

PARA ALÉM DA INCLUSÃO: A EPISTEMOLOGIA DA DIFERENÇA COMO FUNDAMENTO DO RECONHECIMENTO E DA JUSTIÇA SOCIAL NA PRÁXIS EDUCATIVA

**BEYOND INCLUSION: THE EPISTEMOLOGY OF DIFFERENCE AS A
FOUNDATION FOR RECOGNITION AND SOCIAL JUSTICE IN EDUCATIONAL
PRAXIS**

Ciências Humanas • 07/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788492055](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788492055)

Carlos Magno Alhakim Figueiredo Junior¹

RESUMO

Analisa-se no presente artigo os limites da inclusão educacional quando reduzida ao acesso formal, propondo a epistemologia da diferença como fundamento para o reconhecimento, a justiça social e a reconfiguração da *práxis* educativa. Mediante pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e crítico-teórica, examinam-se as relações entre desigualdade, normalização, reconhecimento, subjetividade, redistribuição, representação e participação no espaço escolar. Sustenta-se que a inclusão permanece insuficiente quando preserva padrões culturais e epistemológicos que subordinam sujeitos, saberes e experiências, convertendo diferenças em desigualdades. A partir das contribuições de Nancy Fraser e de autores vinculados à educação intercultural, aos direitos humanos e à justiça cognitiva, demonstra-se que a justiça educacional exige condições materiais, reconhecimento social, participação paritária e pluralização dos regimes de conhecimento. Conclui-se propondo a *práxis* educativa a partir da diferença como processo crítico, dialógico e transformador, capaz de reconstruir continuamente as condições institucionais de aprendizagem, participação e produção democrática do conhecimento no cotidiano escolar contemporâneo.

Palavras-chave: Epistemologia da diferença; Inclusão educacional; Reconhecimento; Justiça social; Práxis educativa.

ABSTRACT

This article analyzes the limits of educational inclusion when reduced to formal access, proposing an epistemology of difference as a foundation for recognition, social justice, and the reconfiguration of educational praxis. Through a bibliographic review employing a qualitative and critical-theoretical approach, the study examines the relationships between inequality, normalization, recognition, subjectivity, redistribution, representation, and participation in the school space.

participation within the school environment. It argues that inclusion remains insufficient when it preserves cultural and epistemological standards that subordinate individuals, forms of knowledge, and experiences, thereby transforming differences into inequalities. Drawing on the contributions of Nancy Fraser and authors associated with intercultural education, human rights, and cognitive justice, the article demonstrates that educational justice requires material conditions, social recognition, parity of participation, and a pluralization of knowledge regimes. It concludes by proposing an educational praxis grounded in difference—a critical, dialogic, and transformative process capable of continuously reconstructing the institutional conditions for learning, participation, and the democratic production of knowledge in contemporary school life.

Keywords: Epistemology of difference; Educational inclusion; Recognition; Social justice; Educational praxis.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação do direito à educação inclusiva vislumbra-se como um avanço jurídico e social decisivo na superação de modelos historicamente segregadores. Todavia, a ampliação do acesso não eliminou estruturas culturais, institucionais e epistemológicas que continuam convertendo determinadas diferenças em posições de inferioridade, sobretudo quando a escola reconhece formalmente a diversidade sem questionar os padrões de normalidade, conhecimento e participação a partir dos quais foi constituída.

A diferença deixa de representar apenas característica individual ou demanda por adaptação e passa a adquirir relevância epistemológica, na medida em que interroga quem pode produzir conhecimento, quais experiências são reconhecidas como legítimas

e sob quais condições os sujeitos participam da construção da experiência educativa (Carneiro; Ludwig, 2018; Cruz; Barros, 2025).

É necessário, portanto, compreender em que medida a epistemologia da diferença pode superar os limites de uma inclusão educacional predominantemente integrativa e fundamentar uma *práxis* comprometida com reconhecimento e justiça social, questão cuja relevância decorre da insuficiência de políticas que asseguram presença institucional sem necessariamente alterar hierarquias materiais, simbólicas e cognitivas. Simultaneamente, importa deslocar o debate da simples inclusão do sujeito diferente para a transformação das condições que produziram sua exterioridade, articulando igualdade e diferença sem reduzir a primeira à homogeneização nem a segunda à cristalização identitária.

Para tanto, o objetivo geral consiste em analisar a epistemologia da diferença como fundamento do reconhecimento e da justiça social na reconfiguração da *práxis* educativa, tendo como objetivos específicos examinar criticamente os limites jurídico-sociais do paradigma inclusivo e a emergência da diferença como categoria epistemológica, compreender a relação entre reconhecimento, subjetividade e constituição jurídico-social do sujeito educativo e investigar de que maneira redistribuição, reconhecimento, representação e justiça cognitiva podem fundamentar uma *práxis* educativa transformadora orientada pela diferença.

Metodologicamente, desenvolve-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter teórico-analítico, mediante exame crítico de produções situadas nos campos da educação, filosofia política, direitos humanos, reconhecimento e justiça social, estabelecendo interlocução sobretudo com as formulações

relacionadas à epistemologia da diferença, à teoria do reconhecimento e à concepção multidimensional de justiça de Nancy Fraser. Para alcançar tais propósitos, o artigo encontra-se estruturado em três capítulos de desenvolvimento, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo examina criticamente a inclusão educacional e demonstra a emergência da epistemologia da diferença diante dos limites das concepções assentadas exclusivamente no acesso e na igualdade formal, enquanto o segundo capítulo analisa reconhecimento, subjetividade e constituição jurídico-social do sujeito educativo, deslocando o reconhecimento da afirmação identitária para a condição de participação. Por fim, o terceiro capítulo articula justiça social e diferença para propor a reconfiguração da práxis educativa como processo crítico, dialógico e transformador, no qual sujeitos historicamente concebidos como destinatários da inclusão passam a atuar como participantes paritários e produtores legítimos do conhecimento e da própria experiência educacional.

