

Igualdade e Diversidade no Contexto Escolar

Equality and Diversity in the School Context

Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho

<https://orcid.org/0000-0003-2284-2340>

Cássia Rozária da Silva Souza

<https://orcid.org/0000-0001-9790-3713>

Claudia Silva Lima

<https://orcid.org/0009-0001-8345-7385>

1. Introdução

Este estudo versa sobre a importância da igualdade e da diversidade no contexto escolar, considerando aspectos culturais, sociais e funcionais que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. A proposta da pesquisa é analisar como políticas públicas, práticas pedagógicas e infraestrutura escolar podem contribuir para uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova oportunidades equitativas para todos os estudantes.

No ambiente escolar, os alunos assimilam conteúdos teóricos e constroem experiências sociais, emocionais e cognitivas que moldam sua trajetória educacional. O que ocorre é a persistência de barreiras estruturais, preconceitos e práticas pedagógicas pouco adaptadas à diversidade, comprometendo o pleno desenvolvimento de crianças com necessidades específicas ou diferentes contextos socioculturais.

Assim, este estudo teve como objetivo geral investigar a integração da diversidade no contexto escolar, com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência e no combate ao racismo, enquanto objetivos específicos buscavam analisar práticas pedagógicas, políticas públicas e estratégias de adaptação do espaço escolar. Buscou-se responder ao seguinte questionamento: de que forma a escola pode promover igualdade de oportunidades, respeitar a diversidade e garantir inclusão efetiva de todos os alunos?

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizada pesquisa bibliográfica, abrangendo literatura recente sobre educação inclusiva, políticas públicas de igualdade e diversidade, práticas pedagógicas inovadoras e desenvolvimento infantil, permitindo uma análise crítica e fundamentada sobre o tema.

2 Marco teórico

2.1 Dificuldades de Aprendizagem e Diversidade no Contexto Escolar: Reflexões sobre Práticas e Desafios na Educação Infantil

Professores da educação infantil no início do processo de alfabetização, apresentam forte tendência a “diagnosticar” dificuldades de aprendizagem em seus alunos. Esse olhar pode levar a uma subestimação do potencial da criança, responsabilizando-a pelas suas dificuldades na escola.

O aluno, diante do fracasso escolar, tende a desenvolver estratégias de defesa que o afastam do processo de aprendizagem, criando um ciclo de desmotivação e isolamento acadêmico. Para Duque et al., (2023) o alto índice de repetência escolar constitui um dos principais desafios do sistema educacional brasileiro. Além disso, muitos alunos avançam de série sem dominar o conteúdo anterior, tornando difícil acompanhar o ritmo das aulas subsequentes.

Essas dificuldades, somadas às repetências, podem gerar desestímulo e contribuir para que a criança não persista em seus estudos. Silva e Mendes (2023) destacam que, nos últimos cinquenta anos, os índices de evasão e repetência escolar têm se mantido elevados, refletindo na desmotivação dos alunos em concluir sua trajetória educacional.

Duque et al., (2023a) e Rezende (2022), observam que, quando questionados sobre as causas do fracasso escolar, muitos educadores apontam fatores relacionados ao aluno ou ao seu ambiente familiar, como desestruturação familiar, questões físicas, biológicas ou psicológicas. Contudo, pesquisas indicam que tais fatores não explicam a maior parte das reprovações nas séries iniciais.

Ao apresentar matérias escolares por meio de métodos que integram conhecimento e experiência viva, conceitos abstratos como árvores, plantas, animais e até fórmulas matemáticas ou químicas tornam-se parte significativa do universo da criança, aproximando aprendizagem e experiência pessoal.

As dificuldades de aprendizagem podem ser influenciadas por fatores variados: Psicológicos: desajustes emocionais ou ansiedade; Pedagógicos: métodos de ensino inadequados, início precoce da alfabetização, turmas superlotadas; Socioculturais: privação cultural, marginalização, falta de estímulo familiar para frequentar a escola (Maciel, Rodrigues, Pontes, 2025).

