

DIVERSIDADE NA SALA DE AULA: O PODER DE APRENDER COM AS DIFERENÇAS

DIVERSITY IN THE CLASSROOM: THE POWER OF LEARNING FROM
DIFFERENCES

Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas • 11/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789069518](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789069518)

Jorcelia Erminia da Silva¹

Juciley Benedita da Silva²

Cláudia Landin Negreiros³

Marcelo Franco Leão⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como a diversidade é percebida e vivenciada no cotidiano da educação pública, bem como investigar as representações simbólicas presentes em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A fundamentação teórica articula as contribuições de Mantoan (2003; 2012; 2015), Candau (2008), Gomes (2006; 2012) e Arroyo (2014), dialogando com a Análise do Discurso de linha francesa proposta por Orlandi (2009). Para tanto, o estudo realiza uma pesquisa qualitativa na Escola Estadual 12 de Outubro, em Mirassol d'Oeste (MT), por meio da aplicação de questionário a uma professora e da análise pictórica de fotografias do ambiente escolar. Parte-se da compreensão de que a escola é espaço de produção de identidades, atravessado por relações de poder, desigualdades sociais e disputas simbólicas. A análise das respostas evidencia uma formação discursiva predominantemente inclusiva e alinhada às políticas públicas de educação das relações étnico-raciais, embora revele silenciamentos quanto à nomeação explícita do racismo estrutural. A sala de Atendimento Educacional Especializado AEE é compreendida como espaço complementar ao ensino regular, que materializa o compromisso institucional com a equidade, cuja efetividade depende da transformação das práticas pedagógicas e das concepções docentes. Conclui-se que a diversidade não pode ser tratada de forma pontual ou celebratória, exigindo abordagem intercultural crítica e revisão curricular que promova justiça social, reconhecimento e inclusão plena.

Palavras-chave: Diversidade na Educação; Relações Étnico-Raciais; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Interculturalidade; Currículo e Identidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze how diversity is perceived and

experienced in the daily life of public education, as well as to investigate the symbolic representations present in a Multifunctional Resource Room (SRM). The theoretical framework draws on the contributions of Mantoan (2003; 2012; 2015), Candau (2008), Gomes (2006; 2012), and Arroyo (2014), engaging in a dialogue with the French school of Discourse Analysis proposed by Orlandi (2009). To this end, the study conducts qualitative research at the 12 de Outubro State School in Mirassol d'Oeste (MT), utilizing a questionnaire administered to a teacher and a pictorial analysis of photographs of the school environment. The study is grounded in the understanding that the school is a space where identities are produced, shaped by power relations, social inequalities, and symbolic struggles. The analysis of the responses reveals a predominantly inclusive discursive formation aligned with public policies on ethnic-racial relations in education, although it also uncovers silences regarding the explicit naming of structural racism. The Specialized Educational Support (AEE) room is understood as a space complementary to regular education that embodies the institutional commitment to equity; its effectiveness depends on transforming pedagogical practices and teachers' conceptions. The study concludes that diversity cannot be addressed in a sporadic or merely celebratory manner; rather, it requires a critical intercultural approach and a curricular review that promotes social justice, recognition, and full inclusion.

Keywords: Diversity in Education; Ethnic-Racial Relations; Inclusive Education; Specialized Educational Support (AEE); Interculturality; Curriculum and Identity.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira foi constituída de presença e resistência. De um lado, a presença daqueles que adentraram o território na posição de colonizadores; de outro, a força dos que lutaram e lutam todos os dias para resistir aos mandos e desmandos daqueles que julgam pertencer a uma raça superior.

Nessa complexa relação de poder, a luta pelo direito de existir como sujeito é um ato histórico e, ao mesmo tempo, cotidiano de muitos brasileiros. Nessa relação, o verbo resistir, é o que prevalece de ambos os lados. Aos que ditam as regras, a resistência é necessária para se manter no domínio; aos dominados, resistir para existir e fazer valer seus direitos de ser, saber e ter.

Essa luta é marcada por desigualdade de força, pois os que dominam, possuem o poder para manipular os dominados; por vezes, convence-os a lutar contra a própria origem, o que os leva a negar a própria identidade, ou se perdendo dela. Desse modo, vai se produzindo a invisibilidade da diversidade cultural de um povo, prevalecendo a hegemonia sociocultural dos grupos dominantes.

Nos dias atuais, essa relação de poder entre os dominadores e dominados é muito evidente na sociedade brasileira, na qual muitos pertencentes à classe trabalhadora, que, talvez, por falta de consciência de classe, posicionam-se no campo das ideias dos seus adversários. Da mesma maneira, na questão da igualdade racial, em que muitos afrodescendentes desconhecem o dever do estado brasileiro em reparar a injustiça social estabelecida para com a população negra, a qual sofreu e ainda sofre com discriminação, injúrias, preconceitos e outros tipos de violência contra a sua dignidade humana.

Esse desconhecimento não é algo natural, mas resultado de um sistema educacional gerido por grupos dominantes que negligenciam necessidade da formação dos estudantes para as relações étnico-raciais e o reconhecimento da diversidade, especialmente no ambiente escolar, pois este deveria ser o espaço destinado a promover a socialização dos muitos saberes da cultura dos sujeitos que nela estão inseridos.

É nesse cenário que se insere o presente artigo, cujo ponto de partida são estudos e discussões promovidos nas aulas do componente curricular “Diversidade Cultural e Educação”, vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cujo objetivo é possibilitar aos mestrandos e doutorandos a compreensão dos fundamentos da diversidade cultural, assim como a sua apropriação crítica e ética na materialização de práticas pedagógicas escolares, contribuindo para a construção da multiculturalidade no contexto educativo.

Nesse contexto de formação acadêmica, foram proporcionados, aos participantes da disciplina, diálogos e reflexões embasados em aportes teóricos de autores que discutem diversidade cultural e educação, currículo e identidade, pensamento decolonial, Multiculturalismo e Interculturalismo. Os temas em evidência proporcionaram ampliar as percepções acerca desse assunto sensível e complexo que é a diversidade, compreendendo-a não apenas como diferença, mas como elemento de construção das relações étnicas, sociais, culturais e educativas da sociedade.