2. A CRÍTICA DA INCLUSÃO E A EMERGÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA DA DIFERENÇA

A consolidação da inclusão como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas representou importante ruptura com modelos institucionais historicamente organizados mediante a separação entre sujeitos considerados aptos a ocupar os espaços ordinários de escolarização e aqueles cuja diferença legitimaria formas segregadas de ensino.

Todavia, embora a ampliação do direito de acesso tenha produzido inequívoca transformação jurídica e social, ela não eliminou as estruturas culturais e epistemológicas responsáveis pela produção histórica da exclusão, razão pela qual estar formalmente inserido na escola não significa, necessariamente, participar em condições de igualdade da experiência educativa que nela se desenvolve (Carneiro; Ludwig, 2018).

Essa transformação encontra respaldo na progressiva incorporação normativa do direito à educação em perspectiva inclusiva, especialmente quando o ordenamento passa a reconhecer que a igualdade educacional não se realiza pela simples imposição de tratamentos uniformes, mas pode exigir currículos, métodos, recursos e formas de organização compatíveis com as especificidades dos sujeitos. Como exemplo, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as normas posteriores destinadas à proteção das pessoas com deficiência, que expressam uma mudança relevante entre uma concepção fundada na adaptação do indivíduo à instituição e outra que atribui à própria instituição responsabilidade pela criação das condições necessárias ao exercício efetivo do direito de aprender (Carneiro; Ludwig, 2018).

Mas o desenvolvimento histórico da educação inclusiva revela uma tensão que não pode ser solucionada apenas pela abertura formal das instituições, pois os espaços escolares aos quais os sujeitos anteriormente excluídos passam a ter acesso não foram constituídos em condições de neutralidade, mas organizados em torno de determinadas concepções de conhecimento, normalidade, linguagem, comportamento e desempenho que precedem a chegada desses sujeitos. Isto fez com que a inclusão possa ampliar quantitativamente o universo escolar sem necessariamente

transformar os critérios mediante os quais determinadas formas de existência continuam sendo tomadas como padrão de referência para as demais (Carneiro; Ludwig, 2018).

A análise dessa contradição torna-se ainda mais necessária quando inserida na realidade social brasileira, marcada por desigualdades estruturais que atravessam a organização das instituições educacionais e produzem condições profundamente distintas de acesso, permanência e aprendizagem, de forma que precariedade material, desigualdade territorial, assimetrias econômicas e diferenças no acesso aos bens culturais se articulam a mecanismos simbólicos de classificação dos estudantes. Convertem-se circunstâncias socialmente produzidas em aparentes insuficiências individuais e permitindo que a linguagem do mérito encubra processos históricos responsáveis pela distribuição desigual das oportunidades educacionais (Cruz; Barros, 2025).

A desigualdade educacional, nessa perspectiva, não pode ser compreendida somente como insuficiência de recursos, porque também se manifesta na maneira pela qual determinadas experiências, linguagens e formas de conhecimento são institucionalmente classificadas segundo escalas distintas de legitimidade.

Permite-se à escola, portanto, reconhecer abstratamente a igualdade de seus estudantes enquanto continua tomando uma experiência social particular como referência universal, transformando diferenças de origem, cultura ou trajetória em sinais de inadequação ao padrão escolar e transferindo ao próprio sujeito a responsabilidade por dificuldades que possuem raízes sociais muito mais amplas (Cruz; Barros, 2025).

É nesse ponto que a distinção entre inclusão formal e participação substantiva assume especial importância, pois a autorização jurídica para ocupar determinado espaço não assegura, por si mesma, condições materiais e simbólicas equivalentes para nele atuar, de maneira que uma ordem educacional pode apresentar-se juridicamente inclusiva e permanecer socialmente assimétrica, admitindo sujeitos historicamente marginalizados sem modificar os mecanismos institucionais responsáveis pela distribuição desigual da palavra, da autoridade, do reconhecimento e das oportunidades efetivas de interferir na experiência educacional compartilhada (Prestupa, 2024).

A inclusão passa, assim, a demonstrar sua ambivalência quando permanece submetida a estruturas de normalização, porque admitir a diversidade não significa necessariamente reconhecer a diferença em seu sentido mais profundo, sobretudo quando o estudante somente encontra pertencimento mediante sua aproximação aos padrões cognitivos, culturais ou comunicacionais anteriormente definidos como normais.

Ao mesmo tempo, há a preservação de uma racionalidade assimilatória na qual a instituição aceita a presença do diferente sem permitir que essa presença produza transformações significativas sobre as próprias estruturas mediante as quais a normalidade foi historicamente estabelecida (Carneiro; Ludwig, 2018).

A experiência da educação de surdos, para ilustrar, evidencia de forma particularmente clara essa tensão, visto que as políticas educacionais foram durante longo período estruturadas a partir da compreensão da surdez como deficiência ou falta a ser corrigida, enquanto mesmo o posterior movimento em direção à educação

para a diversidade permaneceu, em determinadas experiências, vinculado à imposição de referências linguísticas e culturais ouvintes, demonstrando que a passagem entre segregação e inclusão somente alcança significado efetivamente transformador quando o sujeito deixa de ser compreendido como versão incompleta de um padrão previamente estabelecido e passa a ser reconhecido em sua alteridade cultural e epistemológica (Carneiro; Ludwig, 2018).

Essa trajetória permite distinguir diversidade e diferença, pois a primeira pode ser institucionalmente admitida sem alteração das estruturas que estabelecem a centralidade de determinada experiência. Já a segunda exige reconhecer que o outro não constitui simples variação periférica de uma identidade tomada como universal, mas sujeito cuja forma de compreender, comunicar e significar o mundo possui legitimidade própria, pois “[...] no espaço da diferença existe uma pedagogia que considera o outro no seu “ser outro”, sustentando sua voz de alteridade [...]” (Carneiro; Ludwig, 2018, p. 113).