A dislexia, por exemplo, muitas vezes só é diagnosticada quando a criança está na primeira ou segunda série do ensino fundamental. Nesses casos, as dificuldades na leitura refletem uma desorganização prévia nas funções básicas de desenvolvimento, incluindo capacidades pré-verbais, não-verbais e simbólicas essenciais para a recepção, expressão e integração do conhecimento (Duque et al., 2024).

Compreender e respeitar a diversidade de ritmos e formas de aprendizagem é, portanto, essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem o potencial de cada criança e promovam sua permanência e sucesso escolar.

2.2 Valorizando a Diversidade e Garantindo Igualdade de Oportunidades

Observa-se que as decisões metodológicas relacionadas à alfabetização envolvem um conjunto integrado de procedimentos, que inclui a preparação da escola, a organização das turmas de alfabetização e o planejamento de rotinas capazes de promover um ambiente alfabetizador efetivo.

Esse campo de estudo recebe contribuições de diversas ciências, incluindo perspectivas pedagógicas, sociológicas e políticas, reforçando a compreensão de que o ensino da leitura e da escrita está ligado à organização da escola e ao contexto social dos alunos (Duque et al., 2024). A criação de um ambiente alfabetizador, ou de uma cultura escrita, se concretiza por meio de formas de organização da sala de aula e da escola como um todo. Esse ambiente deve permitir aos alunos a familiarização com diferentes gêneros, suportes e portadores da escrita, promovendo interação com a diversidade de práticas e linguagens, e tornando o aprendizado mais inclusivo e significativo (Bonfim, 2025).

Além das condições da criança e do contexto familiar, é fundamental considerar as relações entre família e escola, que exercem influência direta na alfabetização (Silva e Mendes, 2023). Teorias contemporâneas de desenvolvimento educacional e sociologia reconhecem que tanto a escola quanto os pais são instituições essenciais na socialização e formação da criança.

Observa-se também que os pais vêm buscando uma participação mais ativa na educação dos filhos, assumindo papéis de mediação entre a bagagem cultural e familiar da criança e a realidade escolar. Duque et al., (2023) destaca que a presença e o engajamento dos pais na vida escolar podem influenciar o desenvolvimento acadêmico e

social dos filhos, fortalecendo estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades.

Portanto, práticas pedagógicas alternativas, que considerem a diversidade cultural, social e funcional de cada aluno, bem como a colaboração efetiva entre escola e família, são essenciais para construir processos de alfabetização mais inclusivos, significativos e transformadores.

2.3 Igualdade e Diversidade na Inclusão Escolar

No contexto escolar, poucas instituições dispõem de estruturas adequadas para receber crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. Não se trata da antiga concepção de salas isoladas, destinadas a alunos com deficiência, mas da efetiva inclusão em turmas regulares, convivendo com todos os demais estudantes.

A preparação da escola para a inclusão é um desafio complexo, que envolve mudanças culturais, pedagógicas e organizacionais. A prática inclusiva recai, sobretudo, sobre os profissionais da educação, sendo sua responsabilidade garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário ao conhecimento e à participação plena na vida escolar.

A inclusão escolar visa atender os educandos próximos a nós, na escola, no bairro ou na comunidade, ampliando o acesso à rede regular de ensino e fornecendo suporte técnico aos docentes. O princípio é que todas as crianças interajam e aprendam juntas (Rezende, 2022).

O aluno com deficiência tem sido percebido como incapaz de aprender, sendo segregado em classes especiais. Essa separação contribui para estigmatização, reforçando representações de “diferença” e “incapacidade” e prejudicando o sentimento de pertencimento ao grupo escolar (Bonfim, 2025). A integração plena depende, portanto, da adaptação da escola e da ruptura de estereótipos e barreiras institucionais, criando um ambiente acolhedor e estimulante.