Desse modo, intensificou-se o entendimento de que incluir a diversidade no currículo escolar e, conseqüentemente, nas práticas

pedagógicas em sala de aula, exige tensionar atitudes excludentes e posicionar-se criticamente frente às concepções hegemônicas de ensino. Implica, ainda, escutar os anseios da sociedade expressos por meio dos movimentos sociais, reconhecendo-os como bússola na construção de uma educação libertadora, democrática e comprometida com a dignidade e os direitos de todos os sujeitos, independentemente de sua cor, religião, condição social ou orientação sexual.

Ao mesmo tempo em que esses estudos encorajaram os participantes a assumirem uma posição crítica frente à educação de matriz colonial, também os angustiam ao evidenciar o quanto os traços permanecem presentes nas escolas do estado de Mato Grosso. Tem-se presenciado educadores alinhados às pautas governamentais que, por sua vez, vêm restringindo a autonomia escolar por meio da extinção da gestão democrática e da implantação de um ensino terceirizado, operacionalizado por apostilas e plataformas padronizadas que não dialogam com a realidade da comunidade escolar, tampouco com o reconhecimento da diversidade.

Como se não bastasse, observa-se ainda o processo de militarização das escolas, o qual carrega, em seu currículo oculto, a lógica da disciplina da submissão, contrariando a formação emancipadora, do pensamento crítico e do respeito à pluralidade de sujeitos e saberes que constituem o espaço educativo.

A partir do entendimento de que é preciso ter postura crítica e decolonial frente ao que está proposto para a educação, desse modo, o presente artigo tem como objetivo analisar a diversidade na educação pública a partir de uma investigação qualitativa que

envolveu aplicação de questionário a uma docente da escola pública e análise pictórica de uma sala de recurso multifuncional onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A fundamentação teórica articula as contribuições de Mantoan (2006), Candau (2008), Gomes (2006; 2012) e Arroyo (2014), dialogando com a Análise do Discurso de linha francesa proposta por Orlandi (2009). Os resultados evidenciam que a diversidade não pode ser tratada de forma pontual ou celebratória, exigindo abordagem intercultural crítica e revisão curricular que promova justiça social, reconhecimento e inclusão plena.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Pensamento Decolonial

Para entender o pensamento decolonial, é necessário primeiramente compreender a diferença entre colonialismo e colonialidade. Conceitos definidos por autores como Quijano (2005) e Mignolo (2005), que concebem o colonialismo como um processo histórico de dominação política, social, cultural e econômica de um povo sobre outro, como por exemplo, o ocorrido entre Portugal e Brasil no período colonial. Por outro lado, como um grande legado, a colonialidade refere-se à permanência das estruturas de poder construídas no período colonial. Dessa maneira, mesmo com o fim desse período, as ideias hegemônicas eurocentristas continuam sendo empregadas na educação, na economia e nas questões étnico-raciais e de gênero da sociedade contemporânea.

Desse modo, podemos perceber que o modelo de sociedade determinado pelo período colonial ainda persiste em todos os aspectos das nossas vidas, perpetuando a hegemonia de raças,

cultura, educação, entre outros, estabelecida por esse padrão excludente. Nesse sentido, surge o pensamento decolonial, como o praticado por Mignolo, Quijano e Lander (2005), a fim de dar visibilidade aos grupos minoritários silenciados e considerados inferiores pela hegemonia eurocentrista.

Nessa direção, o pensamento decolonial pode ser compreendido como uma prática de posicionamento, resistência e libertação, por meio da qual se promove a autonomia e o respeito a diversos movimentos sociais, tais como, o movimento negro, o indígena, o feminismo e a comunidade LGBTQIAPN+. Trata-se, portanto, de uma perspectiva crítica que busca não apenas denunciar as estruturas de opressão herdadas do período colonial, mas também reconstruir formas de existência, conhecimento e poder a partir das experiências históricas dos sujeitos subalternizados. Portanto, o pensamento decolonial atua como um instrumento de transformação social, ao incentivar a valorização das identidades culturais, das narrativas históricas silenciadas e das práticas sociais que resistem à lógica hegemônica dominante (Mignolo, 2005).

Conforme analisa Catherine Walsh (2009), a decolonialidade implica um processo contínuo de luta e resistência, no qual os sujeitos não apenas resistem às imposições coloniais, mas também constroem novos horizontes de sentido e formas alternativas de organização social. Dessa forma, essa abordagem amplia o debate sobre justiça social, equidade e pluralidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

De acordo com Mignolo (2005), o imaginário da sociedade moderna possui raízes profundas na dominação colonial, o que molda diretamente a percepção que um povo tem de si mesmo. Como

resposta, o autor propõe a construção de um imaginário descolonizado e plural, que reconheça e valorize as vozes historicamente silenciadas.

Complementando essa visão, Lander (2005) argumenta que as ciências modernas são frutos desse imaginário eurocêntrico. Nesse sentido, o autor defende a necessidade de se opor ao modelo hegemônico da "ciência magna" produzido pela supremacia europeia, buscando formas de conhecimento que rompam com essa lógica colonial.

Para Santos (2006), o colonialismo não é coisa do passado, mas um fenômeno que resistiu ao longo do tempo, mantendo uma lógica estrutural que exerce influência na maneira como a sociedade moderna se organiza. Dessa forma, perpetua o pensamento colonial excludente, que invisibiliza a diversidade como um todo, legitimando a desigualdade de classe, de raça e de gêneros. Para superar o colonialismo, o autor defende uma ecologia de saberes, que valorize e reconheça os diversos saberes dos povos indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, populares e outros, assim:

O colonialismo não é apenas um fenômeno histórico do passado, mas uma lógica que permanece estruturando as relações sociais contemporâneas, influenciando a organização da sociedade moderna. Essa permanência contribui para a reprodução de um pensamento excludente, que invisibiliza a diversidade e legitima desigualdades de classe, raça e gênero. Nesse sentido, torna-se fundamental a construção de uma ecologia de saberes, capaz de reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos e demais grupos historicamente marginalizados. (Santos, 2006).