Referente a isto, políticas aparentemente inclusivas podem continuar homogeneizadoras quando acolhem múltiplos indivíduos, porém preservam como única referência válida os códigos culturais e epistemológicos historicamente produzidos pelos grupos dominantes. A transformação do paradigma inclusivo alcança, por tal motivo, uma dimensão jurídico-epistemológica, uma vez que a garantia de métodos, recursos, linguagens e formas específicas de organização educacional demonstra que a igualdade deve significar a remoção dos obstáculos que convertem particularidades humanas em desvantagens institucionalmente produzidas.

Nesse deslocamento o direito universal à educação deixa de exigir que todos aprendam sob as mesmas condições e passa a impor às instituições o dever de reconhecer diferenças relevantes para que os sujeitos possam efetivamente exercer o direito de participar e produzir conhecimento (Lima, 2010; Silva, 2025).

Todavia, a mudança normativa permanece insuficiente quando as práticas escolares continuam organizadas segundo uma epistemologia que estabelece antecipadamente quem pode conhecer, quais saberes possuem legitimidade e quais formas de experiência devem ser consideradas intelectualmente relevantes.

Ora, persiste a ideia de que a crítica à inclusão necessita ultrapassar o plano do acesso e alcançar os processos de produção do conhecimento, perguntando não somente como sujeitos diferentes podem ingressar no universo educacional existente, mas em que medida sua presença exige revisar os próprios critérios por meio dos quais esse universo define conhecimento, aprendizagem e autoridade epistemológica (Carneiro; Ludwig, 2018; Silva, 2025).

Essa problematização encontra fundamento na crítica à racionalidade moderna que transforma uma perspectiva particular de compreensão do mundo em representação aparentemente total da realidade, desqualificando aquilo que não se ajusta aos seus parâmetros e produzindo uma estrutura na qual determinadas experiências tornam-se invisíveis ou irrelevantes (Cruz; Barros, 2025).

Parte-se de uma experiência especialmente significativa para a educação porque demonstra que a exclusão epistemológica não se limita à proibição de acesso à escola, podendo ocorrer também quando o sujeito permanece fisicamente presente enquanto sua

língua, cultura, memória e forma de compreender a realidade são mantidas fora dos critérios institucionalizados de conhecimento legítimo (Silva, 2025).

A monocultura do saber resta como uma das expressões mais evidentes desse processo, na medida em que converte determinada tradição de conhecimento em parâmetro exclusivo para aferição da verdade e da capacidade intelectual, fazendo com que outras experiências sejam classificadas como ignorância, atraso ou ausência de racionalidade.

O referido mecanismo é particularmente problemático no espaço educacional porque permite que diferenças epistemológicas sejam convertidas em hierarquias entre sujeitos, naturalizando a posição dominante de determinados conhecimentos ao mesmo tempo em que transforma os saberes produzidos em contextos sociais distintos em conteúdos secundários, periféricos ou destituídos de autoridade (Carneiro; Ludwig, 2018; Gonçalves Neto; Derani, 2012).

A diferença transforma-se em desigualdade justamente quando inserida nessas estruturas de classificação, visto que características humanas que não possuem significado intrínseco de inferioridade passam a adquirir valor social hierarquizado por meio de relações historicamente constituídas de poder, razão pela qual a reflexão contemporânea não comporta mais a oposição rígida entre normal e anormal nem admite que particularidades identitárias, culturais ou sociais sirvam como fundamento para posições inferiores de cidadania, participação ou reconhecimento, impondo-se compreender igualdade e diferença como dimensões cuja articulação é indispensável à construção da justiça social (Osterne, 2016).

Nesse horizonte aparece a epistemologia da diferença como crítica à pretensão de soberania de qualquer forma de conhecimento que se apresente como universal sem reconhecer as condições históricas e sociais de sua própria produção, perspectiva que pressupõe admitir o caráter situado dos saberes, reconhecer a experiência dos sujeitos como elemento epistemologicamente relevante e rejeitar a possibilidade de que uma única tradição seja convertida, sem diálogo ou contestação, em medida absoluta para determinar a legitimidade das demais formas de compreender e significar o mundo (Carneiro; Ludwig, 2018; Gonçalves Neto; Derani, 2012).

Tal deslocamento encontra correspondência na teoria da justiça quando se reconhece que a superação da exclusão educacional não pode ser reduzida à redistribuição de recursos nem à valorização abstrata das identidades, pois desigualdades econômicas e padrões culturais de subordinação encontram-se frequentemente interligados. Resulta-se que a participação em condições de igualdade dependa simultaneamente da existência de condições objetivas adequadas e da transformação dos padrões institucionalizados de valor que impedem determinados indivíduos de serem reconhecidos como parceiros integrais das interações sociais e educacionais (Osterne, 2016; Prestupa, 2024).

A paridade de participação oferece, nesse prospecto, um critério particularmente fecundo para avaliar os limites da inclusão, porque desloca o debate da simples presença institucional para as condições concretas sob as quais essa presença se realiza, demandando que os sujeitos disponham de recursos materiais suficientes e de reconhecimento social capaz de assegurar sua atuação como pares, de maneira que a justiça educacional deixa de ser aferida exclusivamente pela possibilidade de matrícula ou

permanência e passa a envolver a capacidade efetiva de falar, ser ouvido, participar das decisões e contribuir legitimamente para a produção da experiência escolar (Prestupa, 2024).

A crítica ao paradigma inclusivo conduz, portanto, não à negação de suas conquistas históricas, mas ao aprofundamento de sua promessa normativa, pois a inclusão somente alcança sentido emancipatório quando deixa de significar incorporação do diferente a uma ordem previamente definida e passa a envolver a transformação das estruturas que fizeram da diferença fundamento de subordinação.

