira monocultural e normatizada. Verificou-se que, apesar da existência de diretrizes voltadas à inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como sobre relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, tais orientações são frequentemente negligenciadas, esvaziadas de conteúdo crítico e reduzidas a abordagens pontuais e superficiais.

Essas descobertas revelam o caráter estruturante da exclusão no campo educacional, evidenciando que a dificuldade em incorporar a diversidade ao currículo não se limita à ausência de materiais didáticos ou à resistência de docentes, mas está vinculada a uma lógica de produção de conhecimento que hierarquiza saberes e identidades. A constatação de que práticas escolares continuam operando sob bases eurocentradas e heteronormativas corrobora as análises desenvolvidas por Gomes (2023), que argumenta ser a escola um espaço que reproduz desigualdades sociais, culturais e simbólicas de modo sistemático, especialmente quando ignora a historicidade e as experiências dos sujeitos subalternizados.

Além disso, os achados dialogam com a crítica formulada por Paz e Darius (2024), ao apontarem que a ausência de intencionalidade curricular no tratamento das temáticas da diferença compromete a efetividade de políticas educacionais inclusivas. As escolas, ao não incorporarem de forma crítica os conteúdos previstos na legislação, reiteram dinâmicas conservadoras e práticas pedagógicas que sustentam a exclusão simbólica de determinados grupos. Isso sugere uma dissonância entre o projeto político-pedagógico das instituições de ensino e os princípios da educação democrática.

Comparando-se essas análises com outros estudos da área, verifica-se uma tendência comum no campo da pesquisa educacional que denuncia a distância entre a normatividade legal e sua aplicação prática. Resende *et al.* (2024), por exemplo, reforçam que a promoção de uma educação inclusiva exige, para além da formulação de leis, a reformulação de metodologias, práticas de gestão e formações continuadas que efetivamente preparem os profissionais para lidar com a diversidade em suas múltiplas expressões. Isso evidencia a necessidade de compreender o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como campo de disputa ideológica e política.

Entretanto, deve-se reconhecer algumas limitações relacionadas às possibilidades de transformação do currículo nas condições concretas das escolas públicas. A precariedade das formações docentes, a carência de recursos pedagógicos apropriados e as resistências institucionais compõem um cenário que dificulta a reorganização efetiva dos conteúdos escolares. Tais limites já foram abordados por autores como Carmo (2011), ao considerar que a ausência de preparo adequado

dos educadores para lidar com a heterogeneidade dos alunos resulta, muitas vezes, na reprodução de práticas excludentes, mesmo que de forma não intencional.

Alguns resultados inesperados também foram observados, especialmente no que diz respeito à dificuldade de mobilizar o discurso da diversidade para além da retórica institucional. Identificou-se, por exemplo, que mesmo entre profissionais sensíveis às pautas de inclusão, há obstáculos para a implementação de práticas pedagógicas equitativas. Essa contradição pode ser compreendida à luz das reflexões de Gomes (2023), ao sugerir que a internalização de valores excludentes, frequentemente naturalizados nas trajetórias de formação, impede uma ruptura efetiva com os paradigmas tradicionais do ensino.

Considerando os limites e contradições identificados, destaca-se a necessidade de ampliação dos estudos que investigam os processos de formação inicial e continuada de professores, com especial atenção à construção de práticas curriculares baseadas em epistemologias plurais e comprometidas com a justiça educacional. Ademais, investigações futuras poderiam abordar comparativamente as experiências de escolas que conseguiram incorporar com êxito as temáticas da diversidade ao currículo, identificando fatores estruturais, metodológicos e institucionais que favorecem esse processo.

Por fim, ressalta-se que reconfigurar o currículo implica não apenas rever conteúdos, mas tensionar a lógica de funcionamento da escola, seus valores fundantes e suas práticas cotidianas. A construção de um projeto curricular comprometido com a pluralidade exige, portanto, o deslocamento de uma lógica de adaptação para uma lógica de transformação, na qual a diferença não seja apenas reconhecida, mas integrada como parte constitutiva do processo educativo.

## 7 CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido demonstrou que a formação docente, o cotidiano escolar e o currículo permanecem articulados a estruturas normativas que limitam o reconhecimento das diferenças e dificultam a construção de práticas pedagógicas equitativas. A análise dos materiais teóricos permitiu responder às questões formuladas no início da pesquisa, confirmando que os dispositivos legais e as políticas públicas voltadas à inclusão ainda não resultam, de forma consistente, em transformações efetivas nas práticas educativas.

Os objetivos traçados foram alcançados ao se evidenciar, inicialmente, as fragilidades na formação de professores no que se refere à abordagem crítica das desigualdades étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Em seguida, constatou-se a reprodução de discriminações no cotidiano das instituições escolares, tanto por meio de ações explícitas quanto por mecanismos sutis de

silenciamento. Por fim, observou-se que a estrutura curricular vigente opera com resistência à incorporação de saberes historicamente marginalizados, mantendo-se atrelada a uma concepção homogênea e hierarquizante do conhecimento.

As conclusões indicam que enfrentar as desigualdades no ambiente escolar exige mais do que a adesão a diretrizes normativas; demanda transformações estruturais nos modos de ensinar, aprender e organizar os conteúdos escolares. A diversidade, quando tratada de forma pontual ou simbólica, não modifica os processos formativos nem desafia os marcos que sustentam a exclusão educacional. Ao contrário, tende a reforçar a invisibilidade de determinados sujeitos e a manter a escola como espaço de reprodução de desigualdades.

A partir das lacunas identificadas, torna-se necessário ampliar as investigações que explorem a relação entre currículo e justiça social, com especial atenção às práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos marcados por múltiplas opressões. Pesquisas que adotem abordagens interseccionais e decoloniais podem contribuir para a produção de novos referenciais teóricos e metodológicos, mais sensíveis à complexidade das relações sociais no interior da escola.

Sugere-se, ainda, que futuros estudos se debrucem sobre as experiências escolares que conseguiram integrar de forma crítica as temáticas da diversidade, com vistas à compreensão dos fatores institucionais, formativos e políticos que possibilitaram tais iniciativas. O aprofundamento dessas análises poderá oferecer subsídios relevantes para a formulação de políticas educacionais mais efetivas, comprometidas com a equidade e com o reconhecimento da diferença como dimensão constitutiva da educação.

## REFERÊNCIAS

GOMES, N. L. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 44, e275110, 2023.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

PAZ, G. C. S. D.; DARIUS, R. P. P. Desafios no ensino da diversidade étnica e cultural: percepções de professoras da educação infantil e anos iniciais. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, e20249411, 2024.

RESENDE, J. S. de et al. Promovendo a inclusão: desafios e oportunidades na educação e na sociedade. **REVISTA FOCO**, v. 17, n. 4, 2024, p. e4993.

SANTANA, A. N. V.; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.