Nesse contexto, a escola precisa se reconhecer como uma instituição que pode tanto transformar quanto reproduzir a colonialidade do saber nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao se posicionar no campo da decolonização do conhecimento, torna-se necessário rever o currículo e considerar o contexto no qual está inserida, levando em conta a historicidade e as especificidades socioculturais de seu público. Para além disso, é fundamental compreender que a escola deve constituir-se como espaço de circulação e valorização de múltiplos saberes; por isso, precisa ser plural e assumir uma postura crítica diante de políticas educacionais que desconsideram a diversidade epistemológica presente na sociedade.

2.2. Diversidade Cultural e Educação

A diversidade possui um conceito amplo e multifacetado. Para além do aspecto cultural, fazem parte a religião, gênero, deficiência, raça,

geração, entre outros. Nesse contexto diverso, a escola é o lugar onde todas elas se encontram. Assim, a educação torna-se um processo de transformação no qual saberes singulares se ampliam e se constroem coletivamente, constituindo um saber plural.

Nessa perspectiva, a educação não pode se limitar apenas a ensinar conteúdo programático, mas considerar a diversidade como conteúdo primordial na formação humana dos sujeitos. Para tanto, Freire (1987) defende que a educação precisa ser vista como instrumento de libertação e isso só acontece quando a diversidade cultural é reconhecida e valorizada como elemento constitutivo da formação do sujeito. Ao defender a alfabetização de adultos por meio de palavras geradoras, o autor estava a falar de cultura, pois essas palavras emergiram da vida cotidiana dos sujeitos, considerando suas experiências, seus modos de vida e suas relações com o mundo.

Sob a ótica de Freire (1987), a educação é um processo complexo e por isso não pode e não deve ser reduzida a técnicas pedagógicas de somente ensinar a ler, escrever e fazer cálculos matemáticos. Para o autor, a educação é um ato político, social e cultural que exige posicionamento, compromisso, diálogo e luta por parte dos atores que nela atuam.

Ademais, ao encontro da ideia de Freire (1987), Lino (2006, p. 15) afirma que “a diversidade étnico-cultural está relacionada ao resgate do sujeito”. Esse resgatar está relacionado ao reconhecimento e à valorização do ser na sua essência humana e à maneira como se constituiu na sua própria identidade por meio da sua história e cultura. Nesse sentido, a autora argumenta que no campo educacional, a diversidade não pode ser tratada apenas como data

comemorativa, mas como conteúdo permanente do currículo, com práticas pedagógicas que possam transformar a escola em um espaço de pluralidade, justo e de respeito. Ainda chama a atenção dos professores, ao afirmar que o desafio da diversidade alerta para o fato de que diante da realidade cultural da educação, da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio (Lino, 2006, p. 15). Para tanto, é necessário assumir a responsabilidade social, na qual cabe a postura ética de atuar como condutor do processo de ensino, reconhecendo e valorizando as diferenças e semelhanças entre os sujeitos.

Complementando o pensamento de Lino (2006), Abramowicz (2006) defende que a diferença deve ser tratada como positividade e afirmação, e não apenas como tolerância. Nesse sentido, a diversidade deve ser o ponto de partida das ações pedagógicas. Para tanto, não basta somente saber que existe a diversidade entre os estudantes, é preciso reconhecer quem são, qual o contexto de origem, qual a sua cultura, e quais saberes já possuem.

Para Maiga (2006), realizar práticas pedagógicas tendo a diversidade como ponto de partida é realizar resgate de raízes culturais que, por consequência, promovem o fortalecimento da identidade do estudante. É consenso entre os estudiosos que a diversidade cultural não pode ser entendida como desafio, mas como elemento estruturante e essencial da pedagogia de ensino, seja como afirmação positiva, ato político ou resgate cultural.

2.3. Multiculturalismo

A diversidade brasileira pode ser comparada a um grande mosaico, no qual cada peça é única, singular e essencial à beleza e à integridade da obra. Assim como no mosaico, nenhuma peça é mais ou menos importante; todas têm valor e cumprem uma função específica na composição do todo. Representado metaforicamente pelo mosaico, há um fenômeno social e cultural denominado multiculturalismo. De acordo com Candau (2008), esse fenômeno surgiu através das lutas de grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas, e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo (Candau, 2008, p. 18).

Ainda de acordo com Candau (2008), existem muitas abordagens fundamentais do multiculturalismo, das quais destaca três delas, sendo: multiculturalismo assimilacionista, diferencialista (ou plural) e o interativo (interculturalidade). A primeira abordagem admite que a sociedade é multicultural, percebe grupos étnicos, pessoas com deficiência, a pobreza, mas ainda assim trata todos como iguais, promove imersões na realidade do sujeito, não apenas elementos linguísticos, mas um sentido de realidade vivida e experimentada.

Na concepção de Candau (2008), o multiculturalismo pode ser concebido em duas perspectivas, sendo descritivo, aquele que apenas percebe a diversidade na sociedade, e o propositivo, que se dispõe a intervir e transformar a realidade. Na segunda vertente, a autora define o multiculturalismo como um projeto político-cultural, um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (Candau, 2008, p.20). Desse modo, o

multiculturalismo não se restringe a perceber a diversidade cultural, mas a reconhecer, dando o seu devido respeito e valor, considerando seu espaço de direito na sociedade. Nesta perspectiva não basta afirmar que existe diversidade. É preciso saber como tratar desse assunto, como lidar com ela, sobretudo na educação no contexto escolar, valendo ressaltar que políticas educacionais para incluir sem equidade não basta, pois é preciso dar condições de igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Sem a equidade, a escola continua a reproduzir práticas hegemônicas, prevalecendo o currículo eurocêntrico e os valores da elite branca continuam a prevalecer, como bem descreve Candau (2008, p. 21) ao argumentar que “essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente.

O multiculturalismo diferencialista defende a ideia de que é preciso valorizar a diversidade cultural, abrir espaços próprios para que os grupos étnicos pratiquem suas culturas a fim de garantir a sua preservação. No entanto, o que parece ser uma boa ideia para proteger todas as culturas, na realidade, segundo Candau (2008), promove um verdadeiro *apartheid* sociocultural. Nessa perspectiva, não há relações interculturais e nada contribui com o diálogo das relações étnico-raciais. Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, a simples inclusão não basta, assim como valorizar as diferenças colocando-as em caixinhas também não é suficiente para a promoção de uma sociedade justa e diversa.