Por tal via, fixa-se uma epistemologia na qual o outro não ocupa apenas a condição de destinatário da educação, mas assume a posição de sujeito capaz de interrogar, produzir e reconstruir o próprio conhecimento, convertendo reconhecimento, participação e justiça social em dimensões constitutivas de uma *práxis* educativa efetivamente democrática (Campos, 2022; Prestupa, 2024; Carneiro; Ludwig, 2018).

3. RECONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO JURÍDICO-SOCIAL DO SUJEITO EDUCATIVO

A compreensão da diferença como categoria epistemológica conduz necessariamente ao problema do reconhecimento, uma vez que a possibilidade de o sujeito participar da experiência educativa depende igualmente das relações sociais mediante as quais ele é identificado, valorizado e reconhecido como portador de capacidades, direitos e formas legítimas de compreender o mundo.

Nesse sentido, a subjetividade não pode ser concebida como realidade inteiramente anterior às relações sociais, pois a formação

do sujeito ocorre em processos intersubjetivos nos quais a percepção de si se constrói, em alguma medida, mediante a relação estabelecida com os outros e com os significados socialmente atribuídos à sua existência (Araújo, 2020).

A centralidade do reconhecimento decorre justamente dessa dimensão relacional da identidade, uma vez que o indivíduo não constrói isoladamente as referências pelas quais compreende a si mesmo, suas capacidades e o lugar que ocupa na sociedade. A leitura da tradição do reconhecimento demonstra que a formação da identidade envolve relações dialógicas, de modo que o reconhecimento adequado contribui para a constituição positiva do sujeito, enquanto sua negação ou deformação pode produzir processos de inferiorização capazes de restringir a maneira pela qual determinadas pessoas percebem sua própria possibilidade de pertencimento e atuação no mundo social (Araújo, 2020).

O reconhecimento jurídico ocupa posição especialmente relevante nesse percurso porque permite ao indivíduo compreender-se como sujeito moralmente responsável e titular de direitos em condições de igualdade, ocasionando que a condição jurídica não permaneça exterior à subjetividade, mas participe da própria construção social da percepção que o sujeito possui acerca de sua dignidade e de sua capacidade de integrar relações sociais reciprocamente legítimas (Araújo, 2020).

Transposta para a experiência educacional, essa perspectiva permite compreender que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas participa ativamente dos processos mediante os quais estudantes desenvolvem percepções sobre si mesmos, suas capacidades e sua posição diante dos demais.

Experiências de acolhimento, respeito e valorização podem fortalecer formas positivas de autorrelação, enquanto práticas de inferiorização, invisibilidade ou exclusão são capazes de comunicar ao estudante que sua linguagem, identidade ou experiência possui menor valor social. A relação educativa participa, portanto, da constituição da subjetividade precisamente porque nela se produzem continuamente formas de reconhecimento e desrespeito que ultrapassam o desempenho estritamente escolar (Soares, 2021).

Essa dimensão subjetiva, em contrapartida, não admite reduzir o reconhecimento a uma política destinada exclusivamente à afirmação das identidades, sobretudo porque transformar grupos sociais em unidades culturalmente homogêneas pode substituir o apagamento da diferença por sua cristalização.

A crítica desenvolvida por Nancy Fraser² atesta que uma concepção excessivamente identitária pode obscurecer divergências existentes dentro dos próprios grupos e converter determinadas representações culturais em expectativas normativas às quais seus integrantes precisam adaptar-se, razão pela qual reconhecer não deve significar fixar identidades ou definir antecipadamente como determinado sujeito deve existir, mas criar condições para que diferenças não sejam institucionalmente convertidas em posições subordinadas (Araújo, 2020).

É precisamente nesse ponto que Fraser desloca o reconhecimento do campo predominantemente identitário para o problema do status social, permitindo compreender o não reconhecimento como forma institucionalizada de subordinação que impede determinados sujeitos de participar em condições de igualdade das interações sociais (Soares, 2021; Silva, 2025).

A injustiça não se limita, nessa perspectiva, ao sentimento individual de desvalorização, pois encontra expressão em padrões culturais, jurídicos e institucionais que distribuem de maneira assimétrica respeito, autoridade e possibilidades de participação. Reconhecer significa, por conseguinte, transformar as condições que impedem o outro de ocupar a posição de parceiro integral na vida social, deslocando a discussão da afirmação subjetiva para uma questão propriamente vinculada à justiça (Araújo, 2020).

Essa passagem entre identidade e status oferece fundamento particularmente produtivo para a constituição jurídico-social do sujeito educativo, porque permite integrar a dimensão subjetiva do reconhecimento à posição institucional ocupada pelo estudante. A condição de sujeito de direitos não se realiza apenas quando a ordem jurídica lhe atribui abstratamente determinadas garantias, mas quando as estruturas responsáveis por sua concretização permitem que seja efetivamente tratado como participante legítimo das relações educacionais.

O reconhecimento jurídico encontra, assim, sua dimensão social quando o direito formalmente proclamado produz condições de pertencimento, manifestação e participação, evitando que a titularidade normativa conviva com práticas institucionais que continuem colocando determinados sujeitos em posição de inferioridade (Silva, 2025).

A educação, nesse contexto, apresenta-se simultaneamente como direito humano e como condição para o desenvolvimento da própria personalidade, razão pela qual sua realização não se esgota na garantia de acesso à escolarização. A formação educacional envolve o desenvolvimento das capacidades humanas e a possibilidade de

reconhecimento de si em relação à alteridade, tornando insuficiente uma concepção instrumental que reduza o processo educativo à aquisição de competências ou à preparação para o mercado.