Transformações curriculares e pedagógicas podem apoiar os educadores a repensar suas práticas, desenvolvendo estratégias que promovam motivação e aprendizagem significativa. Sem esse suporte, surgem sentimento de frustração, ansiedade e impotência entre professores e alunos, tornando essenciais parcerias efetivas entre escola, família e docentes (Duque, 2024).

As crianças, receptivas e abertas a estímulos, devem ser estimuladas a explorar, criar e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e afetivas de forma integral. Desde os primeiros anos de vida, o papel da escola e dos adultos que acompanham a criança é fundamental, pois a interação positiva entre aluno e professor potencializa o aprendizado e a socialização.

Segundo Voivodic (2011), a educação deve proporcionar oportunidades iguais de desenvolvimento, sendo dever da escola estar preparada para atender às necessidades individuais e efetivar a inclusão. Programas de estimulação precoce, atividades de lazer e reforço familiar ao longo da escolarização são recursos que fortalecem a participação e o desenvolvimento de todos os alunos.

Incluir crianças com deficiência no ensino regular significa oferecer igualdade de oportunidades, permitindo que desenvolvam suas potencialidades cognitivas, sociais e afetivas. Embora algumas adaptações na organização escolar sejam necessárias, os objetivos da educação permanecem os mesmos para todos: formar cidadãos capazes, autônomos e integrados. Serviços educacionais especializados e materiais adequados garantem respostas competentes às necessidades individuais, promovendo uma educação satisfatória e inclusiva, para alunos com autismo ou outras condições específicas (Duque et al., 2023).

A inclusão efetiva requer, portanto, que as escolas adaptem seus espaços, currículos e práticas pedagógicas, valorizando a diversidade cultural, social e funcional, e promovendo a humanização da educação, de modo a garantir que todas as crianças sejam acolhidas, respeitadas e estimuladas a aprender juntas.

2.4 A Pessoa com Deficiência no Brasil: Igualdade, Cidadania e Políticas Públicas

O conceito de cidadania, enquanto expressão da igualdade jurídica, busca garantir direitos iguais para todos os cidadãos. Marshall (1967), em seu ensaio *Cidadania, classe social e status*, destaca que a cidadania integra dimensões civil, social e política. Embora tenha emergido com o avanço do capitalismo, marcada por desigualdades sociais, a cidadania tornou-se também objeto de reivindicação e luta pelo direito à igualdade.

No Brasil, uma das principais demandas das pessoas com deficiência foi a conquista de “Tutelas Especiais”, reconhecendo sua igualdade de direitos. O debate incluiu

a terminologia adequada — de ou para pessoas com deficiência — e a necessidade de assegurar sua inclusão na Constituição (Silva e Mendes, 2023).

O Movimento de Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência (MDPD), junto à Associação Nacional dos Ostomizados, reuniu 32.899 assinaturas em um Projeto de Emenda Popular (Maciel, Rodrigues, Pontes, 2025). Entre os temas abordados estavam igualdade de direitos, combate à discriminação, acessibilidade, trabalho, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, direito à informação e educação básica e profissionalizante (Rezende, 2022).

Como resultado, a Constituição Federal de 1988 incorporou no capítulo “Dos Direitos Individuais” o princípio: *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso, convicções políticas ou por ser portador de deficiência de qualquer ordem”*. Na redação final, o texto consolidou a igualdade perante a lei: *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”*. O movimento também contribuiu para a criação do Benefício de Prestação Continuada (BPC), garantindo um salário-mínimo mensal às pessoas com deficiência sem meios de subsistência. Segundo Duque et al., (2024) a articulação do movimento durante o processo constituinte foi fundamental para que os princípios de igualdade fossem incorporados na Constituição.

Apesar desses avanços, a cidadania plena das pessoas com deficiência ainda enfrenta desafios, devido ao modelo assistencialista das políticas públicas, que, ao invés de promover protagonismo social, pode reproduzir processos de exclusão. A efetiva promoção da igualdade depende da garantia de igualdade de oportunidades, do acesso a políticas públicas, do reconhecimento e da participação ativa nas decisões políticas, bem como da proteção social das pessoas com deficiência (Duque, 2024).