Diante das perspectivas assimilacionista e diferencialista, é de consenso, de acordo com a autora, que são as mais marcantes na sociedade contemporânea, que ora faz movimentos de integração, silenciando e apagando as diferenças; ora tenta valorizar a diversidade separando-as cada uma no seu espaço privado.

A terceira perspectiva trata da interculturalidade, a qual é defendida por Candau (2008, p. 22) como sendo a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”. Nesta abordagem, a perspectiva intercultural é vista como uma maneira de compreender e trabalhar as relações entre culturas na sociedade e na educação com respeito e reconhecimento das identidades.

A perspectiva intercultural propõe a promoção intencional do diálogo e da interação entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade. Portanto, reconhece-se que as culturas não existem de forma isolada, mas se constituem em processos permanentes de contato, troca e transformação. Assim, essa perspectiva se contrapõe tanto às visões diferencialistas, que tendem a separar rigidamente as culturas, quanto às perspectivas assimilacionistas, que desconsideram as diferenças culturais ao impor uma cultura dominante.

Desse modo, a interculturalidade também rompe com uma concepção essencialista de cultura, compreendendo-a como um fenômeno histórico, dinâmico e em constante processo de construção e reconstrução. Nesse sentido, as identidades culturais não são fixas ou imutáveis, mas resultam de processos de interação e de hibridização cultural, evidenciando que as culturas se

transformam continuamente a partir das relações sociais estabelecidas entre os diferentes grupos que compõem a sociedade.

2.4. Interculturalidade

O conceito de interculturalidade emerge no campo educacional como uma perspectiva que ultrapassa a simples coexistência de culturas no mesmo espaço social. Diferentemente de abordagens que apenas reconhecem a diversidade, a interculturalidade propõe o diálogo entre sujeitos, saberes e experiências historicamente marcadas por desigualdades.

Assim, a interculturalidade também se configura como um posicionamento ético e político diante das diferenças. Ao reconhecer que a sociedade é atravessada por relações de poder, ela propõe a problematização das hierarquias culturais que historicamente privilegiaram determinados grupos em detrimento de outros. No contexto escolar, isso significa repensar práticas pedagógicas, currículos e formas de avaliação, de modo a promover o reconhecimento mútuo, a escuta ativa e a valorização de saberes plurais. Assim, a interculturalidade não é apenas um conceito teórico, mas uma prática transformadora que busca construir relações mais justas, democráticas e inclusivas no cotidiano educativo (Walsh, 2009).

A interculturalidade, na perspectiva de Candau (2008), ultrapassa a lógica da simples coexistência cultural. Trata-se de uma proposta que enfatiza o diálogo, a interação e a construção de relações democráticas entre diferentes grupos socioculturais. A autora defende a interculturalidade crítica como um projeto comprometido com a justiça social e com a superação de assimetrias históricas.

A educação intercultural, portanto, não se restringe à inclusão de conteúdos sobre diversidade no currículo. Ela exige revisão das práticas pedagógicas, formação docente contínua e reflexão crítica sobre as relações de poder presentes no cotidiano escolar. A diferença deixa de ser entendida como problema e passa a ser concebida como elemento constitutivo do processo educativo.

Para Candau (2008), a interculturalidade implica reconhecer que os sujeitos são portadores de saberes diversos, oriundos de múltiplas experiências culturais. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem devem favorecer a escuta, a mediação de conflitos e a construção coletiva do conhecimento, valorizando a pluralidade de perspectivas.

Isso implica desenvolver metodologias que promovam o diálogo intercultural, problematizar preconceitos e discriminações, e construir espaços pedagógicos nos quais diferentes identidades sejam reconhecidas como legítimas. A formação de professores assume papel central nesse processo, pois é necessário preparar os educadores para atuar de maneira sensível, reflexiva e comprometida com a equidade. A reflexão proposta por Candau (2008) evidencia que reconhecer a diversidade cultural é apenas o primeiro passo para a construção de uma educação democrática. O desafio contemporâneo consiste em avançar do reconhecimento para a interação crítica e transformadora entre culturas.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica apresenta-se como horizonte político e pedagógico capaz de promover práticas educativas mais inclusivas, equitativas e comprometidas com a justiça social. Ao problematizar as relações de poder e valorizar o diálogo entre saberes, essa perspectiva contribui para a construção

de uma escola que não apenas reconhece as diferenças, mas as transforma em potência formativa e emancipatória.

2.5. Currículo e Identidade

A discussão sobre currículo e identidade tem ocupado lugar central no campo educacional contemporâneo. Em um país marcado por profundas desigualdades raciais, sociais e culturais, pensar o currículo implica reconhecer que ele participa ativamente da construção das identidades dos sujeitos. Nesse contexto, Gomes (2012) oferece contribuições fundamentais ao evidenciar que o currículo escolar pode tanto reproduzir estigmas e silenciamentos quanto promover reconhecimento e emancipação.

A escola é um espaço de formação identitária, onde valores, representações e discursos são produzidos e legitimados. Assim, o currículo deve ser compreendido como prática social e política, atravessada por relações de poder. Nesse sentido, Gomes (2012) defende que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos organizados de forma técnica, mas um território de disputas. Segundo a autora, “o currículo expressa concepções de mundo, de sociedade e de sujeito” (Gomes, 2012). Ao selecionar determinados conhecimentos e excluir outros, a escola define quais identidades são valorizadas e quais são marginalizadas.

Historicamente, o currículo brasileiro privilegiou uma perspectiva eurocêntrica, invisibilizando saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas. Essa exclusão impacta diretamente a construção da identidade de estudantes pertencentes a grupos racializados, gerando sentimentos de inferiorização e não pertencimento.

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, representa um marco na tentativa de reconfiguração curricular. Para Gomes (2006), essa legislação não trata apenas da inclusão de conteúdos, mas da transformação das relações pedagógicas e do reconhecimento das identidades negras como parte constitutiva da sociedade brasileira.

A identidade não é algo fixo ou essencial, mas um processo em constante construção. No espaço escolar, essa construção ocorre por meio das interações, discursos e representações presentes no currículo formal e oculto (Hall, 2006). A educação das relações étnico-raciais deve promover o reconhecimento positivo da identidade negra, combatendo o racismo estrutural e institucional. A escola, ao assumir essa responsabilidade, contribui para fortalecer a autoestima dos estudantes e para desconstruir estereótipos historicamente consolidados.