Compreender cada estudante como sujeito de direitos requer reconhecer que a educação participa de sua formação cognitiva, social e política, permitindo-lhe desenvolver as condições necessárias para compreender a realidade e nela posicionar-se autonomamente (Fernandes; Candau, 2022). A constituição jurídico-social do sujeito educativo pressupõe, portanto, uma relação dinâmica entre universalidade e diferença, pois a afirmação de direitos comuns não elimina a necessidade de reconhecer condições sociais e culturais distintas entre seus titulares.

Uma igualdade indiferente às particularidades pode reproduzir exclusões ao tratar como equivalentes sujeitos posicionados de maneira desigual, enquanto uma política centrada exclusivamente na diferença pode enfraquecer o horizonte comum de direitos que sustenta a própria cidadania democrática. Aliás, a educação em Direitos Humanos oferece uma mediação entre essas dimensões ao reconhecer a universalidade da dignidade sem exigir que o sujeito abandone aquilo que o singulariza para tornar-se destinatário legítimo de proteção (Fernandes; Candau, 2022).

Essa articulação também carece superar a compreensão do estudante como receptor passivo de direitos previamente definidos, reconhecendo-o como sujeito capaz de compreender, reivindicar e participar da construção das condições necessárias à sua realização. A formação de sujeitos de direitos possui, nesse aspecto, inequívoca dimensão política, porque envolve conhecimento das estruturas

sociais, consciência das relações de poder e desenvolvimento da capacidade de agir diante das situações de injustiça.

O processo educativo adquire densidade emancipatória quando conhecimento e experiência se articulam, permitindo que o indivíduo compreenda não apenas os direitos formalmente assegurados, mas também as condições históricas e sociais que podem limitar sua concretização (Fernandes; Candau, 2022). É nesse horizonte que o empoderamento assume importância para a formação da subjetividade educativa, não como desenvolvimento individual desvinculado das estruturas sociais, mas como processo no qual autoestima, consciência crítica e capacidade de participação se fortalecem reciprocamente.

Substancialmente, a escuta das experiências e histórias de vida dos estudantes, o reconhecimento dos conhecimentos produzidos em seus contextos e a possibilidade de interpretar criticamente as relações de poder contribuem para que sujeitos historicamente subalternizados deixem de perceber sua posição como decorrência natural de incapacidade pessoal.

O reconhecimento torna-se, assim, prática educativa capaz de articular transformação subjetiva e possibilidade de intervenção social (Fernandes; Candau, 2022). Outrossim, “[...] pensar em políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição requer uma crítica radical da sociedade a partir da análise das contradições presentes não somente nas práticas sociais, mas também nos critérios e valores normativos inspiradores de tais práticas [...]” (Araújo, 2020, p. 15).

Essa construção reclama atenção aos próprios discursos educacionais que pretendem definir universalmente o sujeito a ser formado, porque políticas fundadas em concepções abstratas de igualdade podem converter direitos em mecanismos de normalização quando estabelecem antecipadamente capacidades, comportamentos e resultados esperados de todos os estudantes.

A educação, enquanto prática de significação, também produz subjetividades, o que torna necessário questionar qualquer concepção de sujeito educativo apresentada como universal e anterior às experiências concretas que o constituem. O direito à educação não deve funcionar como fundamento de homogeneização, mas como condição para que diferentes formas de existência possam participar da permanente construção democrática do espaço comum (Frangella, 2020).

Tal problema torna-se particularmente evidente quando a igualdade de oportunidades é interpretada apenas segundo critérios meritocráticos, pois a escola pode reconhecer formalmente todos como sujeitos iguais e, simultaneamente, produzir hierarquias a partir de padrões de desempenho que desconsideram a diversidade das condições sociais e culturais de seus estudantes. A tensão entre escola democrática e escola meritocrática demonstra que a universalização da escolarização não elimina, por si mesma, processos internos de diferenciação e exclusão, exigindo que a educação pública seja concebida como espaço de cidadania participativa no qual direitos sociais e culturais possam ampliar, e não restringir, as condições de pertencimento dos diferentes sujeitos (Stoer, 2006).

A constituição social do sujeito educativo depende, nessa direção, da criação de relações nas quais a diferença possa ser enunciada sem transformar-se em inferioridade e nas quais o comum não seja produzido pela eliminação das singularidades. O diálogo adquire, por isso, dimensão simultaneamente pedagógica e epistemológica, uma vez que permite colocar em relação sujeitos, experiências e conhecimentos distintos sem exigir sua redução a uma referência homogênea.

A escola pode constituir-se como espaço de formação ontológica precisamente quando possibilita que o encontro com a alteridade transforme as perspectivas dos participantes e permita construir formas de pertencimento nas quais igualdade e diferença sejam compreendidas como exigências reciprocamente relacionadas (Scolari; Piaia, 2015). Essa dimensão dialógica encontra correspondência na própria noção contemporânea de reconhecimento, segundo a qual a subjetividade se forma em relações de interdependência e não na interioridade isolada de um indivíduo autossuficiente.

A precedência da intersubjetividade sobre uma concepção fechada de sujeito permite compreender que voz, linguagem e participação são componentes da própria formação da pessoa, pois é mediante relações comunicativas que os indivíduos se apresentam, são reconhecidos e interferem na constituição dos significados coletivos. No âmbito jurídico-social, reconhecer o estudante como sujeito implica, portanto, garantir não apenas proteção contra a exclusão, mas condições reais para que sua voz possa participar da construção das relações e decisões que organizam a experiência educacional (Silva, 2025).

Dessa forma, reconhecimento, subjetividade e direito não constituem dimensões separadas da formação educacional, mas elementos de um mesmo processo no qual o indivíduo se constitui como sujeito na relação com os outros e com as instituições que estruturam sua experiência social.

