



UFOP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - CEAD
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGIAS



CLÁUDIA DE FARIA BARBOSA

**DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO – REFLEXÕES A PARTIR DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

**OURO PRETO - MG
2025**

CLÁUDIA DE FARIA BARBOSA

Claudia.souza.faria@gmail.com

**DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO – REFLEXÕES A PARTIR DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Práticas Pedagógica do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Professor orientador: Doutor Paulo Henrique de Aguiar Mendes

Professor coorientador: Doutora Mirian Cristina da Silva

**OURO PRETO – MG
2025**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

B238d Barbosa, Claudia de Faria.

Diversidade cultural e educação [manuscrito]: reflexões a partir de práticas pedagógicas e desafios contemporâneos. / Claudia de Faria Barbosa. - 2025.

30 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Centro de Educação Aberta e a Distância.

1. Pluralismo cultural. 2. Educação - Estudo e ensino - Estratégias de aprendizagem. 3. Educação inclusiva. I. Mendes, Paulo Henrique Aguiar. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 378

Bibliotecário(a) Responsável: Maristela Sanches Lima Mesquita - CRB-1716



FOLHA DE APROVAÇÃO

Cláudia de Faria Barbosa

"DIVERSIDADE CULTURA E EDUCAÇÃO-REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS"

Monografia apresentada ao curso de Práticas Pedagógicas da Universidade federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 14 de Agosto de 2025.

Membros da banca

Prof .Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes-orientador
Profa. Dra. Elke Beatriz Felix Pena
Profa. Me. Míriam Cristina da Silva

Prof. Dr. Solano de Souza Braga, Coordenador do Curso, aprovou a versão final e autorizou se depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Cursos da UFOP em 09/09/2025



Documento assinado eletronicamente por **Solano de Souza Braga, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/09/2025, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0975701** e o código CRC **1FE92CFO**.

Referência: Caso responda este Documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.011408/2025-61

SEI nº 0975701

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3559-1355 - www.ufop.br

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural no contexto da educação básica brasileira. Diante das transformações sociais e culturais que marcam a contemporaneidade, destaca-se a importância de uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e o respeito às diferenças. A análise parte do reconhecimento de que a escola, enquanto espaço de socialização e construção de saberes, tem papel central no enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, mulheres e estudantes com deficiência. O estudo tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos(as) educadores(as) na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, éticas e críticas. São discutidas ainda as lacunas na formação docente, os entraves institucionais e as resistências a temas como relações étnico-raciais, gênero e sexualidade. Ao final, são apontadas estratégias pedagógicas que favorecem a construção de uma cultura escolar mais democrática, acolhedora e plural, reafirmando o compromisso da educação com a transformação social. O presente artigo caracteriza-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e fundamentada em revisão bibliográfica e relato de experiência.

Palavras-chaves: diversidade cultural; práticas pedagógicas; educação inclusiva

Abstract

This article proposes a critical reflection on pedagogical practices aimed at valuing cultural diversity in the context of Brazilian basic education. Given the social and cultural transformations that characterize contemporary times, the importance of an education committed to equity, social justice, and respect for differences stands out. The analysis begins with the recognition that the school, as a space for socialization and knowledge construction, plays a central role in addressing the structural inequalities that affect historically marginalized groups, such as Black people, Indigenous people, LGBTQIA+ individuals, women, and students with disabilities. The overall objective of this study is to analyze the challenges faced by educators in implementing inclusive, ethical, and critical pedagogical practices. Gaps in teacher training, institutional obstacles, and resistance to topics such as ethnic-racial relations, gender, and sexuality are also discussed. In the end, pedagogical strategies are pointed out that favor the construction of a more democratic, welcoming, and plural school culture, reaffirming education's commitment to social transformation.

Keywords: cultural diversity; pedagogical practices; inclusive education

Sumário

1. Introdução	6
2. Desenvolvimento	7
2.1. Relato de experiência de docência	8
2.2. Relato de experiência com os discentes: observação, reflexão e ação	10
2.2.1 Apresentação dos casos observados (EFG).....	11
2.1.2 Apresentação dos casos observados (LMNO).....	12
2.1.3 Outros Casos Observados e Reflexões (PQR/STU).....	14
2.1.4 Outros Casos Observados e Reflexões (YZ)	15
2.1.5 Outros Casos Observados e Reflexões (STUV)	17
2.1.6 Acesso e Permanência: o caso de MNO e os limites da inclusão.....	19
3. Fundamentação Teórica.....	23
4. Metodologia.....	25
5. Discussão.....	26
6. Considerações Finais	27
7 – Conclusão	28
8. Referências:	29

1. Introdução

O exercício da docência no Brasil contemporâneo impõe aos educadores o desafio constante de responder à crescente complexidade social e à pluralidade cultural que marcam a sociedade atual. Em um cenário de rápidas transformações tecnológicas, tensões ideológicas e disputas em torno dos papéis da escola, da família e do próprio aluno, torna-se urgente refletir sobre como as práticas pedagógicas têm contribuído ou não, para a formação de sujeitos críticos, éticos e capazes de conviver com as diferenças de maneira respeitosa e inclusiva.

A escola, como espaço privilegiado de socialização e construção de saberes, não pode se eximir da responsabilidade de enfrentar as múltiplas formas de discriminação que atravessam o cotidiano escolar. Alunos em situação de vulnerabilidade social, negros, indígenas, pessoas LGBTQIA+, mulheres e outros grupos historicamente marginalizados vivenciam cotidianamente práticas excludentes que comprometem seu pleno desenvolvimento educacional e humano. Diante desse contexto, torna-se imprescindível o engajamento em práticas pedagógicas fundamentadas na equidade, na justiça social e na valorização da diversidade como princípios estruturantes da educação na contemporaneidade.

A justificativa para a presente pesquisa se faz devido à conquista de novos indivíduos que adentraram o ambiente escolar (foram silenciados) marcada por múltiplas identidades culturais, étnicas, de gênero e religiosas, que impõe à escola o papel fundamental de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A educação, nesse sentido, não pode se restringir à mera transmissão de conteúdo, mas deve se constituir como um espaço de valorização da diversidade e de combate às desigualdades estruturais que historicamente excluem determinados grupos sociais do acesso pleno ao conhecimento e à cidadania.

Apesar dos avanços legais e das diretrizes educacionais que reconhecem a importância da diversidade cultural no currículo como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, muitas instituições de ensino ainda demonstram dificuldades em concretizar práticas pedagógicas inclusivas, emancipadoras e comprometidas com a transformação social. A resistência a temas como relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e inclusão de povos indígenas revela não apenas uma lacuna na

formação docente, mas também a necessidade urgente de repensar concepções pedagógicas e práticas escolares que ainda reproduzem visões hegemônicas e excludentes.

A escola tem se constituído como uma instituição que naturaliza exclusões ao ignorar as identidades étnico-raciais, de gênero, de classe, de geração e de territorialidade dos sujeitos que a frequentam. A presença dos ‘diferentes’ incomoda porque desestabiliza a normalidade imposta pelo currículo hegemônico (ARROYO¹, 2012, p. 41).

Justifica-se, portanto, a relevância deste artigo ao propor uma reflexão crítica sobre o papel da escola e dos educadores frente à diversidade cultural na contemporaneidade. A análise das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados nesse campo se mostra essencial para fortalecer uma educação que respeite as diferenças, valorize os saberes plurais e promova uma convivência democrática, ética e solidária.

Sendo assim, o artigo tem como objetivo geral, analisar as práticas pedagógicas relacionadas à valorização da diversidade cultural no contexto da educação básica, identificando os principais desafios enfrentados pelos(as) educadores(as) na promoção de uma educação ética, crítica e inclusiva. E, como objetivos específicos: Refletir sobre o papel da escola e do(a) professor(a) frente à pluralidade cultural e social da contemporaneidade; Identificar obstáculos enfrentados na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar; Discutir a importância da formação docente para o enfrentamento das discriminações de ordem étnico-racial, de gênero, sexualidade e classe social; Apontar estratégias pedagógicas que favoreçam o respeito à diversidade e a construção de uma cultura escolar democrática e acolhedora.

2. Desenvolvimento

No presente capítulo será apresentado em dois momentos as duas faces vivenciadas em experiência docente, são relatos riquíssimos, fruto da observação cuidadosa de discentes que contribuíram muito para o meu crescimento como professora, como cidadã e como ser humano. Os relatos apresentados são

¹ ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

experiências singulares que muitas vezes são ‘apagadas’ do devido cuidado que necessitam receber das ações, diretrizes e debates educacionais, o que reforça a necessidade de uma atenção mais inclusiva e sensível às diversidades presentes no ambiente escolar.

2.1. Relato de experiência de docência.

Vivenciar a docência e a supervisão nas Escolas Estaduais da cidade de Conselheiro Lafaiete, têm sido uma oportunidade significativa para refletir sobre os desafios e possibilidades da prática docente e da prática pedagógica em contextos de diversidade cultural. As escolas, situadas em comunidades marcadas por realidades sociais distintas, reúnem estudantes de diferentes origens, crenças, raças, gêneros e vivências. Foi nesses espaços que percebemos que lidar com a diversidade não é algo pontual, mas uma necessidade cotidiana e estrutural do fazer pedagógico. Percebemos que a diversidade cultural, está presente em todas as dimensões da sociedade brasileira e impõe à escola o desafio de construir práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e dialoguem com as diferentes identidades e saberes dos sujeitos. Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço neutro e passa a ser entendida como um território sociocultural, onde se manifestam tanto as possibilidades de inclusão quanto os riscos de reprodução de preconceitos e desigualdades. Ao vivenciar minha prática pedagógica em escolas estaduais da minha cidade, me deparei com situações que me levaram a repensar profundamente o papel da docência na construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Lecionei as disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida para o ensino médio, no ano de 2024, e propus aos alunos a criação de um mural coletivo sobre os seus sonhos e aspirações pessoais. A princípio, muitos estudantes demonstraram resistência ou expressaram vergonha de compartilhar publicamente seus desejos e projetos de vida. A frase recorrente entre eles: “Liberdade, liberdade de escolha!”, foi emblemática e revelou, mais do que um simples anseio, a ausência concreta de espaços escolares que favoreçam a escuta, a expressão e o reconhecimento da subjetividade juvenil.

Inspirada pelos princípios de uma pedagogia crítica e libertadora, especialmente nos ensinamentos de Paulo Freire (1996), passei a compreender que meu planejamento pedagógico não poderia ser algo estanque, alheio às realidades

concretas e aos desejos dos estudantes. A escuta ativa tornou-se, então, central no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Freire, ensinar exige o respeito à autonomia do educando, e o ato educativo deve nascer do diálogo entre educador e educando.

Essa experiência me levou a transformar minhas práticas em direção a uma escuta pedagógica sensível, que considera os saberes prévios dos alunos, suas histórias de vida, afetos e contextos culturais. Como reforça bell hooks (2013)², o ensino como ato de amor precisa romper com a neutralidade e com o autoritarismo da prática tradicional para possibilitar uma educação que liberte, empodere e dê visibilidade à diversidade. Hooks (2013, p. 18)³ “A educação como prática da liberdade é uma maneira de ensinar que qualquer um pode aprender. Essa abordagem crítica encoraja os estudantes a pensar e agir de maneira transformadora.”

Durante esse processo, percebi a pluralidade existente na sala de aula: estudantes homossexuais, bissexuais, cisgêneros, cegos, surdos, pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, todos atravessando, de formas distintas, experiências de exclusão e preconceito, tanto no espaço escolar quanto fora dele.

A escola, ao invés de negar ou silenciar as diferenças, precisa reconhecê-las e acolhê-las como constituintes da experiência educativa. Nessa perspectiva, a diversidade não é problema a ser resolvido, mas potência a ser cultivada. Para Miguel Arroyo (2006), é fundamental compreender os sujeitos como "sujeitos de direitos e de desejos", reconhecendo a escola como território de disputa simbólica onde identidades, afetos e projetos de vida precisam ser legitimados. Arroyo (2012) “A escola pública não pode tratar todos como iguais quando chegam desiguais. A justiça está em reconhecer as diferenças.”

Assim, compreendi que ser educadora, nos dias de hoje, exige um compromisso político com a construção de um currículo vivo, aberto ao diálogo, à

² HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

³ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

escuta e à pluralidade. Uma prática que vá além da transmissão de conteúdos e que se comprometa com a dignidade, a liberdade e a transformação social. Ensinar, nesse contexto, é também aprender com os estudantes, construindo juntos um espaço de pertencimento, respeito e emancipação.

2.2. Relato de experiência com os discentes: observação, reflexão e ação

Este capítulo é composto por relatos de experiências de minha prática docente com alunos do ensino médio em escolas estaduais: EFG, LMNO, LMNA, PQR/STU, YZ, STUV, MNO ,são diversos momentos de uma rica histórica de prática docente, cheia de desafios, superações e enfrentamento de limites pessoais, didáticos pedagógicos. Todas as experiências relatadas no processo vivido em sala de aula, visaram a superação e o alcance de obstáculos que eram desafiadores para minha prática docente até então vivenciada. O objetivo de trazer os relatos dos casos observados é demonstrar que a realidade vivida no ambiente escolar, supera em muito os parâmetros, as legislações e os dizeres das diretrizes didáticos pedagógicas curriculares. Os relatos aqui apresentados, ilustram momentos de superação minha e dos discentes, bem como as dificuldades inerentes aos processos de ensino-aprendizagem dos atores escolares em sua singularidade e pluralidade.

A partir da minha vivência docente em diferentes escolas estaduais, foi possível observar na prática como a exclusão pode se manifestar de forma sutil ou escancarada. Em uma dessas experiências, lecionei Sociologia e Projeto de Vida para o ensino médio e propus aos estudantes a criação de um mural coletivo sobre os seus sonhos. Apesar da simplicidade da proposta, muitos alunos resistiram à atividade, expressando vergonha e insegurança para expor suas aspirações, especialmente os que pertenciam a grupos historicamente invisibilizados.

Essas vivências reforçam a necessidade de engajamento em práticas pedagógicas pautadas na escuta ativa, na equidade, na justiça social e na valorização da diversidade como princípios estruturantes da educação na contemporaneidade. Marlucy (2013) “A inclusão não pode ser vista como um favor ou um adereço ao currículo, mas como um direito fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.”

2.2.1 Apresentação dos casos observados (EFG)

Na Escola Estadual, onde atuei como supervisora, acompanhei um caso que evidenciou a complexidade da articulação entre escola, família e cuidado com o desenvolvimento dos estudantes. Fui procurada por uma mãe que expressava preocupação com o filho, EFG, diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), conforme laudo médico, e que fazia uso de medicação controlada. A mãe relatou que, após a separação conjugal, ficou com a guarda da filha, enquanto o pai assumiu a guarda do menino. Segundo ela, EFG só era medicado quando passava os fins de semana em sua casa, pois o pai recusava-se a administrar os medicamentos, alegando que o filho "não era louco" e que não aceitava o diagnóstico apresentado no laudo.

Diante da situação, a escola convocou o pai para uma conversa, buscando entender os motivos de sua recusa e garantir os direitos do estudante. Na reunião, o pai confirmou que não confiava no laudo médico e que não acreditava que o filho necessitasse de acompanhamento ou medicação. Essa postura negligente impôs à escola um grande desafio: como garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de um estudante que, por fatores externos à instituição, não recebe os cuidados adequados em sua rotina familiar? Candau (2012) lembra que a educação intercultural crítica exige valorização de diferentes saberes. Ou seja, mesmo quando a família resiste, a escola precisa abrir espaço de acolhimento ao estudante, garantindo sua permanência.

Esse caso explicita os limites da atuação escolar diante de situações que exigem corresponsabilidade entre família e escola, especialmente quando há negligência familiar e negação de diagnósticos médicos. Além disso, revela a urgência de ações intersetoriais, que articulem educação, saúde e assistência social, para enfrentar questões que extrapolam o campo pedagógico, mas que impactam diretamente o cotidiano escolar.

A escola, enquanto espaço de acolhimento e garantia de direitos, precisa adotar posturas firmes e éticas diante de situações como essa, buscando alternativas que garantam a permanência, o desenvolvimento e a inclusão real do estudante, mesmo diante de resistências familiares. Ao mesmo tempo, é

fundamental reconhecer os limites da atuação escolar frente às dinâmicas familiares e a importância da mediação com os demais órgãos de proteção e suporte social.

Esse episódio reforça a necessidade de uma formação docente comprometida com os direitos humanos, com a escuta sensível e com práticas pedagógicas inclusivas, além de políticas públicas que fortaleçam o trabalho coletivo e multidisciplinar no interior da escola. Paulo Freire (1996) ajuda a compreender que a educação só faz sentido se for dialógica. Diante de resistências familiares, o caminho não é impor, mas dialogar, construindo pontes entre escola, estudante e família. bell hooks (2006), contribui para pensar que identidades são fluidas e híbridas. Ou seja, a escola deve apoiar o estudante em seu processo de construção identitária, mesmo que a família apresente resistência.

Márcia Ambrósio (2018): amplia esse debate ao incluir dimensões como corporeidade e emoções. Quando há resistência familiar, é essencial que a escola cuide do estudante como um ser integral, acolhendo suas vivências.

2.1.2 Apresentação dos casos observados (LMNO)

Ainda na Escola Estadual, outro caso marcante envolveu o estudante LMNO, que inicialmente apresentava sinais de depressão e isolamento. Em um segundo momento, a família apresentou um laudo que diagnosticava TDAH. LMNO buscava refúgio durante os recreios, mantendo-se sempre próximo de um colega com quem descia até a sala da supervisão, onde conversávamos sobre diversos temas. Aos poucos, tornou-se evidente que os dois alunos mantinham um relacionamento afetivo. No entanto, o contexto escolar e familiar em que esse relacionamento se desenvolvia era extremamente hostil.

O namorado de LMNO era irmão gêmeo de outro estudante da escola, o que criava tensões intensas, agravadas por uma rivalidade silenciosa e por um ambiente marcado por olhares julgadores. A situação se agravava devido à instabilidade emocional de LMNO, que lidava com conflitos familiares, baixa autoestima e problemas escolares. Diante do baixo rendimento e do sofrimento visível, convoquei os responsáveis para uma conversa, na qual fui surpreendida pelo relato da mãe: ela dizia aceitar o namoro, mas o pai não o reconhecia, e o irmão gêmeo do

namorado já havia, inclusive, ameaçado LMNO e sua família. A mãe também revelou, em lágrimas, que LMNO havia desenvolvido comportamentos autolesivos, cortando-se com estilete, e que a situação vinha se agravando.

Em outro momento, ao ajudá-lo a organizar seus cadernos, encontrei desenhos de forcas, facas, olhos chorando e cordas: indícios evidentes de sofrimento psíquico. Esse conjunto de sinais reforçava a urgência de uma intervenção protetiva e afetiva. Diante do impacto do diálogo, os pais compreenderam a gravidade da situação e decidiram internar o filho para tratamento psicológico. LMNO permaneceu afastado por um mês e retornou após o acompanhamento terapêutico, em melhores condições emocionais.

Esse caso escancara o modo como a discriminação familiar, especialmente ligada à orientação sexual e à identidade de gênero, pode colaborar para o sofrimento psíquico de adolescentes, agravando processos de exclusão no ambiente escolar. A escola, nesse contexto, precisa estar atenta aos sinais emocionais e simbólicos que os estudantes expressam, muitas vezes de forma silenciosa, mas extremamente profunda.

Bell hooks (2006) contribui com nosso pensamento ao compreender identidades como processos dinâmicos, múltiplos e híbridos. Isso ajuda a pensar como jovens vivem sua sexualidade e gênero de forma não fixa, exigindo da escola acolhimento e escuta.

Candau (2012) amplia o nosso olhar para a interculturalidade crítica, mostrando que a escola precisa ser espaço de diálogo e valorização das diferenças culturais, inclusive das identidades de gênero e sexuais.

Como aponta Miguel Arroyo, a escola ainda tende a invisibilizar os sujeitos que fogem das normatividades de gênero, identidade e comportamento. LMNO é um exemplo de aluno que carrega consigo marcas de exclusão social, emocional e familiar. Para Arroyo, é necessário que a escola assuma um olhar comprometido com os "sujeitos das diferenças", reconhecendo sua existência, legitimando seus sentimentos e promovendo espaços de acolhimento e pertencimento.

Esse episódio reforça que a inclusão não se limita à adaptação curricular ou ao cumprimento de legislações educacionais; trata-se de um posicionamento ético-político da escola frente às desigualdades e violências simbólicas que atravessam os corpos dos estudantes. Promover a inclusão, nesse sentido, é enfrentar a homofobia, o silenciamento, a invisibilidade e o sofrimento psíquico com práticas pedagógicas e relacionais que acolham, escutem e protejam.

Guacira Louro (2008) conecta diretamente com resistências ligadas a gênero e sexualidade, mostrando que o silêncio da escola reforça desigualdades. A autora, referência central, discute gênero e sexualidade na educação. Ela mostra como a escola tende a reproduzir normas heteronormativas, e por isso precisa assumir práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade das identidades de gênero e orientações sexuais.

Ambrósio (2018) lembra que essas situações afetam também corpo e emoções do(a) estudante, por isso não podem ser tratadas apenas no plano das ideias. A autora acrescenta a dimensão da corporeidade e das emoções, lembrando que as resistências familiares e sociais impactam profundamente a subjetividade e o corpo do(a) estudante, exigindo práticas inclusivas e sensíveis.

2.1.3 Outros Casos Observados e Reflexões (PQR/STU)

Em outra experiência docente, também em 2024, atuando como professora de Sociologia em uma escola estadual, vivenciei situações que reforçaram, de forma contundente, o quanto as questões de identidade de gênero e sofrimento emocional dos estudantes desafiam cotidianamente a prática pedagógica, exigindo da escola um olhar ético, afetivo e não normativo.

No primeiro ano do ensino médio, acompanhei o caso de uma aluna chamada oficialmente de PQR, mas que expressava o desejo de ser reconhecida como aluno STU, nome com o qual se identificava. Durante as aulas e nas chamadas, PQR não respondia quando seu nome civil era dito, o que inicialmente foi interpretado como desinteresse. No entanto, nas atividades escritas, ela sempre assinava “STU” e, entre parênteses, “PQR”, deixando evidente o conflito entre sua identidade de gênero e a não validação institucional de sua existência.

Ao acompanhar o caso de PQR, que expressava o desejo de ser reconhecido como STU, torna-se evidente como a escola é atravessada por tensões identitárias relacionadas ao gênero e à sexualidade. A resistência em responder ao nome civil durante as chamadas não se tratava de desinteresse, mas da afirmação de uma identidade que buscava reconhecimento. Nesse contexto, é fundamental mobilizar o referencial de Guacira Lopes Louro (1997, 2004), que evidencia a escola como espaço privilegiado de regulação e produção de subjetividades, onde normas de gênero e sexualidade são constantemente reforçadas. Para a autora, não há neutralidade na prática educativa: ao ignorar o nome social e insistir no uso do nome civil, a instituição reforça a lógica heteronormativa que deslegitima vivências dissidentes.

A postura da escola foi burocrática: condicionava o reconhecimento do nome social à autorização dos responsáveis legais. Essa lógica revela como as instituições ainda operam sob uma estrutura cisnormativa, que invalida as vivências de estudantes trans e não-bináries⁴, ao passo que exige validação externa para garantir um direito fundamental: o direito de ser chamado pelo nome que expressa sua identidade. Como afirma Miguel Arroyo, é urgente que a escola reconheça os sujeitos “para além dos rótulos e diagnósticos”, respeitando suas formas legítimas de existir.

2.1.4 Outros Casos Observados e Reflexões (YZ)

Outra estudante, YZ, também do primeiro ano, chamava atenção por sua postura silenciosa e retraída. Evitava interações em grupo, passava longos períodos desenhando durante as aulas e carregava consigo uma pequena pelúcia, uma “foquinha”, como objeto de conforto. Embora pouco verbal, ela sempre sorria ao me encontrar na escola, o que demonstrava uma abertura afetiva silenciosa. Compreendendo sua sensibilidade, jamais a obriguei a participar de atividades coletivas, respeitando seus limites e subjetividades.

Certa vez, YZ pediu para ir ao banheiro e demorou a retornar. Ao enviar uma colega para chamá-la, fui informada, com desespero, que ela estava no banheiro se

⁴Nota: “não-binaries” é um termo em inglês que designa pessoas cuja identidade de gênero não se enquadra no sistema binário homem/mulher.

cortando com um estilete. A gravidade da situação mobilizou toda a equipe escolar e evidenciou, de forma dolorosa, o quanto o sofrimento psíquico de muitos estudantes permanece invisível até se tornar incontornável.

O episódio envolvendo YZ, que foi encontrada no banheiro se cortando com um estilete, revelou de forma contundente a invisibilidade do sofrimento psíquico de muitos estudantes até que se manifeste de maneira incontornável. Esse acontecimento evidencia que os processos de inclusão escolar não podem se restringir a adaptações curriculares superficiais ou a discursos abstratos sobre diversidade. Como lembra Guacira Lopes Louro (1997, 2004), a escola é um espaço de produção e regulação de subjetividades, onde normas sociais e de gênero são constantemente reiteradas. Quando a instituição não reconhece as múltiplas formas de existência, reforça mecanismos de exclusão que aprofundam dores já vividas fora do espaço escolar.

Em diálogo com Louro (2004), bell hooks (2013) enfatiza que a educação deve ser compreendida como prática de liberdade. Para a autora, é preciso romper com modelos pedagógicos autoritários e criar espaços de escuta, acolhimento e afetividade, onde os estudantes possam ser reconhecidos em sua inteireza, incluindo suas dores, seus desejos e suas formas singulares de existir. No caso de YZ, a falta de escuta prévia e de validação de seu sofrimento contribuiu para que a dor só fosse percebida no limite do insuportável. hooks nos provoca a pensar que o cuidado e a sensibilidade não são acessórios, mas parte essencial de um projeto educativo comprometido com a vida.

Essa dimensão ética também encontra ressonância em Miguel Arroyo (2011), ao defender que os sujeitos escolares não podem ser reduzidos a identidades homogêneas ou a categorias abstratas. Arroyo nos lembra que cada estudante traz consigo uma história marcada por desigualdades, lutas e resistências, e que a escola precisa reconhecê-los como sujeitos integrais. Ao considerar YZ apenas como aluna que “se desinteressa” ou “cria problemas”, perde-se de vista a complexidade de sua condição humana. Reconhecer suas dores, como sugere Arroyo, é assumir a educação como prática que valoriza as trajetórias de vida e se posiciona contra as exclusões históricas.

Esses episódios revelam que a inclusão não pode se restringir a adaptações curriculares ou discursos genéricos sobre diversidade. Ela exige uma postura profundamente relacional, acolhedora e afetiva, que reconheça os estudantes como sujeitos inteiros, com histórias, dores e formas únicas de se expressar no mundo. A escuta sensível, o não julgamento e o respeito à identidade de gênero e ao estado emocional dos alunos, são práticas educativas tão fundamentais quanto o ensino de qualquer conteúdo.

Como educadora em formação, essas experiências marcaram minha trajetória e reforçaram a urgência de se construir uma pedagogia que acolha as diferenças como riquezas e não como desvios. A escola precisa ser, de fato, um espaço de presença, cuidado e pertencimento, especialmente para aqueles que já sofrem múltiplas violências fora do espaço escolar.

2.1.5 Outros Casos Observados e Reflexões (STUV)

Em uma das turmas do terceiro ano do ensino médio, lecionei para uma aluna surda chamada STUV. Logo no início da convivência, percebi minhas próprias limitações em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Compreendendo a importância de me comunicar minimamente com a estudante, adquiri um livro introdutório sobre Libras e aprendi apenas o básico: o alfabeto, como soletrar meu nome e os gestos mais simples, como os sinais usados pelos alunos para pedir para beber água ou ir ao banheiro.

Apesar do esforço inicial, me deparei com uma contradição interna: eu, professora regente, não aceitava, ou melhor, não compreendia plenamente por que precisava depender de uma intérprete para me comunicar com uma aluna. Essa percepção evidenciava uma postura ainda muito presente nas escolas: a ideia de que a responsabilidade pela inclusão é do profissional “especializado”, enquanto os demais docentes permanecem na zona de conforto da rotina pedagógica habitual.

Durante uma atividade em grupo, percebi que STUV participava com dificuldade. Os colegas hesitavam em integrá-la, alegando que ela “não ajudava” nas tarefas propostas. Esse tipo de exclusão sutil, mas recorrente, revela como o capacitismo se manifesta de forma naturalizada entre os próprios estudantes,

reforçando barreiras que vão além das limitações de comunicação. Embora não utilize diretamente o termo, Miguel Arroyo (2006)⁵ alerta para a forma como a escola trata certos corpos como “presenças ausentes”, reforçando uma lógica excludente e normativa.

Na aula seguinte, organizei uma roda de conversa com toda a turma para refletirmos sobre o conceito de empatia. Essa estratégia gerou reflexões potentes: os alunos passaram a reconhecer que a exclusão de STUV não se dava por maldade, mas por ignorância e falta de sensibilidade. A partir desse momento, observei mudanças sutis, mas significativas: olhares mais acolhedores, gestos de atenção, tentativas de comunicação e um clima de maior pertencimento.

Esse episódio me fez compreender que a inclusão não é um favor nem uma responsabilidade isolada, mas uma exigência ética de toda prática pedagógica comprometida com os direitos humanos e a dignidade dos sujeitos. Muitos professores, inclusive eu, acomodam-se na presença de um intérprete de LIBRAS e esquecem que a relação com o aluno é intransferível. Ninguém pode substituir o vínculo entre professor e estudante, que é a base de qualquer processo educativo.

Quando conseguimos êxito em adaptar uma aula e enxergamos o aluno tentando interagir, compreendendo o conteúdo e se sentindo parte do coletivo, algo se transforma. A própria intérprete compartilhou comigo a alegria de STUV ao entender e participar de forma mais ativa das aulas. Esse relato reforça que o acesso ao conhecimento passa necessariamente pela escuta, pela empatia e pela responsabilidade compartilhada.

O episódio em que percebi que a inclusão não pode ser vista como favor nem como responsabilidade isolada, mas como exigência ética de toda prática pedagógica comprometida com os direitos humanos e a dignidade dos sujeitos, levou-me a questionar o lugar que a escola ocupa na efetivação da diversidade. Muitas vezes, como docente, acomodei-me na presença do intérprete de LIBRAS, esquecendo que o vínculo entre professor e estudante é intransferível. Nenhuma

⁵ ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2006.

mediação pode substituir a relação pedagógica direta, que constitui a base de qualquer processo educativo significativo.

Esse reconhecimento encontra ressonância no pensamento de bell hooks (1994, 2013), quando afirma que ensinar é um ato profundamente relacional e que a educação precisa ser compreendida como prática de liberdade. Para hooks, o professor não pode delegar a terceiros a tarefa de se vincular ao estudante, porque o processo educativo é essencialmente encontro e diálogo. Nesse sentido, acomodar-se diante da presença do intérprete significa reduzir a docência a uma função técnica, desconsiderando a dimensão afetiva, ética e libertadora da prática pedagógica.

De forma complementar, Miguel Arroyo (2011) ressalta que os sujeitos escolares não são “casos” a serem resolvidos, mas sujeitos de direito, que carregam histórias, culturas e formas singulares de estar no mundo. No caso dos alunos surdos, a mediação da LIBRAS não pode se limitar a um recurso de acessibilidade: é necessário que a escola reconheça a língua de sinais como parte constitutiva da identidade cultural e social desses estudantes. Arroyo nos alerta que a inclusão verdadeira exige que a escola se disponha a aprender com a diferença e não apenas a suportá-la.

Ao refletir sobre minha própria prática, reconheço que a educação inclusiva exige muito mais do que estratégias didáticas: ela exige mudança de mentalidade, investimento na formação docente, sensibilidade e coragem para rever posturas. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente democrática e plural.

2.1.6 Acesso e Permanência: o caso de MNO e os limites da inclusão

Em outra escola estadual na qual atuei, tive a oportunidade de conhecer MNO, um estudante cego do terceiro ano do ensino médio. Inicialmente, ele estudava no térreo da escola, onde havia maior viabilidade e segurança em sua locomoção. No entanto, foi transferido para uma turma localizada no segundo andar, espaço totalmente inacessível, sem rampas, elevadores ou qualquer estrutura de apoio. A justificativa apresentada pela gestão escolar era de natureza “pedagógica”:

naquela turma havia professor de apoio. Contudo, essa decisão, embora revestida de um discurso técnico, desconsiderava um direito básico: o de ir e vir com autonomia e segurança. A escolha institucional priorizou a lógica administrativa em detrimento da dignidade do estudante, revelando o quanto ainda é comum a invisibilização das necessidades específicas de alunos com deficiência, sob a falsa premissa de inclusão.

Essa prática, infelizmente, reproduz um modelo capacitista e excludente que ignora os princípios legais e éticos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Como alerta Romeu Sasaki, o capacitismo se caracteriza por atitudes, práticas e discursos que valorizam padrões de normalidade e desvalorizam pessoas com deficiência, tratando-as como inferiores ou incapazes. Sasaki, (2005)⁶ “Capacitismo é o conjunto de crenças, atitudes e práticas que resultam na exclusão ou na marginalização das pessoas com deficiência, por serem vistas como menos capazes ou fora da norma.”

Dentre as várias situações que expressaram esse tipo de negligência, uma em especial me marcou profundamente. Durante uma palestra motivacional para os alunos, foi exibido um vídeo sobre a trajetória de superação de um músico, nicaraguense, Tony Meléndez, que nasceu sem os dois braços (vítima da Talidomida) e aprendeu a tocar violão com os pés. No entanto, ninguém da organização do evento se atentou ao fato de que havia um aluno cego na plateia. A apresentação era totalmente visual e, para MNO, foi um momento de exclusão e silenciamento. Percebendo a ausência de acessibilidade comunicacional, sentei-me ao lado dele e comecei a descrever o conteúdo do vídeo, na tentativa de mediar sua compreensão. Ao notar minha atitude, um dos palestrantes se juntou a nós e passou a interpretar verbalmente o vídeo, reconhecendo, ali, a falha no planejamento do evento. Esse episódio ilustra como a exclusão de pessoas com deficiência não é, na maioria das vezes, intencional, mas estrutural, resultado de práticas naturalizadas que ignoram a diversidade de modos de existência e aprendizagem.

Essa vivência reforçou em mim a convicção de que a inclusão não se faz apenas com leis ou com a presença física do aluno na escola, mas com ações

⁶ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005

concretas, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a equidade. É urgente que a escola assuma o dever de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação plena de todos os estudantes, respeitando suas especificidades e direitos.

A situação revelou, mais uma vez, que muitas escolas ainda lidam com a inclusão como um problema a ser “administrado” e não como uma responsabilidade ética e legal a ser garantida. A presença do aluno com deficiência acaba sendo tratada como um obstáculo ao “andamento normal” da turma, como se o direito ao aprendizado pudesse ser condicionado à capacidade da escola de atender sem alterar sua estrutura ou metodologia.

MNO era um aluno excelente em ciências humanas, participativo, crítico e com grande capacidade de argumentação. No entanto, enfrentava dificuldades nas áreas exatas, especialmente pela falta de domínio do soroban, instrumento essencial ao ensino de matemática para pessoas cegas. Os professores da turma anterior reclamavam da necessidade de repetir, ditar ou adaptar explicações, o que, segundo eles, “atrasava o conteúdo”. Esse tipo de queixa evidencia o quanto o currículo escolar ainda está centrado em um modelo normativo, que considera o tempo e a forma de aprender de um único sujeito padrão.

Essa realidade nos obriga a refletir sobre quem está de fato incluído na escola? Até que ponto estamos dispostos a rever nossas práticas e flexibilizar nossos métodos para garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles que exigem mais tempo, mais escuta, mais mediação?

MNO não precisava apenas de um professor de apoio. Ele precisava de uma escola inteira que o reconhecesse como sujeito de direitos, com todas as suas potencialidades e limitações, como qualquer outro aluno. A deficiência visual não o impedia de aprender, o que o excluía eram as barreiras físicas, didáticas e atitudinais.

Essa experiência nos convida a analisar criticamente nossa própria prática pedagógica e a estrutura da escola como um todo. Autores como Miguel Arroyo (2006), nos ajudam a compreender que a inclusão não é um processo técnico, mas

político e ético, que exige o enfrentamento das desigualdades estruturais e o reconhecimento da diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Ele nos alerta para a necessidade de compreender os estudantes em sua inteireza, como sujeitos históricos e sociais. Arroyo critica a tendência da escola em reduzir alunos com deficiência a "casos" a serem tratados de maneira pontual, em vez de reconhecê-los como sujeitos plenos de cultura, saberes e trajetórias. Nesse sentido, pensar MNO apenas a partir da figura de um professor de apoio, invisibiliza sua condição de sujeito ativo no processo educativo e transfere a responsabilidade da inclusão para um indivíduo, quando ela deve ser assumida coletivamente por toda a instituição.

Essa crítica dialoga com as reflexões de bell hooks (1994, 2013), ao defender que a educação como prática de liberdade só é possível quando o processo pedagógico reconhece e valoriza as singularidades de cada sujeito. Para hooks, não basta garantir a presença do estudante na sala de aula, é preciso criar condições concretas para que ele se sinta parte do processo, valorizado em sua experiência e em sua voz. No caso de MNO, isso significa repensar metodologias, materiais e atitudes que, mesmo de forma não intencional, acabam por reiterar exclusões históricas.

Por sua vez, Guacira Lopes Louro (1997, 2004) ajuda a compreender que a escola é um espaço de normatização e regulação de identidades. A experiência de MNO mostra como a deficiência ainda é tratada, muitas vezes, como desvio em relação a uma norma implícita de aluno “ideal” – aquele que enxerga, ouve, fala e aprende dentro de padrões específicos. Louro nos provoca a questionar esses padrões, mostrando que práticas pedagógicas que não consideram a diversidade corporal e cognitiva acabam reforçando exclusões e desigualdades.

Assim, ao costurar os referenciais de hooks (2013), Arroyo (2006), Louro(2004) e Sassaki, (2005), compreendemos que a inclusão de MNO não se realiza pela presença isolada de um professor de apoio, mas por uma transformação institucional, pedagógica e atitudinal que desfaça as barreiras que o impedem de aprender. Inclusão e acessibilidade, nesse sentido, não são concessões ou favores,

mas compromissos éticos e políticos que devem orientar toda prática educativa comprometida com os direitos humanos e a dignidade dos sujeitos.

3. Fundamentação Teórica

A diversidade cultural é uma característica intrínseca da sociedade brasileira, marcada por múltiplas identidades étnicas, religiosas, linguísticas, de gênero e de orientação sexual. No campo da educação, essa diversidade deve ser reconhecida não como obstáculo, mas como riqueza pedagógica. Contudo, para que a escola cumpra esse papel, é necessário que ela se organize a partir de uma proposta pedagógica que valorize a pluralidade e promova a equidade.

Segundo Candau (2008), a educação intercultural deve ser compreendida como uma proposta político-pedagógica que reconhece e valoriza as diferenças culturais e busca promover o diálogo entre os diferentes. Essa perspectiva rompe com a ideia de uma cultura única, homogênea e dominante, reconhecendo que os sujeitos carregam diferentes experiências e saberes que devem ser incluídos no cotidiano escolar. Para a autora, é preciso deslocar o olhar da "tolerância" para o "reconhecimento", da "inclusão" para a "interação crítica".

Na mesma direção, Paulo Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo, na escuta sensível e no respeito ao outro. Para o autor, ensinar exige reconhecer a existência de diferentes mundos e realidades, o que implica compreender o educando como sujeito histórico e cultural. A pedagogia crítica proposta por Freire propõe uma prática docente comprometida com a transformação social e com a superação das injustiças e exclusões estruturais.

Nilma Lino Gomes (2012) destaca a importância das políticas afirmativas e das diretrizes curriculares voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Ela argumenta que a escola deve ser um espaço de combate ao racismo e à invisibilização dos saberes afro-brasileiros e indígenas. A presença dessas temáticas no currículo não pode ser apenas pontual ou comemorativa, mas parte integrante da formação cidadã e crítica dos estudantes.

Guacira Lopes Louro (2008), por sua vez, contribui com reflexões sobre gênero e sexualidade na educação, enfatizando que essas dimensões atravessam

as relações pedagógicas, os currículos e os materiais didáticos. Segundo Louro, a escola ainda é um espaço em que padrões normativos são reproduzidos, o que pode gerar exclusão, violência simbólica e silenciamento de sujeitos LGBTQIA+. Reconhecer essas questões é fundamental para promover uma educação democrática e inclusiva.

Miguel Arroyo (2012) reforça que as escolas precisam reconhecer os "sujeitos das diferenças" como legítimos produtores de cultura e de direitos. Para o autor, práticas pedagógicas tradicionais frequentemente desconsideram as múltiplas identidades dos estudantes, tratando-os como "desiguais" que devem ser corrigidos. Ele afirma que uma pedagogia crítica e emancipadora deve partir do reconhecimento dos sujeitos históricos concretos, em suas condições reais de vida, promovendo ações de justiça social no cotidiano escolar.

Já Márcia Ambrósio (2018) ressalta que a formação docente deve considerar a corporeidade, as emoções e as identidades como elementos constitutivos do ato de educar. A autora defende que a construção de práticas inclusivas exige um olhar sensível e atento às experiências dos(as) estudantes, rompendo com concepções tecnicistas e fragmentadas da docência. Para ela, é necessário formar professores(as) capazes de compreender os processos educativos como interações culturais, políticas e subjetivas.

Dessa forma, a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade passa, necessariamente, por uma formação docente crítica e contínua, que considere os múltiplos marcadores sociais presentes no ambiente escolar e proponha estratégias de enfrentamento às desigualdades. Isso exige o compromisso da escola como instituição social na promoção de direitos, equidade e reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

4. Metodologia

O presente artigo caracteriza-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e fundamentada em revisão bibliográfica e relato experiência. Buscamos refletir criticamente sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelas práticas pedagógicas diante da diversidade cultural na educação básica, por meio da análise de produções teóricas já consolidadas no campo educacional.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador o acesso a um conjunto de conhecimentos já elaborados, possibilitando a análise, comparação e aprofundamento de temas relevantes, a partir de fontes como livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais. Assim, o referencial teórico consultado de autores reconhecidos na área da educação, como Paulo Freire(1996), Vera Maria Candau (2008), Nilma Lino Gomes (2012), Guacira Lopes Louro (2008), e Miguel Arroyo (2006), Marcia Ambrósio (2018), cujas obras abordam questões relacionadas à diversidade, justiça social, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa também considerou documentos legais e normativos, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular e BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN, para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses referenciais contribuíram para a compreensão dos marcos legais e das políticas públicas voltadas à valorização da diversidade no contexto escolar brasileiro.

O processo de análise foi orientado pela identificação de temas recorrentes nas obras consultadas, como: diversidade cultural, desigualdades educacionais, formação docente, práticas inclusivas e enfrentamento de preconceitos no ambiente escolar. A partir dessas categorias, buscou-se elaborar uma reflexão crítica sobre o papel da escola e dos professores frente à pluralidade social que marca a contemporaneidade.

5. Discussão

A presença da diversidade cultural no ambiente escolar não é uma novidade, mas sim uma realidade constitutiva da sociedade brasileira. No entanto, como apontado por Candau (2008), essa diversidade ainda é tratada, muitas vezes, como um obstáculo à homogeneização dos currículos, ao invés de ser compreendida como um potencial pedagógico. Isso se evidencia na resistência de muitas instituições em abordar temas como racismo, identidade de gênero, sexualidade, desigualdade social e religiosidade de forma crítica e transversal.

Mesmo diante da existência de políticas públicas e marcos legais que apontam para uma educação antirracista, antissexista e inclusiva como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) para incluir conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica, ainda é recorrente a dificuldade de sua implementação no cotidiano escolar. Essa limitação se dá, em grande parte, pela fragilidade da formação docente inicial e continuada, que muitas vezes não aborda com profundidade os temas da diversidade. Como observa Nilma Lino Gomes (2012), a ausência de uma abordagem crítica sobre relações étnico-raciais na formação de professores contribui para a reprodução de estereótipos e silenciamentos no ambiente educacional.

Além disso, os desafios enfrentados por alunos pertencentes a grupos historicamente marginalizados como negros, indígenas, pessoas LGBTQIA+, mulheres e estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, são amplificados por práticas pedagógicas que, por vezes, reforçam a lógica da exclusão, mesmo que de forma inconsciente. A reprodução de padrões normativos e eurocêntricos nos conteúdos e nos livros didáticos, por exemplo, marginaliza outras formas de saber e experiências culturais.

Nesse sentido, a proposta freireana de uma pedagogia crítica e dialógica (FREIRE, 1996) se apresenta como uma alternativa fundamental. Ao compreender a educação como prática de liberdade, Freire defende que o(a) educador(a) deve reconhecer os saberes prévios dos(as) estudantes, valorizando sua cultura e

promovendo o diálogo como ferramenta de construção coletiva do conhecimento. Essa concepção amplia o papel da escola como espaço de transformação social.

Portanto, para que a diversidade cultural seja de fato reconhecida e valorizada nas escolas, é necessário investir em políticas de formação docente continuada, na construção coletiva de projetos pedagógicos inclusivos e em práticas educativas comprometidas com os direitos humanos, com a equidade e com o respeito às diferenças. O desafio é construir uma educação que, para além do discurso, se efetive como instrumento de transformação e justiça social.

6. Considerações Finais

A valorização da diversidade cultural na educação é um dos grandes desafios contemporâneos enfrentados pelas práticas pedagógicas no Brasil. A escola, como espaço privilegiado de formação humana, deve reconhecer a pluralidade de saberes, identidades e experiências que compõem o cotidiano escolar, assumindo um papel ativo no enfrentamento das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, territoriais e culturais.

Como discutido ao longo deste artigo, embora haja avanços legais e diretrizes curriculares que apontam para a construção de uma educação antirracista, inclusiva e democrática, a efetivação dessas propostas ainda encontra barreiras importantes, como a fragilidade da formação docente e a permanência de práticas escolares excludentes. A invisibilização dos saberes de grupos historicamente marginalizados, somada à reprodução de discursos dominantes que representam os interesses de uma parcela específica da sociedade, contribui para a manutenção das desigualdades e das estruturas de poder no ambiente escolar. Esses discursos hegemônicos, naturalizados como verdades universais, operam de forma sutil, mas eficaz, ao silenciar outras epistemologias, culturas e modos de existência, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente democrática e plural.

Outros autores como Paulo Freire (1996), Vera Candau (2008), Miguel Arroyo (2006), Márcia Ambrósio (2018) e Bell Hooks (2013), também demonstram que o enfrentamento dessas desigualdades exige não apenas a revisão dos currículos e

dos materiais didáticos, mas, principalmente, o reposicionamento ético, político e pedagógico dos educadores. É necessário reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e culturais, produtores de conhecimento e de sentidos, e a escola como espaço de luta e de transformação social.

Portanto, é urgente investir em políticas de formação inicial e continuada que articulem teoria e prática, contemplem as dimensões subjetivas e coletivas da docência e promovam uma atuação pedagógica comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a equidade. A promoção da diversidade não deve ser tratada como um complemento da educação, mas como princípio estruturante de todo o processo educativo.

7 – Conclusão

Com base nessas vivências e estudos, comprehendo que promover a diversidade cultural em sala de aula é um ato político, ético e pedagógico. Exige disposição para aprender com o outro, humildade para rever práticas e coragem para enfrentar preconceitos naturalizados. A escola deve ser um espaço de pertencimento, onde cada estudante possa sentir que sua história tem valor.

O que se observa, muitas vezes, é que a inclusão ainda é tratada como um ideal distante ou uma responsabilidade individual do professor, sem o devido suporte institucional e político. Como estudante do oitavo período de Pedagogia, comprehendo que minha atuação futura precisa estar pautada por uma educação que enfrente as desigualdades e rompa com práticas excludentes, não apenas aceitando a diversidade, mas reconhecendo-a como potência formativa e fundamento de uma escola verdadeiramente democrática.

Assim, o compromisso com a diversidade deve se traduzir em práticas cotidianas que afirmem a dignidade, a escuta e o pertencimento de todos os estudantes, fortalecendo a escola como espaço de resistência, emancipação e transformação social.

Conclui-se que a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva requer não apenas mudanças estruturais e curriculares, mas também uma revisão profunda das concepções pedagógicas que orientam o fazer docente. É fundamental que os professores estejam abertos ao diálogo com seus alunos e com suas realidades, reconhecendo neles sujeitos de direitos, saberes e histórias.

8. Referências:

- AMBRÓSIO, Márcia. **Formação de Professores e a Temática da Diversidade: entre políticas e práticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- _____. Márcia. **Corpo, emoção e formação docente: desafios para a educação inclusiva.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 371-388, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XXXXXX>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. Miguel. **Educação, diferença e direitos humanos.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BUZATTO, G. A. **Gênero e diversidade sexual na educação: o desafio da formação docente.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 45-58, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3pVbKjJWCMSzB35Ct9KnqZT>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Direitos humanos, relações étnico-raciais e políticas de ação afirmativa na educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 921-940, 2012.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva crítica.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em construção.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. A educação das relações étnico-raciais no Brasil: entre avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 761-778, set./dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** Porto: Afrontamento, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005