Nesse sentido, o currículo torna-se instrumento de justiça social. Ao incorporar diferentes narrativas históricas, valorizar a cultura afro-brasileira e promover o debate crítico sobre desigualdades, a escola amplia as possibilidades de construção identitária plural e democrática. Outro ponto central é a transformação do currículo que depende de educadores preparados para reconhecer e enfrentar o racismo no cotidiano escolar. Não basta alterar documentos oficiais; é necessário promover mudanças nas práticas pedagógicas e nas concepções docentes.

Portanto, a construção de um currículo comprometido com a diversidade exige reflexão crítica, diálogo intercultural e revisão das bases epistemológicas que sustentam o ensino. Assim, a identidade

docente também é atravessada por esse processo, sendo desafiada a romper com paradigmas excludentes e a assumir uma postura ética e política diante das desigualdades.

É possível afirmar que currículo e identidade são dimensões indissociáveis da prática educativa. O currículo, longe de ser neutro, participa ativamente da produção de subjetividades e da legitimação de determinadas culturas e saberes. Ao defender a educação das relações étnico-raciais e a valorização da identidade negra, Nesse sentido, Gome (2012) propõe uma reconfiguração curricular orientada pela justiça social, pelo reconhecimento e pela equidade. Dessa forma, o currículo deixa de ser instrumento de reprodução das desigualdades e passa a constituir-se como espaço de transformação social.

2.6. Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A Educação Inclusiva constitui-se como princípio ético e político que orienta a construção de sistemas educacionais comprometidos com o direito de todos à aprendizagem. Para Mantoan (2003, p. 16), a inclusão “implica uma mudança de paradigma educacional que não admite a exclusão de nenhum aluno”. Nesse sentido, incluir não significa apenas permitir o acesso físico à escola regular, mas transformar profundamente as práticas pedagógicas, os currículos e as concepções de aprendizagem.

Mantoan (2003) critica a lógica tradicional da integração, que pressupõe adaptação do estudante ao modelo escolar vigente. Segundo a autora (2003, p. 24), “a escola inclusiva não seleciona, não classifica e não exclui, mas reorganiza-se para atender a todos”. Essa

afirmação desloca a deficiência do campo individual para o campo estrutural, evidenciando que as barreiras à aprendizagem estão nas práticas e nas estruturas escolares.

Nesse contexto, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve ser compreendida como espaço complementar ao ensino comum. Conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE não substitui a escolarização regular, mas oferece recursos e estratégias que favorecem a autonomia e a participação dos estudantes. Para Mantoan (2015, p. 41), “a função do atendimento especializado é eliminar as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem”, garantindo equidade sem reduzir expectativas pedagógicas.

Ao dialogar com Candau (2008), amplia-se a compreensão da inclusão ao incorporá-la à perspectiva da interculturalidade crítica. A referida autora afirma que “a diversidade é constitutiva da sociedade brasileira e deve ser assumida como dimensão estruturante do currículo” (Candau, 2008, p. 23). Assim, a sala de SRM não pode ser vista apenas como espaço técnico de apoio, mas como território simbólico que expressa o compromisso institucional com o reconhecimento das diferenças.

Para Candau (2008, p. 89), “não basta reconhecer a diversidade; é necessário promover o diálogo entre culturas e problematizar as relações de poder que produzem desigualdades”. Aplicada ao contexto da educação inclusiva, essa reflexão indica que a inclusão não se limita à adaptação de recursos, mas exige transformação das relações pedagógicas.

Dessa forma, a articulação entre Mantoan (2015) e Candau (2008) permite afirmar que a SRM representa um movimento de ruptura com a lógica excludente da homogeneização escolar. Quando integrada ao projeto pedagógico da instituição, ela materializa a compreensão de que a diferença não é déficit, mas condição humana. A Educação Inclusiva, portanto, não é apenas política pública, mas compromisso ético com a construção de uma escola democrática, capaz de acolher, dialogar e transformar.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, uma vez que buscou compreender como a diversidade é percebida e vivenciada no contexto escolar, bem como analisar as representações simbólicas presentes em uma SRM.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes às suas práticas e concepções sobre diversidade, inclusão e enfrentamento das desigualdades no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, a pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino que oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de recurso multifuncional, espaço destinado ao acompanhamento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A SRM constitui-se como ambiente pedagógico complementar ao ensino regular, com foco na promoção da acessibilidade, autonomia e equidade educacional. Foram utilizados dois instrumentos principais para a produção dos dados:

a) Questionário

Questionário estruturado contendo questões abertas e fechadas, com o objetivo de identificar:

- Concepções sobre diversidade cultural e inclusão;
- Percepções sobre racismo, preconceito e discriminação;
- Desafios enfrentados no cotidiano escolar;
- Estratégias pedagógicas adotadas para promoção da equidade.

A análise das respostas do questionário foi realizada com base nos pressupostos da Análise do Discurso (AD), visto que a linguagem não é transparente nem neutra, mas atravessada por ideologia, memória discursiva e condições de produção. Conforme Orlandi (2009), o discurso produz sentidos que não estão apenas no que é dito, mas também no que é silenciado.

b) Análise pictórica da fotografia

Foi realizada a análise de uma fotografia de uma SRM, compreendida como documento visual e fonte de produção de sentidos.

A análise pictórica considerou:

- Organização do espaço físico;
- Recursos pedagógicos disponíveis;

Elementos de acessibilidade;

- Disposição dos móveis e materiais;
- Representações simbólicas presentes no ambiente.

A imagem foi interpretada não apenas como registro técnico, mas como produção discursiva que revela concepções de inclusão, acolhimento e práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Os dados oriundos do questionário foram organizados em categorias temáticas, a partir da recorrência de sentidos nas respostas.

A fotografia foi analisada sob perspectiva interpretativa, considerando que as imagens também produzem discursos e expressam concepções pedagógicas. A análise buscou compreender como o espaço da SRM materializa práticas inclusivas e como os elementos visuais dialogam com as políticas de educação inclusiva.

A articulação entre questionário e análise pictórica permitiu confrontar discurso e prática, ampliando a compreensão sobre a construção da diversidade no contexto escolar.