Uma educação comprometida com a justiça precisa assegurar direitos universais sem produzir subjetividades uniformizadas, reconhecer diferenças sem cristalizá-las em identidades fechadas e promover participação sem ocultar as desigualdades materiais e simbólicas que condicionam seu exercício. O sujeito educativo aparece, nessa perspectiva, não como destinatário passivo da inclusão, mas como sujeito de direitos, de conhecimento e de voz, cuja participação transforma simultaneamente a si próprio e o espaço coletivo no qual aprende e atua (Soares, 2021; Fernandes; Candau, 2022; Silva, 2025).

4. JUSTIÇA SOCIAL E RECONFIGURAÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA A PARTIR DA DIFERENÇA

A passagem de uma concepção formal de inclusão para uma epistemologia da diferença modifica também os critérios pelos quais a justiça social pode ser pensada no campo educacional. Se a exclusão não decorre exclusivamente da ausência de acesso aos bens escolares, mas igualmente dos padrões econômicos, culturais e políticos que condicionam a posição ocupada pelos sujeitos dentro das instituições, uma educação orientada pela justiça não pode limitar-se à compensação das desigualdades existentes, devendo alcançar as estruturas que distribuem recursos, reconhecimento e possibilidades de participação.

Mas o problema deixa de consistir apenas em assegurar presença e passa a compreender as condições mediante as quais diferentes sujeitos podem participar como iguais sem que essa igualdade exija o abandono daquilo que os diferencia (Soares, 2021; Lima, 2010). Nancy Fraser assume especial relevância para esse deslocamento porque permite compreender a justiça como realidade multidimensional, inicialmente articulada entre redistribuição e reconhecimento e posteriormente ampliada pela incorporação da representação.

Isso impede que as injustiças educacionais sejam explicadas por uma única matriz causal, uma vez que a desigual distribuição de recursos interfere no acesso e na permanência, os padrões institucionalizados de valoração condicionam o reconhecimento de determinados sujeitos e saberes, enquanto as estruturas de representação determinam quem detém legitimidade para participar das decisões que organizam a experiência educacional, compondo dimensões distintas, porém interdependentes, de uma mesma estrutura de justiça (Lima, 2010; Silva, 2025).

Dessarte, isso impede que a justiça educativa seja identificada simplesmente com a oferta quantitativamente igual de oportunidades, porque condições objetivamente semelhantes podem produzir resultados profundamente diferentes quando os sujeitos partem de posições sociais desiguais ou encontram padrões culturais que deslegitimam suas formas de existência. Observa-se que a paridade de participação oferece um critério mais exigente ao deslocar o centro da análise para a possibilidade efetiva de atuação como parceiro integral da interação social, exigindo tanto condições materiais adequadas quanto a desinstitucionalização de padrões valorativos que classificam determinados grupos como inferiores,

periféricos ou incapazes de participar em igualdade da construção da vida coletiva (Lima, 2010; Araújo, 2020).

No âmbito educacional, essa formulação conduz à compreensão de que redistribuir e reconhecer não constituem projetos concorrentes, pois a universalização do direito à educação permanece indispensável ao enfrentamento das desigualdades materiais, ao mesmo tempo em que o retorno a um universalismo indiferente às diferenças significaria desconsiderar as lutas mediante as quais grupos historicamente marginalizados conquistaram visibilidade no currículo, nas práticas pedagógicas e na própria definição dos sujeitos legitimamente representados pela escola, de modo que uma concepção democrática de justiça educativa precisa preservar o horizonte universal dos direitos sem transformar a universalidade em estratégia de homogeneização cultural ou epistemológica (Soares, 2021).

A reconfiguração da *práxis* educativa necessita ultrapassar respostas meramente afirmativas que procuram corrigir os efeitos da desigualdade sem interferir suficientemente em suas estruturas produtoras, distinção que encontra fundamento na diferenciação fraseriana entre medidas afirmativas e transformativas, uma vez que as primeiras tendem a atuar sobre resultados já constituídos, enquanto as segundas interrogam os mecanismos institucionais que continuamente reproduzem posições de subordinação (Soares, 2021).

Tal perspectiva resta particularmente fecunda para a educação porque permite distinguir entre práticas que apenas acrescentam sujeitos ou conteúdos diferentes ao modelo existente e práticas capazes de modificar currículos, relações pedagógicas, critérios de

legitimidade e formas de participação que historicamente estabeleceram o centro e as margens do espaço escolar (Soares, 2021)

Transformar a escola a partir da diferença significa, portanto, recusar tanto a assimilação quanto a simples celebração da diversidade, pois esta última pode permanecer superficial quando as culturas e experiências dos sujeitos são incorporadas como elementos acessórios sem interferir nos conhecimentos considerados efetivamente relevantes, situação em que o pluralismo funciona como aparência de abertura enquanto preserva intactas as relações desiguais entre grupos e saberes. A escola democrática necessita converter a participação dos diferentes em elemento constitutivo de sua própria organização, reconhecendo que democracia educacional pressupõe simultaneamente igualdade, participação e possibilidade concreta de transformação do espaço institucional (Stoer, 2006).

Essa transformação alcança necessariamente o campo epistemológico, uma vez que as condições de justiça não dizem respeito somente àquilo que é distribuído entre os sujeitos, mas também às possibilidades que eles possuem de participar da definição do conhecimento socialmente legitimado.

Uma justiça educacional orientada pela diferença tem de enfrentar as monoculturas cognitivas que convertem determinadas formas de saber em parâmetros universais e relegam experiências distintas à invisibilidade, pois, quando uma instituição reconhece apenas uma tradição epistemológica como fonte legítima de compreensão da realidade, ela não distribui simplesmente conhecimentos de maneira desigual, mas interfere na própria capacidade de

determinados sujeitos aparecerem como produtores de saber (Scolari; Piaia, 2015).