A criação de conselhos e espaços deliberativos tem sido um passo importante nesse sentido. O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), instituído pelo Decreto nº 3.076 de 1º de junho de 1999, tem como objetivos:

- Zelar pela implementação da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência;
- Acompanhar e avaliar a execução de políticas setoriais;
- Garantir um sistema descentralizado e participativo de defesa de direitos;
- Incentivar pesquisas e estudos;
- Propor campanhas de prevenção de deficiências e promoção de direitos;
- Aprovar o plano de ação anual da CORDE (Bonfim, 2025).

O CONADE reúne representantes de diversos órgãos do governo federal, incluindo a Secretaria de Direitos Humanos, os Ministérios da Educação, Saúde, Trabalho e Emprego, Cultura, Ciência e Tecnologia, Esporte, Previdência Social, Desenvolvimento Social, Transportes, Cidades, Turismo e Relações Exteriores, além da Casa Civil, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e representações dos Conselhos Estaduais.

Esses mecanismos têm fortalecido a participação social e política das pessoas com deficiência, garantindo que direitos, igualdade e cidadania se convertam em práticas efetivas de inclusão e protagonismo.

2.5 Diversidade Cultural, Social e Funcional na Infraestrutura Escolar

O desenvolvimento infantil resulta da interação entre características individuais e as condições oferecidas pelo meio, sendo que os esquemas de assimilação vão se modificando conforme os estágios de desenvolvimento. Nesse sentido, o ambiente escolar seu espaço físico, exerce papel direto na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno.

A escola é um local onde o aluno recebe conhecimentos teóricos e se socializa, interage e constrói experiências. Por isso, a infraestrutura escolar deve atender a todas as necessidades do aluno, sejam elas cognitivas, sociais, emocionais ou motoras (Silva e Mendes, 2023). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) destacam que o Estado deve garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade de recursos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A escola constitui-se como um espaço central de socialização, onde a criança interage com colegas e professores, construindo conhecimentos, sentimentos e relações interpessoais (Duque et al., 2023a). Dessa forma, a infraestrutura e o planejamento estético do espaço escolar devem refletir o modelo de sociedade, as tendências pedagógicas vigentes e as concepções de infância adotadas, sendo essenciais para apoiar as práticas pedagógicas e o aprendizado.

O ambiente escolar deve ser gerador de curiosidade e aprendizagem ativa, permitindo aulas que ultrapassem as paredes da escola, incentivando trabalhos em grupo, produção de material didático pelos alunos e uso de equipamentos atualizados. Para isso, espaços amplos, mesas adequadas e recursos tecnológicos devem estar disponíveis (Duque et al., 2023).

É importante ressaltar que o projeto físico da escola precisa contemplar a mutabilidade dos métodos pedagógicos, que mudam com o tempo. Edifícios escolares devem ser flexíveis, permitindo adaptação às novas práticas pedagógicas e às necessidades culturais, sociais e funcionais dos alunos.

A harmonia entre infraestrutura e pedagogia é fundamental, já que o espaço escolar influencia as vivências, comportamentos e desenvolvimento da criança. Ambientes muito limitados ou controladores podem inibir a espontaneidade, a criatividade e o aprendizado, mostrando que o espaço físico deve ser pensado para atender ao processo de desenvolvimento integral (Maciel, Rodrigues, Pontes, 2025).

O espaço escolar tem papel estratégico na formação da identidade, na construção de competências e no desenvolvimento social dos alunos. Rezende (2022) destaca que muitas escolas oferecem espaço físico, sem considerar se ele se adequa às atividades e ao contexto local, limitando a função social da instituição.

Diante disso, a infraestrutura escolar deve proporcionar conforto, acessibilidade e estímulos adequados, garantindo que o aluno permaneça em um ambiente inclusivo e motivador. Assim, é possível promover qualidade de ensino, aprendizagem efetiva e convívio social, respeitando a diversidade cultural, social e funcional de todos os estudantes.