Foram garantidos:

- Anonimato dos participantes;
- Uso exclusivamente acadêmico das informações;
- Preservação da identidade da instituição e dos estudantes;
- Autorização para uso da imagem para fins científicos.

Reconhecemos que o número reduzido de participantes e a análise de uma única imagem não permitem generalizações, mas possibilitam reflexões qualitativas relevantes sobre práticas de diversidade no contexto escolar.

4. ANÁLISE DO CONTEXTO OBSERVADO: SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (SRM)

A Sala de Recurso Multifuncional é um ambiente presente nas escolas regulares do estado de Mato Grosso, destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades. Para tanto, deve ser um espaço físico acolhedor, equipado com recursos que envolvem tecnologias assistivas, materiais pedagógicos diversos e mobílias adaptadas a fim de garantir a acessibilidade de todos os sujeitos que se inserem no campo da educação especial.

Nesse cenário, a imagem que ilustra este artigo retrata uma SRM de uma escola estadual do município de Mirassol d' Oeste, em Mato Grosso. Trata-se do registro de um momento pedagógico do componente curricular Arte, sob mediação docente, em um contexto que tem como elemento marcante a educação inclusiva na pauta da diversidade.

Foto 1: SRM na Escola Estadual, em Mirassol d' Oeste



Fonte: Os autores (2026)

A imagem apresenta indícios de que o espaço é organizado para promover a interação entre os estudantes. Constata-se também que as aulas nesse espaço ocorrem no contraturno, para garantir que o estudante seja incluído nas aulas da sala regular, onde há a atuação do professor de apoio, que assume o papel de fazer as adaptações necessárias para a promoção da inclusão e aprendizagem do conteúdo.

A ilustração mostra um ambiente acolhedor e harmônico, em que os estudantes estão reunidos em torno de uma mesa para o desenvolvimento de atividades do componente curricular Arte, enquanto a professora medeia a aprendizagem, oferecendo suporte específico a uma aluna cadeirante. O espaço, bem iluminado, exibe um cartaz pedagógico e produções artísticas nas paredes, apresentando uma organização simples, e todos parecem se sentir à vontade e integrados nas atividades.

Essa cena retrata uma dinâmica de convivência coletiva no espaço escolar. A evidência dessa constatação está na presença da estudante cadeirante na atividade em grupo, interagindo com os colegas e recebendo a mediação direta da professora. A postura docente, nesse contexto, sinaliza uma prática pedagógica voltada à inclusão, visando superar a segregação imposta às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 16) afirma que a inclusão “implica uma mudança de paradigma educacional que não admite a exclusão de nenhum aluno”. Diante dessa premissa, compreende-se a escola como um espaço de acolhimento universal, independentemente de condição social, raça ou deficiência. A cena retratada é representativa, pois a inclusão não se restringe ao acesso físico ao ambiente escolar; ela exige o reconhecimento e o respeito ao ritmo e à singularidade de cada processo de aprendizagem. São as atitudes dos educadores que consolidam essa transformação, por meio de práticas pedagógicas, currículos flexíveis e concepções de ensino voltadas à diversidade.

Em consonância a essa ideia, nesse contexto, a imagem representa a diversidade, evidenciada por diversos elementos visíveis, como as diferenças étnicas entre os estudantes, as distintas características físicas e a presença de uma estudante que utiliza cadeira de rodas, fato que revela a pluralidade e a heterogeneidade do grupo. Assim, a cena não apenas ilustra a presença da diversidade no espaço escolar, mas reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem essa multiplicidade como princípio estruturante da educação inclusiva.

A análise da SRM revela um contraste entre o compromisso pedagógico da docente e as limitações físicas do espaço, o que caracteriza um multiculturalismo ainda descritivo. Tais barreiras estruturais restringem a participação plena da estudante cadeirante e evidenciam que a inclusão efetiva depende de investimentos que ultrapassem a simples integração física no contraturno.

Sob a perspectiva da diversidade, Freire (1981) defende que a educação deve ser compreendida como instrumento de libertação, o que somente se concretiza quando o sujeito é reconhecido e valorizado em sua essência humana. Para o autor, educar implica respeitar a dignidade, a história e as singularidades de cada educando, rompendo com práticas excludentes e padronizadoras.

Na imagem, a postura da professora ao lado da estudante cadeirante dialoga com essa concepção freireana. Ao apoiá-la na realização da atividade, a docente reconhece suas especificidades e, diante delas, intervém pedagogicamente, criando condições para que participe de forma ativa junto aos colegas. Essa atitude não evidencia caridade ou superproteção, mas compromisso com a aprendizagem e com a justiça educacional.

Ao garantir que a estudante tenha suporte para aprender com seus pares, a professora promove equidade, isto é, oferece condições diferenciadas para assegurar igualdade de oportunidades. Trata-se de uma prática que materializa o princípio de que incluir não é apenas permitir a presença, mas assegurar participação, aprendizagem e reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da educação.

À luz dessa compreensão, Candau (2008, p. 89) defende que “não basta reconhecer a diversidade; é necessário promover o diálogo entre culturas e problematizar as relações de poder que produzem desigualdades”. Aplicada ao contexto da educação inclusiva, essa reflexão indica que a inclusão não se limita à adaptação de recursos, mas exige transformação das relações pedagógicas e das concepções docentes.

Em consonância à ideia da autora supracitada, Abramowicz (2006) defende que a diferença deve ser tratada como positividade e afirmação, e não apenas como tolerância. Nesse sentido, a diversidade deve ser o ponto de partida das ações pedagógicas. Para tanto, não basta somente saber que existe a diversidade entre os estudantes, é preciso reconhecer quem são, qual o contexto de origem, qual a sua cultura, e quais saberes já possuem.

Nesse sentido, a escola, por meio da atuação da professora da SRM, cumpre seu papel no processo de inclusão e no atendimento à diversidade. No entanto, quando observamos as condições em que se desenvolve a aprendizagem, percebe-se que o ambiente não oferece espaço adequado para a efetivação da inclusão no contexto escolar, algo tão necessário ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A imagem evidencia as dificuldades de locomoção enfrentadas tanto pela professora quanto pela estudante cadeirante, especialmente em razão da limitação de espaço na sala e, sobretudo, ao redor da mesa onde ocorre a interação entre os sujeitos. Nota-se que não há adaptações que favoreçam o encaixe da cadeira de rodas junto à mesa compartilhada pelos demais

estudantes, o que acaba restringindo a mobilidade e a participação plena da estudante nas atividades desenvolvidas.