A ideia de justiça cognitiva amplia esse horizonte ao demonstrar que todo projeto de justiça pressupõe determinadas condições de formação dos sujeitos capazes de compreender, deliberar e participar da construção da realidade pública, de modo que educação e justiça passam a relacionar-se porque participa da formação das condições cognitivas mediante as quais uma sociedade interpreta a si mesma e define coletivamente seus critérios de convivência, sendo possível compreender a educação como espaço de preparação para a autonomia, para a deliberação e para a construção compartilhada de uma cultura política que não se restrinja à reprodução das representações sociais já consolidadas (Gonçalves Neto; Derani, 2012).

Sob esse ângulo, a diferença deixa de representar um problema administrativo a ser acomodado e passa a atuar como elemento capaz de ampliar as condições cognitivas do próprio processo educativo, porque o encontro entre experiências, saberes e formas distintas de compreensão impede que a realidade seja interpretada exclusivamente a partir de uma perspectiva apresentada como naturalmente universal.

O diálogo assume natureza simultaneamente pedagógica e epistemológica, não como simples troca cordial entre posições previamente constituídas, mas como relação na qual os participantes podem revisar suas próprias formas de compreender o mundo e construir conhecimentos que não seriam produzidos pela permanência isolada em universos culturais fechados (Scolari; Piaia, 2015).

É justamente nesse sentido que a interculturalidade crítica oferece uma dimensão concreta à justiça educativa fundada na diferença, pois parte da compreensão da diferença como riqueza e promove relações sistemáticas entre sujeitos, conhecimentos e práticas orientadas para a construção de justiça socioeconômica, política, cognitiva e cultural.

Significa que o diálogo não possui finalidade exclusivamente integrativa, mas transformadora, devendo criar condições para que grupos historicamente subalternizados adquiram voz, participem da produção dos significados compartilhados e tenham seus saberes considerados conhecimentos capazes de interferir na experiência comum, convertendo a pluralidade de perspectivas em componente da democratização da própria instituição educacional (Fernandes; Candau, 2022).

Essa abertura epistemológica encontra correspondência na dimensão formativa do empoderamento, como processo de fortalecimento da autoestima, desenvolvimento da consciência crítica, compreensão das relações sociais de poder e ampliação da capacidade de ação individual e coletiva, fazendo com que a prática educativa deixe de oferecer ao estudante apenas conhecimentos sobre uma realidade previamente interpretada e passe a fornecer condições para que ele reconheça a posição que ocupa, confronte as estruturas que produzem sua subalternização e mobilize os conhecimentos construídos no processo educativo como instrumentos de intervenção sobre o contexto no qual vive (Fernandes; Candau, 2022).

A justiça social aplicada à educação exprime, por conseguinte, a imprescindibilidade de uma transformação simultânea das

condições de acesso, das relações de reconhecimento, dos processos de decisão e dos regimes de conhecimento. Isso porque nenhuma dessas dimensões isoladamente consegue assegurar participação paritária.

Redistribuir recursos sem modificar hierarquias culturais pode conservar sujeitos materialmente incluídos e simbolicamente subordinados, reconhecer identidades sem democratizar as decisões pode preservar a tutela institucional sobre aqueles que deveriam participar de sua formulação e ampliar formalmente a representação sem enfrentar desigualdades econômicas e epistemológicas pode converter a participação em procedimento destituído de capacidade transformadora, em virtude de que a justiça precisa operar como princípio articulador das diferentes condições que tornam possível a autonomia educacional (Lima, 2010; Silva, 2025).

A própria paridade participativa reforça essa exigência ao possuir caráter necessariamente dialógico, pois as condições do que significa participar como igual não podem ser integralmente determinadas de maneira externa aos sujeitos afetados, devendo ser submetidas à deliberação e à contestação pública.

Portanto, confere à experiência educativa uma dimensão democrática adicional, na medida em que alunos, educadores e comunidades deixam de figurar apenas como destinatários das normas escolares e passam a integrar os processos mediante os quais essas normas, seus critérios de legitimidade e seus efeitos sobre diferentes sujeitos são continuamente avaliados e reconstruídos, aproximando justiça, participação e educação de

uma dinâmica reflexiva de produção coletiva do espaço comum (Lima, 2010).

Diante desse percurso, propõe-se compreender a *práxis* educativa a partir da diferença como o processo crítico, dialógico e transformador mediante o qual a educação articula reflexão e ação para reconhecer a pluralidade dos sujeitos e dos saberes, identificar e desestabilizar as estruturas materiais, culturais, políticas e epistemológicas que convertem diferenças em desigualdades e reconstruir continuamente as condições institucionais de aprendizagem, participação e produção do conhecimento.

Consequentemente, os sujeitos historicamente posicionados como destinatários da inclusão passem a atuar como participantes paritários e produtores legítimos da experiência educativa, definição que desloca a diferença da condição de objeto administrado pela escola para a de princípio epistemológico e político capaz de transformar a própria escola, fazendo da justiça social não um resultado posterior à prática educativa, mas uma qualidade constitutiva de sua realização.

5. CONCLUSÃO

A inclusão educacional, embora represente conquista jurídico-política incontornável no processo de universalização do direito à educação, não esgota as exigências contemporâneas de justiça quando permanece circunscrita à inserção formal de sujeitos historicamente excluídos em estruturas institucionais cujos padrões de normalidade, conhecimento e participação permanecem substancialmente inalterados.

O problema desloca-se, assim, da presença do diferente no espaço escolar para as condições sob as quais essa presença se torna social, política e epistemologicamente significativa, pois uma instituição pode ser formalmente inclusiva e, simultaneamente, preservar mecanismos de subordinação capazes de silenciar experiências, hierarquizar saberes e restringir a participação daqueles que reconhece juridicamente como iguais. É nesse deslocamento que a diferença deixa de constituir objeto periférico das políticas inclusivas e passa a operar como categoria crítica da própria racionalidade educacional.

Sob essa perspectiva, a hipótese desenvolvida ao longo do estudo confirma-se na medida em que o reconhecimento da diferença não pode ser reduzido à tolerância, à valorização identitária ou à acomodação institucional de particularidades, mas deve alcançar os padrões sociais e normativos que determinam quem pode participar como sujeito legítimo da experiência educativa.

A articulação entre subjetividade, reconhecimento e condição jurídica demonstrou que o estudante não se constitui apenas como titular abstrato de direitos, mas como sujeito relacional cuja capacidade de pertencimento, manifestação e produção de conhecimento é continuamente conformada pelas instituições que atravessam sua formação, de modo que o falso reconhecimento, a invisibilização e a subordinação de status representam formas de injustiça educacional mesmo quando inexistem barreiras formais ao acesso.

A teoria multidimensional da justiça oferece, nesse contexto, fundamento para superar tanto o reducionismo distributivo quanto uma compreensão exclusivamente cultural da inclusão, uma vez

que redistribuição, reconhecimento e representação revelam dimensões distintas e reciprocamente condicionadas das desigualdades educacionais. A justiça demanda recursos e condições materiais de permanência, mas igualmente demanda a desinstitucionalização de padrões valorativos que inferiorizam sujeitos e saberes, bem como a democratização dos espaços nos quais são definidos currículos, práticas, critérios de legitimidade e formas de participação.

A paridade participativa assume, portanto, significado particularmente fecundo para a educação porque permite avaliar não apenas quem ingressa na instituição, mas quem possui condições efetivas de falar, ser ouvido, deliberar e interferir na conformação do espaço comum, convertendo a diferença de elemento administrado pela escola em força crítica de sua transformação.

Uma *práxis* educativa a partir da diferença designa o movimento crítico, dialógico e transformador pelo qual reflexão e ação educacionais se orientam ao reconhecimento da pluralidade dos sujeitos e dos saberes, à desestabilização das estruturas materiais, culturais, políticas e epistemológicas que convertem diferenças em desigualdades e à reconstrução permanente das condições institucionais de aprendizagem, reconhecimento e participação.

Sua especificidade reside em não conceber o diferente como destinatário de uma inclusão concebida a partir de um centro normativo previamente estabelecido, mas como sujeito de direitos, de conhecimento e de voz cuja presença possui capacidade constitutiva sobre a própria experiência educativa, razão pela qual a justiça social deixa de figurar como finalidade externa a ser

posteriormente alcançada pela educação e passa a integrar a estrutura interna de sua realização democrática, fazendo da diferença não aquilo que a escola deve simplesmente admitir, mas um princípio epistemológico a partir do qual ela própria deve ser continuamente interrogada e reconstruída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Jordeanes do Nascimento. A política do reconhecimento: um diálogo com Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. **EDUCAmazônia: Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 25, n. 2, p. 13-30, jul./dez. 2020.

CAMPOS, Júlia Silva Lobo. Para pensar a emancipação hoje: um estudo à luz da democracia e da justiça nas teorias de Jürgen Habermas e Nancy Fraser. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022, 95 f.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG, Carlos Roberto. Por outra epistemologia na educação de surdos. **REVELLI – Revista de Educação**, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 10, n. 4, p. 101-117, dez. 2018.

CRUZ, Lucas Cassemiro; BARROS, Atila. A desigualdade social no Brasil e seus impactos estruturais sobre a educação. **Revista Tópicos**, 30 maio 2025, 29f. DOI: 10.5281/zenodo.15551013.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 1, p. 40-56, jan./abr. 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i01.13436.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75647, 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.75647.

GONÇALVES NETO, João da Cruz; DERANI, Cristiane. Justiça, educação e epistemologia políticas. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 13-38, jul./dez. 2012.

LIMA, Alex Myller Duarte. Justiça em Nancy Fraser. 2010. Dissertação (Mestrado em Ética e Epistemologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010, 154 f.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. Redistribuição, reconhecimento e participação: dilemas contemporâneos da justiça social no pensamento de Nancy Fraser. **O Público e o Privado**, n. 28, p. 253-264, jul./dez. 2016.

PRESTUPA, Pamela Pereira. Da paridade de participação como paradigma normativo na concepção de justiça de Nancy Fraser. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024, 99 f.

SCOLARI, Adriel Paulo; PIAIA, Consuelo. Igualdade e a diferença: o diálogo como princípio epistemológico na construção de uma educação intercultural. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 92-102, jul./dez. 2015.

SILVA, Wesley Roberto Mariano da. Efetividade dos direitos às minorias pela distribuição, reconhecimento e representação. **Revista Científica do UBM**, Barra Mansa, v. 27, n. 53, p. 83-105, 2. sem. 2025.

SOARES, Swamy de Paula Lima. Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para o debate sobre justiça. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e246094, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147246094.

STOER, Stephen R. Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, p. 129-151, jan./jun. 2006.

¹ Doutor em Direito pela Faculdade de Direito de Vitória - FDV/ES.

Doutorando em Educação pela Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades, Universidad Gran Asunción/PY. Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Autônoma de Lisboa. Mestre em “Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional” pela Faculdade Vale do Cricaré. Registrador de Imóveis Titular no Município de Pacaraima-RR por 3 anos. Tabelião de Notas e Registrador Civil Titular do Cartório Figueiredo da comarca de São Mateus-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9125051543722257>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9840-4681>

² Filósofa, teórica social e ativista norte-americana, consolidou-se como uma das principais referências contemporâneas da Teoria Crítica, sobretudo por suas contribuições aos debates sobre justiça social, feminismo, reconhecimento e democracia, desenvolvendo uma abordagem que procura superar leituras unidimensionais das desigualdades ao articular redistribuição econômica, reconhecimento cultural e, posteriormente, representação política como dimensões interdependentes da justiça, perspectiva que confere especial relevância à participação paritária dos sujeitos e à

superação das estruturas institucionais responsáveis por sua subordinação social (Soares, 2021; Silva, 2025).