2.6 Integração e Inclusão Escolar: Princípios de Normalização, Diversidade e Equidade

O conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da normalização, criado na Dinamarca por Bank-Mikkel Kelsen (1959) e adotado na Suécia, em 1969, por Nije, diretor da Associação de Crianças Deficientes Mentais. Nije defendia que crianças com deficiência tivessem modos de vida e condições semelhantes aos demais membros da sociedade, permitindo-lhes participar da vida social e escolar. Importante destacar que a normalização não tinha como objetivo tornar o indivíduo “normal”, mas possibilitar sua inserção na corrente natural da vida, garantindo participação e inclusão.

A diversidade não é exceção, mas sim uma característica constitutiva da vida em sociedade. Por isso, não se pode basear pensamentos e ações na ideia de “iguais entre iguais” (Duque et al., 2024). A inclusão social se firma no princípio do respeito à diversidade e propõe a equidade: oferecer oportunidades iguais a todos, ajustando recursos e estratégias às necessidades individuais. A integração, nesse contexto, não se

limita a preparar o aluno para “encaixar-se”, mas busca incluir e transformar, promovendo participação plena e desenvolvimento integral (Bonfim, 2025).

O princípio da normalização aponta para a integração de crianças com dificuldades especiais na escola regular e na sociedade, garantindo que a igualdade de oportunidades na educação contemple a transmissão de atitudes, conhecimentos e competências valorizadas por toda a sociedade (Duque et al., 2023a). A integração requer diálogo, diversidade, convivência, relacionamento afetivo e intelectual, autoconhecimento e compromisso com o mundo (Monteiro, 2024).

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão, embora algumas adaptações sejam necessárias para que usufruam dos recursos escolares de que necessitam (Duque, 2024). Serviços educacionais planejados permitem respostas competentes por parte do sistema e das unidades escolares, garantindo que as necessidades de cada aluno sejam atendidas dentro do contexto escolar (Rezende, 2022).

É essencial eliminar mecanismos e procedimentos que dificultem a integração e a inclusão em escolas públicas, garantindo qualidade educacional para todos. Para que a escolarização de alunos com necessidades especiais ocorra de forma satisfatória, devem ser disponibilizados recursos educacionais específicos quando demandados (Silva e Mendes, 2023).

A compreensão de que inclusão e integração dependem do contexto de vida do indivíduo, incluindo condições sociais, culturais e econômicas da família, da escola e da sociedade, é fundamental (Maciel, Rodrigues, Pontes, 2025). A convivência com colegas e com o ambiente revela que as necessidades humanas se apresentam de forma diversa, questionando critérios que separam necessidades “especiais” das comuns (Duque et al., 2023).

Na década de 1990, a diversidade passou a ser reconhecida como característica essencial da educação, com crescente atenção à população com deficiência no Brasil, inspirada em ideais democráticos e na garantia dos direitos dos cidadãos. Cabe ao Estado, conforme o artigo 208 da Constituição Federal, assegurar atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, na rede regular de ensino, incluindo creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos (Freire, 2007).

2.7 Racismo, Diversidade Cultural e Políticas de Igualdade no Brasil

Em 1948, com a implantação do Apartheid na África do Sul, um projeto político baseado nas diferenças étnicas dos povos sul-africanos, o racismo se reformulou, direcionando-se também a imigrantes de países árabes, africanos e de outras regiões do chamado “Terceiro Mundo” (Munanga, 2003).

No início do século XXI, o racismo continua presente, mas acompanhado de reivindicações políticas por parte das vítimas, em busca de direitos e reconhecimento. Kabengele Munanga (2003) destaca que tanto racistas quanto antirracistas reivindicam respeito às diferenças culturais; enquanto movimentos negros buscam reconhecimento público de sua identidade para reconstruir autoestima abalada pela alienação racial, grupos de extrema direita na Europa reivindicam proteção à cultura “ocidental” local, muitas vezes para justificar segregação em relação a imigrantes não ocidentais.

Apesar da expectativa de que a população negra conquistasse cidadania plena após o fim da escravidão, o racismo persistiu, resultando em lutas constantes para superar desigualdades e resgatar a memória da barbárie sofrida pelos escravizados. Tentativas de apagar essa história, como a queima de documentos oficiais por Ruy Barbosa em 14 de dezembro de 1890, não eliminaram as evidências do racismo estrutural, presente até hoje nas desigualdades, discriminação e humilhações enfrentadas pelos afrodescendentes (Macedo et al., 2025).

A partir de 2003, alguns movimentos negros passaram a contar com apoio estatal, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, responsável por discutir ações afirmativas na reforma universitária (Duque et al., 2023a). Adorno (1996) enfatiza que a categoria “raça” não é científica, mas uma construção social e política que organiza sistemas de poder, exploração e exclusão. Hall complementa que a raça, como construção política, contribui para práticas de preconceito no Brasil, relegando negros a posições sociais inferiores, enquanto a ideologia da mestiçagem sustenta o mito de um país “não racista”.

A representação da população negra na mídia brasileira é um tema recorrente nas discussões sobre políticas antirracistas, com críticas à forma distorcida como jornais e meios de comunicação retratam afrodescendentes (Maciel, Rodrigues, Pontes, 2025).

No campo das políticas públicas, o Rio de Janeiro foi pioneiro ao criar programas de cotas raciais: o Projeto de Lei Estadual 1.258/2000 reservou 50% das vagas para alunos da rede pública; a Lei 3.524/2000 garantiu 40% das vagas para estudantes de descendência afro ou indígena; e, os Projetos de Lei 3.627/2004 e 3.913/2008 ampliaram

a reserva de vagas para estudantes negros e indígenas ou alunos de escolas públicas, respeitando critérios sociais e de escolarização.

A desigualdade educacional é um reflexo da condição socioeconômica da população negra, marginalizada e com acesso restrito a escolas de qualidade. A falta de educação compromete oportunidades de trabalho e renda, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão (Kamel, 2006).

O Brasil é marcado por diversidade cultural e étnica, formado por negros, indígenas e europeus, entre outros povos. Essa riqueza cultural exige que o combate ao racismo seja responsabilidade coletiva, pois a violação dos direitos de um grupo impacta toda a sociedade (Duque, 2024).

No contexto escolar, ainda se observa discriminação velada: alunos negros muitas vezes são tratados de forma diferenciada, recebendo privilégios ou percepções de incapacidade. Cabe ao educador promover igualdade real entre todos os alunos, sem destacar cor, raça, etnia ou cultura, utilizando debates e discussões como ferramentas pedagógicas para internalizar valores de respeito e diversidade (Duque et al., 2023).

É preciso transformar essa realidade que ainda marca a história do Brasil, garantindo educação inclusiva, conscientização social e valorização da diversidade, de modo a combater o racismo estrutural e promover justiça social.

Considerações Finais

A análise realizada evidencia que a escola é um espaço central para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade, sendo essencial que suas práticas pedagógicas, políticas institucionais e infraestrutura reflitam princípios inclusivos. A valorização da diversidade cultural, social e funcional fortalece o aprendizado, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de conviver em sociedades plurais.

Observou-se que o processo de inclusão escolar depende da integração de múltiplos fatores: adaptação física da escola, capacitação docente, envolvimento familiar, implementação de políticas públicas adequadas e promoção de práticas pedagógicas flexíveis e significativas. O respeito às diferenças e o reconhecimento das necessidades individuais de cada aluno constituem pilares fundamentais para garantir equidade educacional e prevenir a exclusão.

Além disso, a educação inclusiva deve dialogar com a história de desigualdades e preconceitos, incluindo racismo estrutural e marginalização de pessoas com deficiência. A construção de ambientes escolares acolhedores, flexíveis e estimulantes possibilita que todos os alunos participem do processo de aprendizagem, desenvolvam suas potencialidades e adquiram competências socioemocionais essenciais.

Por fim, o compromisso com a igualdade e a diversidade na educação requer uma ação coletiva de educadores, gestores, famílias e sociedade, garantindo que a escola seja um ambiente transformador, capaz de promover inclusão, justiça social e respeito às diferenças.

Referências

ADORNO, S. Violência e racismo: discriminação no acesso à justiça penal. In L. M. Schwarcz & R. S. Queiroz (Org.), **Raça e diversidade**. (p. 255-275). São Paulo: Edusp. 1996.

BONFIM, Zenilci Gonçalves do. Diversidade cultural e prática pedagógica: reflexões e desafios na educação básica: Cultural diversity and pedagogical practice: reflections and challenges in basic education. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 2, 2025. DOI: [10.51473/rcmos.v1i2.2025.1355](https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2025.1355). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1355>. Acesso em: out. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DUQUE C, SOARES LG, ISCHKANIAN SH, DE LIMA AG, SANTOS BO, VELOSO JA, DOS SANTOS CA. **Inclusão em perspectiva: alfabetização, currículo e acesso à educação**. Educação Transversal Edições. 2023 Feb 17.

DUQUE C, CONTIJO FR, DE ALMEIDA, LIMA AG, MONTEIRO EL, DE CASTRO MA, DA SILVA FH, DE ANDRADE BRANDÃO M, VELOSO JA, DA SILVA JL. **Múltiplos olhares na educação: reflexões, práticas e metodologias**. Educação Transversal. 2023^a. Jan 23.

DUQUE, Rita de Cássia Soares. **Inteligência artificial e inclusão: redefinindo o ensino na nova era digital**. Amplamente, 2024.

DUQUE, Rita de Cássia Soares, Fernanda Eméri Mokfa Matitz Celuppi, Cássia Rozária da Silva Souza, Alexssander Gonçalves de Lima, Erica da Conceição Barbosa, Ademar ALVES dos Santos, Alcione Santos de Souza, Reumally Nunes de OLIVEIRA, and Allyne de Moura Amorim. **Avanços e Desafios na Formação Docente para a Educação Inclusiva**. Reflexões Sobre a Educação: *Fundamentos, Políticas, Teorias e Desafios para o Século XXI* (2024): 109.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KAMEL, Ali. Não somos racistas: Uma reação aos que querem nos transformar em uma nação bicolor. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2006.

MACEDO, Andreia Rocha de; BRANDÃO, Elilcileth do Amaral; CARDOSO, Irailce Silva; MESQUITA, Raquel do Amaral; SILVA, Regina Brandão; SILVA, Tatiane Costa; SEVERO, Assis. A presença (ou ausência) da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar: desafios pós-Lei nº10.639/03: The presence (or absence) of Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum: challenges after Law No. 10.639/03. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 2, 2025. DOI: [10.51473/rcmos.v1i2.2025.1239](https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2025.1239). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1239>. Acesso em: out. 2025.

MACIEL, Celciane dos Reis; RODRIGUES, Jardiele Silva; PONTES, Maria Barros. Racismo mascarado no Brasil: Masked racism in Brazil. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 2, 2025. DOI: [10.51473/rcmos.v1i2.2025.1356](https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2025.1356). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1356>. Acesso em: out. 2025.

MONTEIRO, Wanyo de Souza. A diversidade cultural como ferramenta de ensino. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 2, 2024. DOI: [10.51473/rcmos.v1i2.2024.657](https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2024.657). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/657>. Acesso em: out. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 2003.

REZENDE EF de. Olhares docentes: Um estudo sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. 2022 Jan 31;8(1):162-96.

SILVA, Francisco Batista da; MENDES, Ivanise Nazaré. A Evasão Escolar no Ensino Médio. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, 2023. DOI: [10.51473/rcmos.v1i1.2023.1286](https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2023.1286). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1286>. Acesso em: out. 2025.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.