



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

SUJEITOS SOCIAIS, INCLUSÃO E DIVERSIDADE: caminhos para uma educação democrática e emancipatória.

LUIZ DOS SANTOS MATTOS JÚNIOR¹

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE - CAA

Resumo

Este artigo propõe uma análise crítica sobre os sujeitos sociais no contexto da educação, articulando os conceitos de inclusão e diversidade como fundamentos para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e socialmente justa. Parte-se do entendimento de que os sujeitos escolares são constituídos historicamente em meio às relações de poder, marcados por múltiplas identidades como gênero, raça, classe, sexualidade, deficiência e religião. A inclusão é abordada para além da simples inserção física, entendida como processo político e pedagógico que demanda transformação das práticas institucionais, curriculares e relacionais. A diversidade é reconhecida como dimensão essencial à construção de uma educação democrática, exigindo o reconhecimento das desigualdades estruturais e a valorização das diferenças. Fundamentado em autores como Freire, Hall, Arroyo, Mantoan e Candau, defende-se uma educação que reconheça a historicidade dos sujeitos, valorize saberes plurais e assuma a diversidade como princípio ético-político. Conclui-se que a escola inclusiva e diversa deve ser espaço de escuta, representatividade e transformação social.

Palavras-chave: Diversidade cultural e sexual. Educação democrática. Práticas pedagógicas críticas.

Introdução

A escola, enquanto instituição social e cultural, ocupa um papel estratégico na construção das subjetividades e na produção dos sentidos de pertencimento, cidadania e humanidade. Contudo, sua estrutura e funcionamento têm sido historicamente marcados por lógicas de exclusão, silenciamento e padronização, refletindo e reproduzindo desigualdades que atravessam a sociedade como um todo. Nesse contexto, o conceito de sujeitos sociais não pode ser compreendido de forma abstrata ou descontextualizada: ele se refere a homens e mulheres concretos, localizados em relações de poder, marcados por classe, raça, gênero, sexualidade, deficiência, território e religião. São sujeitos historicamente constituídos, cujas experiências foram, muitas vezes, deslegitimadas pelo projeto moderno-colonial de educação.

Como aponta Stuart Hall (2006, p. 11), a identidade dos sujeitos é “formada, e transformada continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas

¹ Professor da Educação Básica, Cientista Social e especialista em Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Ensino de História - FAFICA. Mestre e doutorando em Educação Contemporânea pelo PPGDUC da UFPE – CAA. E-mail: mattos.junior@ufpe.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0616503328352578>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0865-5285>.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

culturais que nos cercam”. Ou seja, os sujeitos sociais não são dados, mas construídos no interior das estruturas discursivas e materiais que definem o que é considerado normal, aceitável ou legítimo. Nesse sentido, a escola, como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1970), contribui para a conformação de identidades hegemônicas, ao mesmo tempo que exclui e marginaliza aquelas que escapam às normas dominantes.

A discussão sobre inclusão e diversidade torna-se, portanto, central para uma crítica radical à educação tradicional. Não se trata apenas de garantir o acesso formal à escola para determinados grupos — como pessoas com deficiência, estudantes negros e indígenas, populações LGBTQIAPN², comunidades quilombolas e periféricas —, mas de transformar a escola enquanto projeto político e epistemológico. Como adverte Mantoan (2003, p. 23), “a inclusão não é apenas um movimento de abertura institucional, mas de deslocamento ético e político em relação à diferença”. Em outras palavras, a inclusão genuína exige que a escola reveja seus fundamentos, suas práticas e seus currículos, rompendo com a lógica da integração — que pressupõe a adaptação do outro à norma — e assumindo a diversidade como princípio estruturante.