Essa ilustração retrata a simbologia de uma inclusão em construção. É imprescindível reconhecer que há esforço pedagógico e compromisso humano por parte da professora; no entanto, também são visíveis indícios de desafios estruturais que ainda precisam ser superados. Observa-se a interação e a participação coletiva entre os estudantes, bem como uma mediação sensível e individualizada por parte da docente, o que demonstra o reconhecimento das diferenças em um ambiente que, apesar de suas limitações, aparenta ser acolhedor.

Por outro lado, a cena também evidencia a escassez de recursos especializados, bem como a falta de adequação da mobília e de materiais adaptados para estudantes com deficiência motora. Esses aspectos revelam que, embora existam iniciativas pedagógicas voltadas à inclusão, ainda há barreiras físicas e estruturais que dificultam a plena participação dos estudantes, o que indica a necessidade de investimentos e reorganização do espaço escolar para que a inclusão se efetive de maneira mais ampla e equitativa.

Assim, a imagem não apenas retrata uma prática pedagógica que contempla a diversidade, mas expressa a complexidade da educação inclusiva no contexto brasileiro, um campo marcado por avanços legais, dedicação docente e, simultaneamente, por desafios estruturais que exigem políticas públicas mais efetivas.

Nesse sentido, não basta apenas reconhecer que a diversidade existe; é necessário também reconhecê-la, respeitá-la e promover a equidade, de modo a oportunizar uma educação com qualidade e

justiça social. A imagem analisada pode ser compreendida como um retrato de muitas SRM das escolas mato-grossenses. Ela revela aspectos que dialogam com o que Candau (2008) denomina de multiculturalismo descritivo, isto é, aquele que apenas percebe a diversidade e admite que a sociedade é multicultural, identificando a presença de diferentes grupos étnicos, pessoas com deficiência e contextos de desigualdade social, mas que, na prática, continua tratando todos de maneira igual.

Portanto, são formuladas políticas que buscam incluir, porém sem garantir condições efetivas de equidade. Assim, embora se reconheça a existência da diversidade, não se asseguram as condições necessárias para que todos tenham, de fato, igualdade de direitos e oportunidades. Como resultado, a integração dos sujeitos à cultura dominante, sem promover transformações estruturais que possibilitem uma inclusão plena.

Diante dessa constatação, torna-se fundamental que a categoria docente posicionem em defesa da educação inclusiva e mobilize a comunidade escolar, especialmente as famílias de estudantes com deficiência, para reivindicar junto aos governantes o reconhecimento e o respeito aos direitos desses estudantes. Essa mobilização é essencial para que as escolas possam dispor de espaços adequados, recursos pedagógicos e materiais adaptados, bem como condições estruturais que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem. Somente assim será possível avançar na construção de uma inclusão mais efetiva, humanizada e comprometida com os princípios da equidade e da justiça social.

5. ANÁLISE DA ESCUTA ATIVA – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SRM

A análise das respostas da professora foi realizada à luz da Análise do Discurso de linha francesa, conforme desenvolvida por Orlandi (2009), que compreende o discurso como produção de sentidos atravessada por ideologia, memória discursiva e condições sociais de produção. Nessa perspectiva, as respostas não são entendidas apenas como opiniões individuais, mas como enunciados que revelam concepções pedagógicas e sociais construídas historicamente no contexto da escola pública.

Ao responder à questão sobre idade e tempo de atuação, a professora informa ter 38 anos e seis anos de experiência na escola pública. Embora essa resposta apresente caráter descritivo, ela também delimita as condições de produção do discurso analisado, situando a fala de uma docente que vivencia a realidade educacional contemporânea marcada por políticas de inclusão, diversidade e democratização do acesso à educação.

Quando questionada sobre qual seria a função social da escola, a professora afirma que a instituição deve garantir acesso ao conhecimento e formar cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, destacando ainda seu papel como espaço de proteção social, acolhimento e promoção da igualdade. Esse enunciado insere-se em uma formação discursiva alinhada à educação democrática e emancipatória. Tal concepção dialoga com as reflexões de Arroyo (2014), que compreende a escola como espaço de formação de sujeitos históricos e de enfrentamento das desigualdades sociais. Ao ampliar o papel da escola para além da transmissão de conteúdos, o discurso atribui à instituição uma dimensão social e política.

Na questão referente ao potencial da escola pública na transformação social, a professora afirma que a instituição contribui para a mobilidade social e para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Esse posicionamento evidencia adesão a uma concepção de educação comprometida com a justiça social e com a redução das desigualdades, reforçando o papel da escola pública como espaço de inclusão e garantia de direitos.

Quando questionada sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, a professora aponta desigualdade socioeconômica, falta de recursos materiais e tecnológicos, defasagem escolar, dificuldades de leitura e escrita, além de impactos emocionais e familiares. Esse discurso desloca parcialmente a responsabilização do fracasso escolar do indivíduo para fatores estruturais, reconhecendo que as condições sociais influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Gomes (2006), que destaca que as desigualdades sociais e raciais impactam a construção identitária e as trajetórias escolares. Entretanto, a análise discursiva evidencia um silêncio significativo quanto à nomeação do racismo estrutural como elemento que também atravessa essas desigualdades, demonstrando limites na problematização das relações raciais no discurso apresentado.

Em relação às potencialidades dos alunos, a professora destaca criatividade, resiliência e capacidade de superação, afirmando que os estudantes apresentam grande potencial de aprendizagem quando se sentem valorizados e quando o ensino dialoga com sua realidade. Esse enunciado produz uma identidade positiva dos alunos, rompendo parcialmente com narrativas deficitárias frequentemente associadas a estudantes em contextos de

vulnerabilidade social. Essa construção discursiva aproxima-se das reflexões de Tomaz Tadeu da Silva, que compreende o currículo e a escola como espaços de produção de identidades. Contudo, a recorrência da ideia de superação pode gerar um efeito ambíguo, pois pode deslocar para o indivíduo a responsabilidade por enfrentar dificuldades que possuem origem estrutural.