A diversidade, nesse sentido, não deve ser compreendida como um conjunto de identidades “exóticas” a serem toleradas, mas como expressão das múltiplas formas de produção de conhecimento, cultura e existência. Como afirma Candau (2012, p. 56), “a educação para a diversidade deve enfrentar não apenas as expressões da intolerância, mas também suas raízes estruturais e históricas”. Esse enfrentamento demanda o reconhecimento dos racismos, sexismos, capacitismos e colonialismos que organizam a vida social e escolar, e exige a construção de uma pedagogia intercultural, antidiscriminatória e emancipadora.

Paulo Freire (1996, p. 78), em sua defesa da educação como prática da liberdade, nos lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Educar é, portanto, reconhecer o outro como sujeito de direitos e de saberes, é construir espaços de escuta e de diálogo onde a diferença não seja tolerada passivamente, mas celebrada como elemento fundamental da vida em comum. Como reforça Miguel Arroyo (2008), é urgente reconhecer na escola os sujeitos que historicamente foram tratados como “não-sujeitos”, os “sem-voz”, os “sem-vez”, e reverter esse quadro por meio de políticas curriculares que deem centralidade às vozes periféricas.

Assim, refletir sobre sujeitos sociais, inclusão e diversidade significa, antes de tudo,

² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binários, o “+” representa outras identidades não explicitamente mencionadas.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

repensar o próprio projeto de escola que queremos construir. Uma escola que, ao invés de reforçar os privilégios da branquitude, do patriarcado, da cisheteronormatividade e do capacitismo, se comprometa com a justiça social, com o reconhecimento da pluralidade e com a construção coletiva de uma sociedade mais equânime e democrática.

Neste contexto, este artigo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, centrada na análise crítica de autores/as que dialogam com as pedagogias críticas, os estudos culturais e decoloniais e a educação inclusiva. A metodologia consistiu na revisão aprofundada de obras de referência — como Freire (1996), Hall (2006), Arroyo (2008), Mantoan (2003; 2006), Candau (2012), Walsh (2009), entre outros — cujas contribuições permitiram refletir sobre os fundamentos ético-políticos de uma escola que reconheça e valorize a pluralidade dos sujeitos.

O objetivo geral deste artigo é analisar criticamente os processos de constituição dos sujeitos sociais no espaço escolar, discutindo a inclusão e a diversidade como fundamentos para uma educação democrática e emancipatória. Como objetivos específicos, busca-se: compreender como as identidades escolares são historicamente atravessadas por relações de poder; discutir os limites da integração e defender uma concepção crítica de inclusão; refletir sobre a diversidade como eixo estruturante da prática educativa; e reafirmar a educação como prática da liberdade e da transformação social.

Sujeitos sociais e a construção da identidade.

Os sujeitos sociais não emergem como entidades neutras ou biologicamente determinadas; ao contrário, são constituídos no entrecruzamento de múltiplas relações de poder, linguagem e cultura. A identidade, portanto, não é uma essência fixa, mas um processo contínuo de (re)significação, marcado por disputas simbólicas e políticas. Como afirma Stuart Hall (2006), a identidade é formada na interação com o outro e é constantemente (re)construída nas tramas do discurso. Nesse sentido, o sujeito é compreendido como um produto histórico e discursivo, atravessado por regimes de verdade que operam nos diversos espaços sociais — entre eles, de forma significativa, a escola.

A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um território político e simbólico no qual se produzem modos de ver, sentir e ser no mundo. Ela atua como um dos principais dispositivos de formação identitária, não apenas por meio do currículo formal, mas também por meio dos silêncios, das ausências e das representações que legitima ou invisibiliza.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Foucault (1996) já advertia que o poder não reprime simplesmente: ele produz, organiza saberes, categoriza e normatiza os corpos e os comportamentos. Nesse processo, a escola pode tanto reafirmar estereótipos e desigualdades, quanto abrir brechas para a construção de identidades críticas, plurais e contra-hegemônicas.

Como observa Miguel Arroyo (2008, p. 67), “os sujeitos da educação popular e da luta pela escola pública são portadores de saberes e histórias silenciadas que precisam ser visibilizadas e legitimadas no espaço escolar”. Essa afirmação nos convoca a reconhecer que os estudantes não são “folhas em branco”, mas sujeitos históricos, com trajetórias marcadas por experiências de exclusão, resistência e pertencimento. Negar essa historicidade é reproduzir uma pedagogia do silenciamento, que desconsidera os saberes das periferias, das comunidades negras, indígenas, quilombolas, das pessoas com deficiência, das juventudes LGBTQIAPN+.

Nesse sentido, a construção da identidade no espaço escolar se dá em meio a tensões. De um lado, há o modelo hegemônico de sujeito — racional, branco, masculino, cisheterossexual, produtivo — projetado pelas estruturas eurocentradas da modernidade ocidental. De outro, há a multiplicidade de sujeitos que não se encaixam nesse molde e que reivindicam o direito de existir, de aprender e de narrar suas próprias histórias a partir de outras epistemologias. Como aponta Walsh (2009, p. 33), trata-se de reconhecer “a colonialidade do ser, do saber e do poder” que estrutura o sistema educacional, e de promover ações pedagógicas que rompam com essa lógica colonial.

Assim, compreender a identidade como construção social, e os sujeitos como históricos, implica assumir um compromisso com práticas pedagógicas que acolham a diferença não como ameaça, mas como potência formativa. Essa perspectiva desafia a escola a ir além da inclusão formal e a promover efetivamente a escuta, a representatividade e o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados. Isso exige, como defende Gomes (2005), um processo de reconhecimento da identidade racial, de gênero e de classe como constitutiva da formação dos sujeitos, o que implica também a reconfiguração crítica do currículo, dos métodos de ensino e das relações no cotidiano escolar.

Portanto, ao abordar os sujeitos sociais e a construção da identidade, não se trata apenas de reconhecer a diversidade como um dado, mas de intervir ativamente nas formas como essa diversidade é acolhida, traduzida ou negada no interior da escola. É nesse campo de forças que a educação pode se tornar um ato político emancipador, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de si, de sua história e de sua capacidade transformadora.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

Inclusão além da integração: uma mudança de paradigma.

Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão ganhou centralidade nos discursos educacionais e nas políticas públicas voltadas à promoção da equidade no acesso e permanência na escola. No entanto, esse debate frequentemente tem sido esvaziado, reduzido à ideia de integração, isto é, à simples inserção física de sujeitos considerados “diferentes” — como pessoas com deficiência, negras, indígenas, LGBTQIAPN+, entre outras — em instituições que mantêm intactas suas estruturas normativas, seus currículos homogêneos e suas práticas excludentes.

Essa concepção limitada despolitiza o conceito de inclusão, transformando-o em uma estratégia de assimilação. Como alertam Forest e Pearpoint (1997), que a inclusão não é colocar as pessoas no sistema existente, mas transformar o sistema para que todos se sintam pertencentes e respeitados em sua singularidade. Ou seja, a inclusão não pode ser confundida com a mera presença física dos sujeitos nas escolas; ela exige mudanças profundas nos modos de pensar, organizar e viver a educação.

A lógica da integração, historicamente predominante, parte da premissa de que os sujeitos excluídos devem se adaptar aos padrões hegemônicos estabelecidos pela escola. Nessa perspectiva, a diferença é percebida como problema a ser corrigido, e não como valor a ser acolhido. Isso gera um modelo meritocrático e capacitista que reforça a ideia de normalidade, invisibilizando os processos históricos e estruturais de exclusão. Como aponta Mantoan (2003, p. 23), “a inclusão não é apenas um movimento de abertura institucional, mas de deslocamento ético e político em relação à diferença”. Em outras palavras, a verdadeira inclusão não se limita a acolher os diferentes, mas exige que a escola se redesenhe a partir da diferença. Trata-se, portanto, de um reposicionamento político e epistemológico.

Nesse sentido, a inclusão, para ser efetiva, precisa ser compreendida como prática ética, política e pedagógica, que coloca em questão os fundamentos mesmos da escola moderna. Como afirma Mantoan (2006, p. 19), “a inclusão obriga a repensar a finalidade da escola, sua organização, suas relações pedagógicas e sua função social”. Isso significa romper com as estruturas curriculares lineares, com os mecanismos padronizados de avaliação e com as formas autoritárias de regulação dos corpos e saberes. A inclusão implica, necessariamente, uma crítica ao modelo escolar eurocêntrico, colonial e normativo que hierarquiza conhecimentos e impõe uma única forma legítima de aprender e existir.

É nesse ponto que a inclusão se articula com o reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da experiência humana e como eixo estruturante da prática educativa. Ao invés de



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

ajustar o sujeito à escola, a escola é chamada a reinventar-se continuamente a partir da escuta atenta às múltiplas vozes que nela circulam. Como destaca Skliar (2003, p. 44), “a diferença não é algo que se incorpora ao currículo, mas o que o desafia, o atravessa e o transforma”.

Esse movimento exige, ainda, o desmonte de práticas pedagógicas que reforçam o silenciamento das subjetividades e a reprodução de desigualdades. A inclusão, em sua radicalidade, convoca educadoras e educadores a abandonar a posição de especialistas que decidem sobre o outro e a assumir-se como sujeitos ético-políticos, comprometidos com a transformação social. Trata-se, como propõe Paulo Freire (1996), de praticar uma pedagogia do diálogo e do inacabamento, na qual todos são convocados à reflexão crítica e à construção coletiva do conhecimento.

Portanto, incluir não é apenas permitir a entrada de sujeitos diversos na escola, mas reconstruir o próprio sentido do que é ensinar e aprender. É aceitar o desafio de construir uma escola que não apenas tolere a diferença, mas que se deixe interpelar por ela, reconhecendo-a como força vital para a reinvenção do espaço escolar e da própria democracia.

Diversidade: reconhecer, valorizar e problematizar.

A diversidade, muitas vezes evocada nos discursos educacionais de forma retórica ou superficial, precisa ser compreendida não como um adorno, mas como uma dimensão constitutiva da realidade social e escolar. Ela não diz respeito apenas à presença de diferentes marcadores identitários — como raça, gênero, classe, deficiência, sexualidade, cultura ou religião —, mas à forma como essas diferenças são produzidas, hierarquizadas e politicamente tratadas dentro das instituições. Em outras palavras, reconhecer a diversidade exige uma crítica radical às estruturas de poder que historicamente têm convertido a diferença em desigualdade.

Na tradição das pedagogias críticas, diversidade não é sinônimo de tolerância, mas de conflito, reconhecimento e enfrentamento das opressões. Como defende Vera Candau (2012), a educação para a diversidade supõe uma postura política que questiona a naturalização das desigualdades e que propõe práticas pedagógicas voltadas para a justiça social. Trata-se, portanto, de assumir a diversidade como horizonte ético-político da ação educativa, rompendo com visões assimilacionistas que tratam a diferença como problema ou exceção.

Essa perspectiva nos obriga a encarar de frente os sistemas de opressão que atravessam o



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

cotidiano escolar: o racismo estrutural, o sexismo, o capacitismo, a LGBTfobia³, a xenofobia, entre outros. Como destaca Gomes (2005), o desafio não é apenas incluir sujeitos negros no currículo, por exemplo, mas racializar o próprio projeto pedagógico da escola, enfrentando a branquitude como estrutura de poder e de produção de privilégios. O mesmo se aplica aos debates de gênero e sexualidade, que, como aponta Louro (1997), precisam ser pensados não como temas específicos, mas como categorias que atravessam toda a experiência escolar e os modos de ensinar e aprender.

Reconhecer a diversidade implica também valorizar saberes plurais e epistemologias marginalizadas, construídas a partir das vivências de sujeitos subalternizados. A escola, nesse sentido, precisa abrir-se à interculturalidade, ao diálogo entre diferentes modos de conhecer, sentir e existir. Silvia Rivera Cusicanqui (2015, p. 550), ao denunciar os efeitos do colonialismo epistêmico sobre os povos originários da América Latina, afirma que “o sagrado ocidental colonizou nossos corpos e nossos territórios, apagando nossos saberes, nossas formas de ver o mundo”. A crítica à colonialidade, portanto, não é periférica ao debate educacional — ela é central, pois questiona as bases epistemológicas do conhecimento legitimado na escola.

Contudo, reconhecer e valorizar a diversidade não é suficiente se esse processo não for acompanhado da problematização crítica das relações de poder que estruturam o espaço escolar. A pedagogia da diversidade não pode limitar-se à representação simbólica (por exemplo, ao folclore ou à semana da consciência negra), mas deve envolver transformações reais nos currículos, nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e nas relações sociais que se estabelecem no cotidiano.

Como propõe Walsh (2009), é preciso ir além do multiculturalismo liberal, que admite a coexistência das diferenças sob a hegemonia de um padrão normativo, e avançar para a construção de uma educação descolonial, que reconheça a legitimidade das lutas sociais e a potência dos

³ Etimologicamente, na expressão LGBTfobia, identificamos o acoplamento do termo grego phóbus, que faz menção à aversão, ojeriza, pavor e medo direcionados às ações e posicionamentos em relação às pessoas alocadas na sigla LGBT (lésbicas, gays, homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis) que, historicamente, foram situadas dentro das relações sociais como humanamente inferiores. Posteriormente, a sigla foi ampliada para LGBTQIAPN+, porém, o termo LGBTfobia, surgido antes dessa ampliação, ainda pode ser utilizado. É importante enfatizar que na atualidade esse grupo ainda experimenta assujeitamentos, constrangimentos e violências variadas, causadas pela opressão e intimidação. Sendo assim, adiantamos que a “LGBTfobia é um dispositivo intencional e historicamente gestado no cerne das sociedades, com propósitos bem definidos; sendo assim, uma ideologia, pois em nossa sociedade há a recusa e uma indução proposital a não exercitar uma busca atenta na história que seja capaz de revogar e deslegitimar esse sistema opressor e perverso, sendo a LGBTfobia um termo amplo que abarca, na mesma expressão, um conjunto de ações ou mecanismos produzidos socialmente para oprimir, violentar ou discriminar pessoas que estão fora dos contornos legitimados de orientação sexual e gênero, ou seja, da cis-heteronormatividade (...)” (Coelho; Desidério; Rocha, 2023, p. 2 apud Mattos Júnior, 2024, p. 84).



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

saberes insurgentes. Isso exige repensar o papel do educador e da educadora como agentes de transformação, capazes de criar espaços pedagógicos afetivos, críticos e insurgentes, nos quais os sujeitos sejam vistos em sua complexidade e respeitados em sua dignidade.

Assim, a diversidade não deve ser entendida apenas como um “tema” a ser trabalhado em datas comemorativas, mas como um princípio estruturante da educação democrática. Uma escola que se compromete com a diversidade é uma escola que desafia as hierarquias, questiona os padrões normativos e se abre à criação de novos sentidos, novos pertencimentos e novas formas de convivência.

Educação como prática da liberdade.

Discutir sujeitos sociais, inclusão e diversidade nos remete, inevitavelmente, à concepção de educação como prática política e libertadora. Como ensina Paulo Freire (1996), não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Essa perspectiva freiriana nos convoca a compreender a educação não como instrumento de adaptação à ordem vigente, mas como um ato de resistência, que visa à transformação das estruturas sociais e à humanização dos sujeitos.

A educação como prática da liberdade se contrapõe frontalmente à lógica bancária do ensino, na qual o educador deposita conteúdos prontos em alunos considerados vazios. Ao contrário, propõe uma pedagogia dialógica, na qual educadoras e educandos se reconhecem como sujeitos históricos, produtores de saberes, capazes de intervir na realidade. Esse processo é inseparável do reconhecimento da diversidade e da escuta ativa das experiências e das vozes que emergem dos territórios, das comunidades, das vivências marcadas pela exclusão e pela luta.

Freire (1996, p. 85) é categórico ao afirmar que “a prática educativa exige a inserção dos educadores na realidade dos educandos, a escuta de suas vozes, a leitura crítica de sua existência concreta”. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de silenciamento e normatização para tornar-se um lugar de reexistência, no qual sujeitos historicamente marginalizados possam não apenas estar presentes, mas ocupar centralidade na construção do conhecimento. Trata-se de uma pedagogia que assume a diferença não como obstáculo, mas como condição para a produção de sentidos, de pertencimento e de justiça.

A prática da liberdade também está diretamente vinculada à noção de empoderamento dos sujeitos. Como destaca Hooks (2013), em sua pedagogia do engajamento, ensinar é um ato de amor e de subversão. Essa subversão se concretiza na medida em que se rompe com a reprodução



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

de valores patriarcais, racistas, capacitistas e heteronormativos, dando lugar a um processo formativo comprometido com a dignidade humana e com os direitos coletivos.

Para que essa prática educativa se efetive, é necessário que os currículos escolares sejam ressignificados a partir das experiências e saberes dos sujeitos, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos dos cânones escolares. Como reforça Arroyo (2008, p. 105), “os currículos precisam ser reinventados a partir das margens, dos saberes populares, da vida concreta dos sujeitos da periferia”. Isso implica rever não apenas os conteúdos, mas também os métodos, as linguagens, os critérios de avaliação e os modos de relação que estruturam o cotidiano escolar.

Portanto, compreender a educação como prática da liberdade é reconhecer que toda ação pedagógica é, em última instância, uma escolha política: ou ela contribui para manter as estruturas de opressão, ou se compromete com sua superação. Uma escola comprometida com a inclusão e a diversidade deve, necessariamente, optar pela segunda via, assumindo seu papel na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Conclusão.

A análise desenvolvida neste artigo buscou contribuir para o debate sobre a construção de uma escola que se comprometa, de fato, com os princípios da inclusão, da diversidade e da democracia. Ao discutir os sujeitos sociais em sua pluralidade e complexidade, evidenciou-se que as identidades escolares não são naturais ou imutáveis, mas historicamente produzidas no entrelaçamento de relações de poder, linguagem, cultura, território e estruturas institucionais. Como lembra Stuart Hall (2006), as identidades são construídas e reconstruídas continuamente, nos discursos e práticas que nos atravessam, nos interpelam e nos posicionam no mundo.

Desse modo, pensar os sujeitos sociais na escola exige reconhecer que ela nunca foi neutra. Pelo contrário, constitui-se como um dos principais espaços de produção e legitimação de normatividades — sobre o que é ser “normal”, “inteligente”, “capaz”, “adequado”. Essas normatividades, ao serem cristalizadas no currículo, nas avaliações, nas formas de ensinar e se relacionar, contribuem para a reprodução de desigualdades históricas baseadas em marcadores como raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência e religião. Assim, a escola pode se configurar tanto como espaço de violência simbólica e exclusão quanto como território de resistência, pertencimento e transformação.

A partir dessa constatação, o artigo defendeu a superação da lógica da integração — que pressupõe a adaptação do sujeito à estrutura escolar preexistente — e a adoção de uma perspectiva



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

radical de inclusão, como propõe Mantoan (2003; 2006). Essa inclusão não se limita à inserção física ou à retórica institucional, mas implica a revisão profunda das práticas pedagógicas, das formas de organização escolar e das epistemologias que sustentam o processo educativo. Como apontam Forest e Pearpoint (1997), a verdadeira inclusão exige a transformação do sistema, e não apenas a adaptação do sujeito.

Nesse contexto, a diversidade deve ser compreendida como elemento constitutivo da condição humana e, portanto, da própria essência da educação. Como alerta Vera Candau (2012), não se trata de tolerar diferenças, mas de problematizar e enfrentar as estruturas que historicamente transformaram a diferença em desigualdade. O compromisso com a diversidade implica o reconhecimento de saberes outros — indígenas, quilombolas, periféricos, feministas, LGBTQIA+, entre tantos — que desafiam as lógicas eurocentradas e coloniais ainda dominantes no currículo escolar.

Ao reconhecer a diversidade como potência epistêmica e ética, a escola assume sua função social de democratizar o conhecimento e valorizar a multiplicidade de vozes que compõem o tecido social. Essa tarefa, contudo, exige enfrentamento das estruturas opressoras — como o racismo estrutural, o sexismo, o capacitismo e a LGBTfobia — que atravessam o cotidiano escolar de forma persistente. Como defende Nilma Lino Gomes (2005), a escola precisa ser um espaço de construção identitária crítica, que visibilize os sujeitos historicamente silenciados e legitime seus saberes, suas narrativas e seus modos de existência.

Ao longo do texto, sustentou-se que uma educação verdadeiramente democrática é inseparável da valorização dos sujeitos em sua diversidade, do reconhecimento de suas histórias e da escuta ativa de suas experiências. Essa perspectiva converge com a proposta freiriana de uma pedagogia do diálogo e da libertação. A escola, portanto, não pode ser um espaço de domesticação, mas de humanização, no qual educadores e educandos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de intervir criticamente na realidade.

É nesse horizonte que este artigo se inscreve: na afirmação de que a inclusão e a diversidade não são concessões, mas fundamentos indispensáveis de uma educação emancipatória. Uma escola comprometida com esses princípios deve enfrentar seus próprios mecanismos de exclusão, repensar seus currículos, suas linguagens, suas práticas e sua gestão. Deve, sobretudo, reconhecer que todo projeto educativo é, em si, um projeto de sociedade. Ao escolher incluir, escutar e valorizar as diferenças, a escola opta pela construção de um futuro mais justo, plural e solidário.

Assim, conclui-se que refletir criticamente sobre os sujeitos sociais, a inclusão e a



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

diversidade é também refletir sobre a urgência de uma educação que se comprometa com a equidade e com os direitos humanos. Em um cenário de crescente avanço de discursos autoritários, excludentes e neoconservadores, defender uma educação democrática é um ato político de resistência. É afirmar que a escola pode — e deve — ser um espaço de reexistência, onde florescem dignidade, liberdade, consciência crítica e justiça social.

Referências Bibliográficas.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notes para uma investigação). In: **Lenin e a filosofia e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

ARROYO, M. C. **A construção da escola pública popular: história e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CANDAU, V. **Educação para a diversidade: desafios políticos e pedagógicos**. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. **The inclusion imperative: a comprehensive approach to educating students with disabilities**. Toronto: Inclusion Press, 1997.

GOMES, N. A. **Educação e diferenças sociais: gênero, raça e classe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

LOURO, G. **Pedagogia do corpo: gênero, sexualidade e escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATTOS JÚNIOR, Luiz dos Santos. **Gêneros e Sexualidades em uma Escola Confessional: a Construção das Diferenças na Educação Católica**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE, Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Caruaru, 2024.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: política, práxis e formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2006.



III SEMPED

FORMAÇÃO DOCENTE: COMPLEXIDADES,
PERSPECTIVAS E (DES)VALORIZAÇÃO.

15 A 19 DE SETEMBRO DE 2025



CCP
Colegiado de Pedagogia
Vitória da Conquista

RIVERA CUSICANQUI, S. O pensamento crítico descolonial: perguntas urgentes. In: **Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 23, n. 2, p. 543-556, 2015.

SKLIAR, C. A. **Diversidade cultural e educação intercultural**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica, direitos humanos e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.