Ao responder sobre as características essenciais de um bom professor na atualidade, a docente menciona empatia, sensibilidade social, flexibilidade pedagógica, uso de metodologias inovadoras, compromisso ético e postura inclusiva, além da capacidade de dialogar com diferentes culturas e contextos. Esse discurso evidencia a valorização de uma prática pedagógica sensível à diversidade e às diferenças culturais presentes no ambiente escolar.

Na questão sobre sugestões para promover uma educação de qualidade, a professora destaca a importância da formação continuada de professores, da melhoria da infraestrutura escolar, do acesso às tecnologias e do fortalecimento das políticas públicas de inclusão e permanência escolar. Ela também ressalta a necessidade de um currículo que valorize a diversidade cultural e promova práticas interculturais, indicando reconhecimento da importância da diversidade como elemento estruturante do processo educativo.

Quando questionada sobre como as relações étnico-raciais são tratadas no cotidiano escolar, a professora afirma que a escola busca inserir o debate em diferentes momentos do dia a dia por meio de rodas de conversa, projetos pedagógicos e atividades culturais. Ela também menciona a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena, conforme previsto pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Esse enunciado evidencia a presença do interdiscurso

jurídico atravessando o discurso pedagógico, demonstrando alinhamento com as políticas públicas de educação das relações étnico-raciais. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Gomes (2006), que defende a centralidade dessas temáticas para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento do racismo no espaço escolar.

No que se refere ao enfrentamento do racismo e das discriminações, a professora relata que a escola promove campanhas de sensibilização, palestras e debates sobre preconceito e discriminação, além de tratar casos de racismo ou bullying com diálogo, orientação pedagógica e encaminhamento para acompanhamento psicológico quando necessário. Esse discurso revela uma tentativa institucional de enfrentamento das desigualdades e de promoção do respeito às diferenças.

Ao tratar do currículo escolar e das identidades culturais, a professora afirma que o currículo contempla as identidades culturais, étnicas e sociais dos estudantes ao incluir conteúdos que dialogam com suas realidades. Ela também menciona projetos interdisciplinares que abordam temas como cultura popular, religiosidade, ancestralidade e diversidade linguística. Esse posicionamento aproxima-se das reflexões de Tomaz Tadeu da Silva sobre currículo como espaço de produção de identidades e disputas culturais.

Assim, ao responder se a escola trabalha a diversidade a partir da multiculturalidade ou da interculturalidade, a professora afirma que a instituição busca promover a interculturalidade, entendida como diálogo entre culturas e troca de saberes. Essa distinção evidencia apropriação conceitual relevante e aproxima-se da perspectiva da

interculturalidade crítica proposta por Candau (2008), que defende a necessidade de promover interação entre culturas e problematizar as relações de poder que produzem desigualdades.

Embora o discurso da professora apresente alinhamento com as políticas de diversidade, nota-se um silenciamento significativo quanto à nomeação do racismo estrutural. Esse limite discursivo indica a urgência de uma formação continuada que priorize a interculturalidade crítica, de modo que a escola rompa com a lógica colonial e assuma seu papel na desconstrução das desigualdades raciais.

De modo geral, as respostas da professora revelam uma formação discursiva predominantemente inclusiva e alinhada às políticas contemporâneas de diversidade e equidade na educação. Entretanto, a análise também evidencia silenciamentos e limites na problematização das desigualdades estruturais, especialmente no que se refere às dimensões raciais. Assim, compreender os discursos docentes permite identificar avanços e desafios na construção de uma escola comprometida com a interculturalidade, a inclusão e a justiça social.

Os dados demonstram que a diversidade na unidade escolar é uma construção marcada pelo esforço humano em face a desafios estruturais e lacunas discursivas. Enquanto a prática na SRM busca a equidade apesar da escassez de recursos, o discurso pedagógico revela a necessidade de uma revisão curricular que nomeie as opressões para que a escola se consolide como território de justiça social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como a diversidade é concebida e vivenciada no cotidiano escolar a partir das respostas de uma professora da rede pública e da análise do espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A interpretação dos dados foi realizada à luz da Análise do Discurso, conforme proposta por Orlandi (2009), permitindo identificar que os enunciados da docente se inscrevem em uma formação discursiva alinhada às políticas contemporâneas de inclusão, diversidade cultural e equidade educacional.

As respostas evidenciam compreensão ampliada da função social da escola pública, entendida como espaço de formação cidadã e de enfrentamento das desigualdades, perspectiva que dialoga com as reflexões de Arroyo (2014) sobre a escola como território de formação de sujeitos e construção de justiça social. No campo das relações étnico-raciais, observa-se reconhecimento da importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e da valorização das identidades culturais no currículo, em consonância às contribuições de Gomes (2006). Entretanto, a análise também revela silenciamentos quanto à problematização do racismo estrutural, indicando desafios ainda presentes no debate educacional.

A distinção entre multiculturalidade e interculturalidade apresentada pela professora aproxima-se da perspectiva da interculturalidade crítica defendida por Candau (2008), pois reconhece a importância do diálogo entre culturas e da valorização da diversidade. No âmbito da educação inclusiva, a análise do AEE evidencia esforços institucionais voltados à acessibilidade e ao acolhimento das diferenças, estabelece um diálogo com as reflexões de Mantoan (2003) sobre a necessidade de transformação das práticas pedagógicas para garantir inclusão efetiva. Assim, conclui-

se que a construção de uma escola democrática e inclusiva exige fortalecer a formação docente, ampliar práticas interculturais e consolidar políticas educacionais comprometidas com a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **A escola comum inclusiva.** São Paulo: Moderna, 2015.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 13-37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 22 mar. 2026].

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

_____. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-52.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** Editora Vozes Limitada, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Diversidade e educação: reflexões e experiências**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MAIGA, Hassimi O. Reflexões de um educador do Mali em uma universidade historicamente negra. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 95-106.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade do Estado Mato Grosso - UNEMAT. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutor em Educação em Ciências (UFRGS), Mestre em Ensino (UNIVATES), Graduação em Licenciatura em Química (UNISC) e em Física (UNEMAT). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEn IFMT) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM - UNEMAT). Professor do Departamento de Ensino do IFMT - Campus Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil