
Tecidos da Diversidade
Vozes, Corpos e Experiências
Lucimar Venâncio Amaral
Leonardo Lacerda Campos
José Welington de Jesus
Douglas Pereira do Nascimento
Adelene de Souza
ORGANIZADORES
Editora

Lucimar Venâncio Amaral
Leonardo Lacerda Campos
José Welington de Jesus
Douglas Pereira do Nascimento
Adelene de Souza

TECIDOS DA DIVERSIDADE

Vozes, Corpos e Experiências

Editora

Diretora: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Produção Gráfica, Capa, Diagramação: Editora Aluz
Revisão Técnica: Karoline Assunção
Jornalista Grupo Editorial Aluz: Barbara Aline Ferreira Assunção, MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,
Queremos saber sua opinião sobre nossos livros. Após a leitura, visite-nos no site https://editoraaluz.com.br

Copyright © 2025 by Lucimar Venâncio Amaral; Leonardo Lacerda Campos; José Welington de Jesus; Douglas Pereira do Nascimento; Adelene de Souza

Editora Acadêmica Aluz
Contato:
Email: rcmos.rev@gmail.com
Prefixos Editoriais:
ISSN 2675-9128
ISBN 978-65-994914
ISBN 978-65-996149
ISBN 978-65-995060
DOI 10.51473

Endereço: Rua Benedito Calixto, 143, térreo – Centro, SP, Mongaguá, Brasil | CEP: 11730-000. CNPJ 30006249000175

https://editoraaluz.com.br

Conselho Editorial:
Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo (São Paulo, Brasil)
Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva (São Paulo, Brasil)
Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus (Rondônia, Brasil)
Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes (Massachusetts, Estados Unidos)
Dr. Jorge Adrihan N. Moraes (Paraguai)
Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho (Roraima, Brasil)
Dr. Eliuvomar Cruz da Silva (Amazonas, Brasil)
Dra. Ivanise Nazaré Mendes (Rondônia, Brasil)
Dra. Maria Cristina Sagário (Minas Gerais, Brasil)
Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos (Espírito Santo, Brasil)
Dra. Celeste Mendes (São Paulo, Brasil)
Dr. Ivanildo do Amaral (Assunção, Paraguai)
Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior (São Paulo, Brasil)
Dr. José Maurício Diascânio (Espírito Santo, Brasil)
Dr. Geisse Martins (Flórida, Estados Unidos)
Dr. Cyro Masci (São Paulo, Brasil)
Dr. André Rosalem Signorelli (Espírito Santo, Brasil)
Me. Carlos Jose Domingos Alface (Maputo, Moçambique)
Me. Carlos Alberto Soares Júnior (Fortaleza, Ceará, Brasil)
Me. Michel Alves da Cruz (São Paulo-SP, Brasil)
Me. Paulo Maia (Belém, Pará, Brasil)
Me. Hugo Silva Ferreira (Minas Gerais, Brasil)
Me. Walmir Fernandes Pereira (Rio de Janeiro-RJ, Brasil)
Me. Solange Barreto Chaves (Vitória da Conquista, Bahia, Brasil)
Me. Rita de Cassia Soares Duque (Mato Grosso, Brasil)

Revisores:
Guilherme Bonfim (São Paulo, Brasil)
Felipe Lazari (São Paulo, Brasil)
Fernando Mancini (São Paulo, Brasil)
Karoline Assunção (Fortaleza, Brasil)

Equipe Técnica:
Editora-chefe: Prof. Barbara Aline Ferreira Assunção
Editor de Publicações: Luiz Fernando Souza Mancini
Analista de Publicações Científicas: Teógenes Assunção

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tecidos da Diversidade: Vozes, Corpos e Experiências
1. Ed – São Paulo: Editora Acadêmica Aluz - Livros Completos, 2025.
ISBN: 978-65-988211-0-4
DOI: 10.51473/ed.al.tdv
Índices para catálogo sistemático:
I. Educação 2. Diversidade. 3. Experiências . I.Lucimar Venâncio Amaral, Leonardo Lacerda Campos, José Welington de Jesus, Douglas Pereira do Nascimento, Adelene de Souza (Org.). Bárbara Aline Ferreira Assunção (Ed.). Adelene de Souza, Leonardo Lacerda Campos, Claudia Silva Lima, Giuliano Pablo Almeida Mendonça, Alynne Christian da Veiga, José Welington de Jesus, Douglas Pereira do Nascimento, Antonio de Pádua Jesué Oliveira, Alexandar Maria de Carvalho Alves, Maurício Antônio de Araújo Gomes, Altienes Vilanova dos Passos, Cássia Rozária da Silva Souza, Leônidas Luiz Rubiano de Assunção, Lícia Mara da Silva Oliveira, Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho, Ana Cláudia Santana Leite da Costa, Antonio de Pádua Jesué Oliveira, Sirenia dos Santos Rodrigues da Costa, Alexandar Maria de Carvalho Alves, Rhadson Rezende Monteiro, Cássia Rozária da Silva Souza, Solange Daufembach Esser Pauluk, Lucimar Venâncio Amaral, Martt Magna Antero Cruz Leite, Cristina Peres Barboza Dias (Autores).

CDD-370

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009

PREFÁCIO

Vivemos tempos de intensas transformações. Os discursos sobre identidade, diversidade e direitos humanos atravessam fronteiras institucionais e epistemológicas, fazendo surgir vozes antes silenciadas e corpos antes marginalizados. É neste contexto que nasce "Tecidos da Diversidade: Vozes, Corpos e Experiências", como resultado de um esforço coletivo para dar visibilidade às formas de existência que resistem, denunciam e reconfiguram os sentidos da convivência, da cidadania e da educação no Brasil contemporâneo.

Esta obra se apresenta como um mosaico de saberes entrelaçados. Cada capítulo é um fio que compõe esse tecido: denso, político e comprometido com a justiça social. Aqui, diversidade é compreendida como campo de disputas, como arena de produção de sentidos, como território de vozes que bradam por reconhecimento e respeito. Vozes que vêm de diferentes lugares sociais, corpos marcados por cor, gênero, sexualidade, religião, geração, deficiência, território e memória.

Organizado por Lucimar Venâncio Amaral, Leonardo Lacerda Campos, José Welington de Jesus, Douglas Pereira do Nascimento e por mim, Adelene de Souza, este livro reflete o trabalho comprometido de pesquisadoras e pesquisadores de diversas áreas, regiões e vivências. Fruto de uma escuta atenta, cada capítulo propõe um olhar crítico sobre as estruturas que sustentam as desigualdades e sobre as possibilidades de ruptura e reinvenção.

Logo na abertura, trago uma introdução ao debate conceitual da diversidade, estabelecendo os marcos teóricos que sustentam as análises subsequentes. Na sequência, temas imprescindíveis ganham espaço: as relações raciais e o peso da cor no Brasil, as questões de gênero e sexualidade, os impactos do capacitismo nos corpos dissidentes, a espiritualidade como dimensão da diversidade cultural, os desafios intergeracionais, a interseccionalidade como chave de leitura para a complexidade do mundo social, a inclusão educacional como direito humano, e, por fim, o papel das políticas públicas na garantia da dignidade e da pluralidade de existências.

Este livro é uma entrada à escuta. Escutar os silenciados, os empurrados para as margens, os que dançam fora do compasso da norma. Escutar para acolher e para agir. Porque a diversidade precisa ser compreendida e incorporada nas práticas cotidianas.

Boa leitura!

Adelene de Souza

SUMÁRIO

1. O que é Diversidade? Um Panorama Inicial.....7
DOI: 10.51473/ed.al.tdv1
Adelene de Souza
2. Diversidade Racial: O Peso da Cor no Brasil 19
DOI: 10.51473/ed.al.tdv2
Leonardo Lacerda Campos; Claudia Silva Lima; Giuliano Pablo Almeida Mendonça; Alynne Christian da Veiga
3. Gênero em Pauta: Desconstruindo Normas.....32
DOI: 10.51473/ed.al.tdv3
José Welington de Jesus
4. Diversidade Sexual: Viver e Existir Fora da Heteronormatividade.....45
DOI: 10.51473/ed.al.tdv4
Douglas Pereira do Nascimento; Antonio de Pádua Jesué Oliveira; Alexandar Maria de Carvalho Alves
5. Corpos Diversos: Beleza, Capacitismo e Padrões Excludentes.....58
DOI: 10.51473/ed.al.tdv5
Cássia Rozária da Silva Souza; Lucimar Venâncio Amaral; Martt Magna Antero Cruz Leite
6. Religiões e Espiritualidades: Convivência entre Crenças....68
DOI: 10.51473/ed.al.tdv6
Maurício Antônio de Araújo Gomes
7. Gerações em Diálogo: Conflitos e Conexões.....78
DOI: 10.51473/ed.al.tdv7
Lucimar Venâncio Amaral; Altienes Vilanova dos Passos
8. Interseccionalidades: Quando Diversidades se Encontram.....90
DOI: 10.51473/ed.al.tdv8
Cássia Rozária da Silva Souza; Lucimar Venâncio Amaral; Leônidas Luiz Rubiano de Assunção; Lícia Mara da Silva Oliveira
9. Diversidade na Educação: Inclusão ou Exclusão?.....98
DOI: 10.51473/ed.al.tdv9
Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho; Ana Cláudia Santana Leite da Costa; Jucirene Abreu dos Santos; Sirenia dos Santos Rodrigues da Costa
10. Políticas Públicas e Direitos Humanos.....108
DOI: 10.51473/ed.al.tdv10
Rhadson Rezende Monteiro; Solange Daufembach Esser Pauluk; Jucirene Abreu dos Santos; Cristina Peres Barboza Dias



1

O que é Diversidade?

Um Panorama Inicial

DOI: 10.51473/ed.al.tdv1

Adelene de Souza

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre diversidade tem adquirido centralidade nas agendas acadêmicas, políticas e educacionais, em resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas que remodelam as formas de convívio, reconhecimento e justiça. Neste cenário, a diversidade é compreendida como um conceito que atravessa diferentes dimensões da vida social e se insere no debate sobre os direitos humanos e a inclusão social.

Deste modo, tem-se como objetivo geral analisar os fundamentos conceituais da diversidade e sua relação com as identidades sociais. Como objetivos específicos: Compreender a diversidade a partir de seus desdobramentos históricos, sociais e culturais; investigar as articulações entre diversidade, identidade e representações sociais; discutir as implicações do multiculturalismo e da globalização na construção identitária.

Diante do exposto, busca-se responder o seguinte problema da pesquisa: Como os conceitos de diversidade podem contribuir para a compreensão das desigualdades e para a construção de uma sociedade plural no Brasil? A justificativa e relevância do tema reside na necessidade de aprofundar a compreensão da diversidade, em um contexto de tensão entre discursos inclusivos e práticas excludentes.

Este capítulo foi desenvolvido com base em revisão de literatura exploratória. Foram consultadas fontes bibliográficas selecionadas a partir de bases de dados científicas. Os referenciais teóricos incluem autores como Stuart Hall, Paul Ricoeur, Manuel Castells, entre outros, que discutem as relações entre identidade, memória, diversidade e globalização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Diversidade, Igualdade e Relações de Poder

A concepção de igualdade complexa refere-se a uma rede de relações interpessoais mediadas pelos bens que a sociedade produz, distribui e compartilha (Leal, 2023). Não se trata de uma

equivalência de posses, mas de uma articulação entre diferentes critérios distributivos que expressem a pluralidade dos bens sociais. A igualdade, nesse sentido, pressupõe a existência de múltiplas esferas de justiça e requer a consideração da especificidade de cada bem e sua forma legítima de distribuição.

No Brasil, marcado por uma diversidade cultural, social e histórica, observa-se uma desigualdade estrutural no acesso aos recursos e oportunidades sociais, o que demonstra a necessidade de políticas que considerem as singularidades dos diferentes grupos sociais.

A partir desse viés, compreende-se que as lutas sociais e políticas são indissociáveis da noção de diversidade. Dimensões atravessam esse conceito articulando-se às dinâmicas de poder que perpassam as relações sociais. Essas dimensões evidenciam a vulnerabilidade de determinados grupos frente às experiências de exclusão. Assim, embora os conceitos de inclusão, diversidade e direitos estejam alinhados, isso não garante a superação do estigma que continua relegando sujeitos a um vácuo social (Calazans, Silva & Nunes, 2021).

Desde a década de 1990, a literatura apresenta a noção de dimensões da diversidade, organizadas em dois grupos: a dimensão primária, que inclui atributos como idade, gênero, cor/raça, orientação sexual e capacidades físicas; e a dimensão secundária, que abrange elementos suscetíveis à mudança, como formação educacional, afiliação religiosa e trajetória profissional (Fraga et al., 2022).

A diversidade, portanto, está vinculada às construções de identidade social e diferença, refletindo a multiplicidade de sujeitos e as interações que se estabelecem entre eles.

2.2 Identidade, Alteridade e Pluralidade Cultural

O conceito de identidade está relacionado à presença do "outro" e à percepção de si como sujeito. Trata-se de uma dimensão constitutiva da existência humana, que nasce da experiência de individualidade em relação com a coletividade. A identidade pessoal, nesse sentido, se constitui em interação contínua com os

demais sujeitos, no interior de grupos sociais situados (Naujorks, 2021).

A identidade resulta da articulação entre o "eu" e o "outro", sendo atravessada por valores, ideias, crenças e ideologias (Barros, 2024). Trata-se de um processo em construção, que se modifica conforme os deslocamentos no tempo e nas estruturas sociais. Esse entendimento amplia a definição de identidade para além da esfera psicológica, inserindo-a no contexto social, histórico e cultural. A identidade é elaborada no cotidiano, por meio das interações sociais e da transmissão intergeracional de sentidos e práticas.

Figura: A Construção da Identidade em Contextos de Diversidade Cultural



Fonte: os autores, 2025

Entre os elementos estruturantes desse processo, destacam-se o fator social e o religioso, cuja articulação constitui parte da cultura e da formação subjetiva. O social, por sua vez, não é dissociado do religioso, mas mediado por ele, formando

sistemas simbólicos que sustentam normas, valores e formas de organização coletiva.

A pluralidade identitária gera inquietações quanto à constituição da individualidade em sociedades marcadas por múltiplas matrizes culturais, sendo um elemento estruturante das identidades que se formam em um campo de disputas simbólicas (Castro, 2023). Assim, o processo de individualização ocorre sempre dentro de um "todo" social e cultural, sendo modelado pelas referências grupais que integram a trajetória de cada sujeito.

Compreende-se, portanto, que a heterogeneidade cultural é o produto de longos processos de socialização que se iniciam na infância e se estendem até a vida adulta. A identidade, nesse cenário, é resultado da convivência com múltiplos referenciais simbólicos que coexistem, tensionam-se e se contradizem. Diante do exposto, considera-se a identidade é uma construção relacional e histórica, moldada pela articulação entre alteridade, cultura e vivência social.

2.3 Identidade Social e Diversidade

A identidade social constitui-se como uma construção histórica e simbólica enraizada em normas e padrões de comportamento instituídos, que operam como dispositivos classificatórios que impõem atributos considerados legítimos a determinados grupos, influenciando a autopercepção dos sujeitos, sua posição nas estruturas sociais e a forma como percebem e são percebidos pelos outros (Sodré, 2021).

Com base nos estudos pós-coloniais, a identidade deixa de ser concebida como uma essência universal para ser compreendida como um processo fluido e em permanente negociação. Essa visão alinha-se à concepção de Stuart Hall (2023), que propõe a noção de sujeito pós-moderno — um sujeito atravessado por múltiplas pertenças, cuja identidade é instável, fragmentada e constituída por discursos, práticas e relações de poder. No contexto da globalização e da ascensão das mídias digitais, esse processo é intensificado, provocando reorganizações simbólicas e ressignificações dos vínculos de pertencimento.

As tecnologias da comunicação, tornam-se arenas de disputa simbólica, reposicionando o papel da política e das instituições na mediação das identidades. A construção identitária passa, assim, a ocorrer em um espaço de interconexão entre o local e o global, o individual e o coletivo, o tradicional e o emergente (Wagner, 2018). Contudo, essa expansão dos fluxos simbólicos e comunicacionais traz consigo o risco de homogeneização cultural, apagamento de narrativas subalternas e perda de referenciais locais (Balen, 2023).

Nesse cenário, a diversidade, embora celebrada no discurso oficial e na retórica institucional, não se traduz em práticas sociais inclusivas. A construção social da identidade opera com base em modelos normativos que definem quais sujeitos são reconhecidos e quais são invisibilizados. Tais modelos tendem a valorizar uma identidade idealizada relegando à marginalização aqueles que escapam desses padrões (Sodré, 2021).

Até meados do século XX, as identidades sociais eram moldadas por instituições normativas tradicionais, como a família, a igreja e o Estado-nação, que estabeleciam os marcos do pertencimento. Hoje, essas referências coexistem com identidades transnacionais, mediadas por tecnologias digitais e por símbolos culturais globalizados (Martins, 2022).

Segundo Castells (2019), as identidades na era globalizada se constroem em tensão entre afirmação local e imposições globais. A cultura global, veiculada pelas mídias transnacionais, altera percepções de tempo, espaço e pertencimento, fragmentando experiências e promovendo uma disputa pelos sentidos atribuídos à identidade. Nesse sentido, a diversidade deixa de ser um dado objetivo e torna-se um campo de luta simbólica, onde diferentes grupos buscam legitimar suas formas de ser, viver e existir.

No Brasil, esse processo é atravessado por uma diversidade étnica, cultural e histórica, que resulta da confluência de diferentes matrizes civilizatórias e de processos de colonização, migração forçada e exclusão (Edinger, 2020). A identidade brasileira, exaltada como resultado da miscigenação, convive com a negação sistemática da diversidade que a constitui (Naujorks, 2021).

A categoria “raça”, no Brasil, é construída com base em

marcadores fenotípicos como cor da pele, traços físicos e textura capilar, funcionando como critério informal de hierarquização social. Nesse contexto, o mito da democracia racial atua como dispositivo ideológico que encobre as desigualdades e dificulta o reconhecimento da existência e da persistência do racismo estrutural.

Conclui-se, portanto, que a identidade social, em um país de diversidade como o Brasil, deve ser compreendida como um processo histórico e político, devendo ser desnaturalizados os mecanismos de exclusão e estigmatização.

2.4 Memória e Representações Sociais

A memória atua na constituição dos sujeitos históricos e na reconstrução identitária de grupos sociais não-hegemônicos. Ao recuperar experiências silenciadas ou distorcidas pelas narrativas dominantes, a memória torna-se um instrumento de resistência, oferecendo caminhos para a reivindicação de reconhecimento e reparação. Nesse sentido, a memória coletiva constitui-se como território estratégico na disputa por legitimidade e presença social.

A filosofia ocidental definiu a memória como a capacidade de reter ou evocar imagens de eventos passados, sendo tensionada por abordagens contemporâneas que compreendem a memória como um fenômeno ativo. Para Ricoeur (2008), a memória, distinta da imaginação, possui um caráter ético, implicando um compromisso com o passado e com a responsabilidade coletiva diante de suas consequências no presente.

O campo das representações sociais oferece subsídios teóricos para compreender a atuação da memória na constituição das identidades coletivas. Autores como Durkheim, Marx e Weber, enfatizam os mecanismos simbólicos que orientam a vida social. Em Durkheim, as representações coletivas operam como categorias simbólicas que moldam o pensamento e conferem sentido à existência dos sujeitos dentro de um grupo social (Balen, 2023).

As representações sociais, nesse contexto, são construções compartilhadas que definem visões de mundo, relações sociais e

normas de conduta, manifestando-se nas práticas cotidianas, nas linguagens e nos rituais, sendo atualizadas por meio da interação social (Nóbrega & Andrade, 2021).

A produção da história está imbricada nesse campo simbólico, atuando como instância seletiva, determinando quais memórias serão reconhecidas como legítimas e quais serão relegadas ao esquecimento. A valorização das memórias de grupos excluídos, como povos indígenas, comunidades negras e quilombolas, sujeitos LGBTQIAPN+, entre outros, constitui uma estratégia epistemológica e política (Castro, 2024).

Portanto, a memória articulada às representações sociais torna-se um meio de compreender as identidades coletivas e as disputas por reconhecimento, abrindo possibilidades para a construção de narrativas históricas inclusivas.

2.5 Multiculturalismo e Diversidade

O multiculturalismo constitui um dos eixos do debate contemporâneo sobre identidade, diversidade e justiça social, tornando cogente a necessidade de desconstruir estereótipos que limitam o desenvolvimento das identidades individuais e coletivas. Nesse contexto, é imposto ao sujeito o desafio de refletir sobre sua identidade e sobre a identidade do outro, o que implica o enfrentamento de visões reducionistas, ao mesmo tempo em que amplia a possibilidade de reconhecimento das singularidades culturais.

A globalização, por sua vez, intensifica os enredamentos desse cenário ao promover a circulação transnacional de produtos, imagens e discursos culturais. A chamada globalização cultural opera por meio da disseminação de estilos de vida e da padronização de formas de subjetivação, sendo mediado pelos avanços tecnológicos e pelas redes midiáticas (Barros, 2024).

Tabela. Construção Identitária em Contextos Multiculturais

Eixo Temático	Conceito	Impactos na Identidade	Saídas
Multiculturalismo	Convivência entre diferentes culturas em um mesmo espaço social	• Amplia possibilidades identitárias • Contesta padrões hegemônicos	• Superar o etnocentrismo • Valorizar a diversidade
Estereótipos	Visões reducionistas sobre grupos culturais	• Reduz a singularidade do sujeito • Impede o reconhecimento do outro como legítimo	• Desconstrução crítica • Educação para a empatia
Globalização Cultural	Circulação transnacional de produtos, imagens e discursos	• Padronização de subjetividades • Deslocamento de pertencimentos tradicionais	• Reafirmação de culturas locais • Consumo crítico de mídias
Alteridade e Reconhecimento	O "outro" como parte constitutiva do "eu"	• Interculturalidade como base da identidade • Inclusão de vozes silenciadas	• Práticas de escuta ativa • Reconhecimento de identidades subalternizadas
Identidade em Fluxo	Identidade como processo relacional e dinâmico	• Construída na relação entre o local e o global • Marcada por múltiplas influências	• Pensamento complexo • Aproximação entre justiça social e pluralidade cultural

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Nesse sentido, os fluxos globalizados contribuem para a reconfiguração dos processos identitários, deslocando os parâmetros tradicionais de pertencimento (Tavares, Gomes, Oliveira, 2021). A percepção do outro, construída em um cenário midiático saturado de imagens estereotipadas, influencia a forma como os sujeitos constroem a si, passando a alteridade a integrar a constituição do "eu". Essa interculturalidade constitui um marco na contestação das hierarquias simbólicas impostas pelas culturas dominantes, contribuindo para o reposicionamento das identidades subalternizadas.

Característico da pós-modernidade, o multiculturalismo expressa também o enfraquecimento das instâncias tradicionais de autoridade e a erosão do monopólio cultural exercido por grupos hegemônicos. Contudo, o multiculturalismo desponta as contradições que marcam os processos contemporâneos de globalização, pois a convivência entre o enraizamento cultural e as redes transnacionais expõe o paradoxo entre a busca por autonomia identitária e a necessidade de integração em uma lógica global que redefine os parâmetros de liberdade, responsabilidade e sociabilidade (Santos et al., 2024).

Nesse contexto, entende-se que o multiculturalismo, em articulação com a diversidade cultural, constitui uma forma de compreender as possibilidades da construção identitária, exigindo a superação do etnocentrismo e o reconhecimento da multiplicidade como valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo do capítulo permite compreender que a diversidade constitui um campo de disputa simbólica e política. No Brasil, ainda que haja avanços em torno da inclusão, persistem práticas que silenciam, estigmatizam e marginalizam sujeitos e grupos sociais. A resposta ao problema da pesquisa aponta que os conceitos de diversidade, são fundamentais para despir as estruturas de desigualdade que atravessam a sociedade.

O multiculturalismo e a globalização, ainda que tragam desafios, podem ser compreendidos como oportunidades para promover pertencimento, reconhecimento e solidariedade, no entanto, é necessário tensionar os discursos hegemônicos e valorizar a memória dos grupos subalternizados. Ao final, conclui-se que reconhecer a diversidade à prática social, é condição para avançar na construção de uma sociedade multicultural.

REFERÊNCIAS

BALEN, D. **Consciência Histórica e Identidade Nacional:** Um Estudo das Relações Brasil-Portugal. 2023.

BARROS, D. **O que é identitarismo?** Boitempo Editorial, 2024.

CALAZANS, D. P. P; SILVA, D. O. Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. **Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular:** e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out. 2021. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CASTRO, Elizarégia Reis de. Comunidades Ribeirinhas: identidade e diversidade. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber,** v. 1, n. 1, p. 1-11, 2023.

EDINGER, Edward F. **Ego e arquétipo.** BOD GmbH DE, 2020.

FRAGA, A M et al. As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). **Cadernos Ebape. Br**, v. 20, n. 1, p. 1-19, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 14. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

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

LEAL, Kamila Soares. **Direito e justiça:** práticas que garantem igualdade. AYA, 2023.

MANTOAN, T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

MARTINS, M J C. **Retrato falado:** educação estética na construção da identidade social e cultural do aluno. Dialética, 2022.

NAUJORKS, Carlos José. Teorias da identidade e correspondência identitária. **Psicologia em Revista,** v. 27, n. 1, p. 265-284, 2021.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **Teoria das representações sociais e racionalidades distintas:** tensionamentos e sínteses entre a ciência e o senso comum. 2021.

RICOEUR, Paul. I**nterpretação e ideologias.** 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 2008.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana et al. **Povos e comunidades tradicionais na educação:** memórias, narrativas e territorialidades. EBPCA- Aluz, 2024.

SODRÉ, Muniz. **A sociedade incivil:** mídia, iliberalismo e finanças. Vozes, 2021.

TAVARES, M; GOMES, S; OLIVEIRA, C. **Identidades.** Paco e Littera, 2021.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** Ubu LTDA-ME, 2018.



2

Diversidade Racial

O Peso da Cor no Brasil

DOI: 10.51473/ed.al.tdv2

Leonardo Lacerda Campos
Claudia Silva Lima
Giuliano Pablo Almeida Mendonça
Alynne Christian da Veiga

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é marcada por uma diversidade racial, cultural e histórica que nem sempre é reconhecida como riqueza. A cor da pele tem operado como um critério informal de classificação social e acesso a direitos. O Brasil é um país miscigenado, e como mostram autores como Munanga (2003), Kamel (2006) e Hall (2006), o conceito de raça permanece operante como instrumento ideológico e político de exclusão social. A insistência em negar sua existência impede que se enfrentem os efeitos da discriminação racial, estruturada em séculos de escravidão.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo geral analisar como o racismo se estrutura e se manifesta na sociedade brasileira. Como objetivos específicos, propõe-se: investigar a construção histórica do conceito de raça e sua instrumentalização política; examinar as representações do negro na mídia e no futebol; discutir o papel das políticas públicas e das ações afirmativas no combate às desigualdades raciais; e refletir sobre a etnicidade como processo de identidade coletiva.

A questão que orienta este estudo é: Como a cor da pele ainda opera como marcador social de desigualdade no Brasil contemporâneo, mesmo diante do discurso da miscigenação e da democracia racial? A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos científicos, que tratam das relações raciais no Brasil e no mundo, pautando-se em um olhar interdisciplinar, dialogando com a sociologia, a antropologia, a história e os estudos culturais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Racismo: Construção Histórica e Fundamentos Ideológicos

O conceito de racismo, enquanto ideologia de hierarquização humana, foi sistematizado a partir da década de 1920, impulsionado pelas teorias pseudocientíficas que buscavam justificar a superioridade de determinados grupos raciais sobre outros. No entanto, suas raízes culturais remontam a construções mais antigas.

Uma das primeiras narrativas utilizadas para legitimar desigualdades raciais se encontra na tradição bíblica, no episódio envolvendo Noé e seus três filhos: Jafé, Sem e Cam. Jafé seria o ancestral da "raça branca", Sem da "raça amarela" e Cam da "raça negra". Cam teria sido amaldiçoado por seu pai após um ato de desrespeito, e a punição passou a ser interpretada como uma justificativa para a escravização de povos africanos. Embora sem fundamentação teológica, essa leitura foi instrumentalizada ao longo da história para sustentar práticas racistas (Munanga, 2003).

Com a consolidação dos estados-nação e a intensificação dos fluxos coloniais, o racismo se institucionalizou como dispositivo de dominação política e econômica. O século XX testemunhou a radicalização desse processo, como elucidado pelo regime do Apartheid na África do Sul, instaurado em 1948. O regime baseava-se em uma engenharia legal e social de segregação étnica que marginalizava as populações não brancas, africanas e imigrantes de países árabes e do terceiro mundo.

No século XXI, o racismo permanece como um fenômeno estrutural, embora observa-se o fortalecimento de movimentos sociais antirracistas, evidenciando que as desigualdades étnico-raciais continuam a moldar as relações (Pimenta; Silva, 2023). O Brasil foi o último do Ocidente a abolir oficialmente a escravidão, em 1888, após mais de três séculos de exploração da população negra. O Estado brasileiro promoveu ações que visavam apagar os vestígios documentais da escravidão, como o episódio de 14 de dezembro de 1890, quando Ruy Barbosa ordenou a queima dos registros oficiais dos escravizados, sob a alegação de que era necessário apagar a "vergonha nacional" (Costa, 1996).

A partir de 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o país passou a apoiar iniciativas que buscavam enfrentar o racismo estrutural, incluindo a formulação de políticas de ações afirmativas e a incorporação da temática étnico-racial nas reformas educacionais.

Em 2010, observa-se um avanço na implementação das políticas de cotas raciais nas universidades públicas, contribuindo para a ampliação do acesso da população negra ao ensino superior.

Com o agravamento das tensões raciais globais (Bianchini et al., 2025).

No ano de 2020, catalisadas pelo assassinato de George Floyd nos Estados Unidos, o debate sobre o racismo estrutural ganhou visibilidade internacional, repercutindo no Brasil, em que manifestações antirracistas tomaram as ruas e as redes sociais. Entende-se, portanto, que o racismo é uma tecnologia social de exclusão enraizada na história e nas instituições, que requer transformações nas práticas e nas leis.

2.2 A Evolução do Conceito de Raça

A palavra *raça* tem origem no latim *ratio*, cujo significado remete a categoria, tipo ou ordem. No latim medieval, o termo passou a ser utilizado para indicar linhagens familiares e descendências genealógicas, no contexto aristocrático europeu. A partir do século XVII, essa noção começa a ser reformulada sob uma perspectiva proto-biológica: o francês François Bernier, em 1684, foi um dos primeiros a aplicar o termo "raça" para classificar grupos humanos com base em características físicas, como cor da pele e traços corporais (Munanga, 2003).

Entre os séculos XVI e XVII, o termo era usado com conotações sociais e políticas. Na França, a elite nobre passou a reivindicar o status de "Francos de raça", em oposição à população local designada como "Gauleses", considerada de raça inferior. A partir do século XVIII, com o florescimento das ciências naturais e a consolidação do pensamento iluminista, o conceito de raça expandiu-se e passou a integrar o escopo da "História Natural da Humanidade", campo que daria origem à Biologia e à Antropologia Física. Nesse período, a cor da pele foi alçada ao critério central de classificação racial, sendo estabelecidas as categorias: branca, negra e amarela, com a pretensão de justificar as desigualdades sociais com base em supostas diferenças naturais e hierarquias inatas (Brandão, 2023).

Durante o século XIX, o pensamento racialista se sofisticou, incorporando novos critérios morfológicos, como o formato do nariz, dos lábios, da caixa craniana, entre outros, para reforçar a

distinção entre grupos raciais. No século XX, com os avanços da hematologia e da bioquímica, as classificações raciais passaram a incluir supostos marcadores químicos no sangue, que teriam poder explicativo para definir e separar raças humanas. A união de características fenotípicas, morfológicas e químicas levou à criação de uma estrutura classificatória fragmentada, com a invenção de sub-raças e até sub-sub-raças (Munanga, 2003).

Esse paradigma começou a ser contestado a partir da segunda metade do século XX. O geneticista brasileiro Sérgio Pena, no livro *Humanidade sem raças* (2008), argumenta que as raças humanas são ficções culturais sem fundamento biológico. Com base em evidências genômicas, o autor propõe que a humanidade seja compreendida como um conjunto de bilhões de indivíduos geneticamente únicos, e não como segmentos raciais homogêneos.

No campo das ciências humanas, Stuart Hall (2006) amplia essa crítica ao enfatizar que a "raça" deve ser compreendida como uma construção política, produzida por discursos de poder que organizam a vida social a partir de hierarquias raciais. No contexto brasileiro, essa construção política se materializa em práticas de preconceito e exclusão, nas quais a população negra é colocada na base da pirâmide social, enquanto o branco ocupa o topo material dessa estrutura desigual.

Ao longo do século XX e início do XXI, consolidou-se no Brasil a ideologia da mestiçagem, que para sustentar o mito da democracia racial, apagaria as fronteiras raciais, contudo essa narrativa serviu para dissimular o racismo estrutural e negar a existência de desigualdades raciais. Como consequência, reforça-se uma negação coletiva da realidade do racismo no país, dificultando o enfrentamento efetivo do problema (Marques, 2025). Portanto, com base na trajetória do conceito de raça, entende-se que as diferenças humanas não podem ser reduzidas a categorias raciais biológicas, devendo ser compreendidas a partir da dignidade de cada ser humano.

2.3 A Representação do Negro na Mídia Brasileira

A forma como o negro é representado nos meios de comunicação é campo de discussões sobre racismo estrutural no Brasil.

A mídia, ao lado da escola e da família, exerce papel formador de imaginários sociais. Nesse sentido, a representação do negro carrega implicações na construção das identidades raciais, influenciando tanto a autopercepção da população negra quanto o modo como ela é vista pela sociedade.

Entre os marcos da luta por representatividade, destaca-se a Marcha Zumbi contra o Racismo, ocorrida em 20 de novembro de 1995, fruto da articulação de movimentos negros, que culminou na criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), responsável por fomentar políticas públicas de valorização da presença negra nos meios de comunicação, tanto em esferas públicas quanto privadas (Domingues, 2024).

Entretanto, a mídia brasileira ainda reproduz padrões racistas arraigados. Na literatura e no cinema, o personagem negro é reduzido a papéis estereotipados: o crioulo, o escravo fiel ao senhor, o empregado submisso ou a figura cômica. Quando não aparece como subalterno, é enquadrado em papéis de marginalidade, imagens que reforçam o imaginário da criminalidade associada à negritude. As telenovelas brasileiras, com sua difusão massiva e presença diária na vida do espectador, têm impacto na formação da identidade nacional. A centralidade da figura branca como protagonista reafirma um modelo social que nega à população negra o direito ao protagonismo (Aguiar, 2025).

No cinema, observa-se que o homem negro, quando politizado, aparece como revolucionário ou militante, mas também como o "malandro" erotizado, uma representação que associa o corpo negro masculino à virilidade excessiva. A mulher negra, por sua vez, é retratada como a "mulata sensual", figura hipersexualizada que existe para satisfazer o desejo do homem branco. Com a ascensão das redes sociais e da produção cultural independente, surgem esforços de reconfiguração desses padrões. Produtores, artistas e comunicadores negros têm criado conteúdos que desafiam os estigmas, ampliando o repertório de representações possíveis da negritude.

Nesse contexto, a identidade do negro na mídia brasileira é construída com base em imagens negativas, que tem como consequências o reforço de que o racismo na sociedade, legitima

a exclusão e alimenta a violência que naturaliza a inferiorização das histórias negras.

2.4 Racismo no Futebol

Assim como ocorre nos meios de comunicação de massa, o racismo se manifesta de forma recorrente no futebol. No início do século XX, o futebol no Brasil era praticado por membros da elite branca, no Rio de Janeiro, e participação de negros e pobres era proibida. Um marco nessa história foi a entrada de Carlos Alberto no time do Fluminense, em 1914, um jogador negro que, para ser aceito, cobria o rosto com pó-de-arroz na tentativa de embranquecer sua aparência e evitar hostilidades da torcida (Guimarães, 2023). Esse episódio gerou a alcunha do time de "pó-de-arroz".

Figura – Jogador Carlos Alberto



Fonte: Futebol para todo mundo, 2010

Outro evento se deu na Copa do Mundo de 1950, quando o goleiro Moacir Barbosa, negro, foi responsabilizado pela derrota do Brasil frente ao Uruguai, após sofrer o gol decisivo. Barbosa foi estigmatizado até o fim da vida, e goleiros negros passaram a ser evitados na seleção por décadas.

Em 2006, mais de meio século depois, outro goleiro negro, Nelson de Jesus Silva, o Dida, assumiu a titularidade da seleção brasileira em uma Copa do Mundo. No entanto, foi comparado a Barbosa, e sua presença foi cercada de preconceito, apesar de seu

desempenho técnico consistente ao longo da carreira.

Na mesma copa, em 2006, outro caso ocorreu na Alemanha, quando Gerald Asamoah, o primeiro jogador negro convocado para a seleção alemã, foi alvo de ataques racistas promovidos por um grupo de extrema direita denominado *Schutz-Bund Deutschland*. Cartazes espalhados pelo país diziam: "Não, Chita. Você não é Alemanha. Você é um macaco" (Lopes; Vieira, 2006).

Na década de 2010, diversos episódios de injúria racial dentro e fora dos estádios brasileiros ganharam visibilidade, impulsionados pela mobilização nas redes sociais e pela atuação de entidades como o Observatório da Discriminação Racial no Futebol. Jogadores como Aranha, Tinga, Vinícius Jr. e outros se tornaram alvos de ataques verbais, gestos e ações racistas, no Brasil e em arenas internacionais.

Diante desse panorama, evidencia-se que o racismo permanece incrustado nos campos de futebol. A naturalização da injúria racial e a resistência à representatividade negra em cargos de gestão são expressões de um sistema que tolera o corpo negro enquanto ferramenta de rendimento, mas não enquanto sujeito de direitos e dignidade.

2.5 Etnicidade, Identidade e Multiculturalismo

O conceito de etnicidade está ligado à construção da identidade dos indivíduos a partir de heranças culturais compartilhadas. Trata-se de um processo de identificação coletiva, no qual os traços culturais são selecionados conforme o contexto histórico e político de cada grupo. A identidade étnica, nesse sentido, é construída por meio da comunicação entre diferentes grupos culturais, que se definem ao mesmo tempo em que trocam e disputam elementos. Trata-se de uma construção relacional, marcada tanto pelo reconhecimento interno quanto pela categorização externa (Domingues, 2024).

Define-se um grupo étnico como uma coletividade que compartilha padrões de comportamento e tradições, e que mantém formas de interação autônomas com outros grupos sociais. A etnicidade, por sua vez, refere-se à condição de pertencimento

a esse grupo. Assim, enquanto o grupo étnico é uma entidade social, a etnicidade é um fenômeno político.

No cenário contemporâneo, nas sociedades marcadas pela diversidade cultural e pelo pluralismo identitário, o debate sobre etnicidade torna-se inerente às tensões em torno do multiculturalismo. George Zarur (2012) destaca que, nos Estados Unidos, o racismo passou a se disfarçar sob o manto do multiculturalismo, tornando-se um elemento estratégico das disputas políticas. Essa crítica aponta para os limites do multiculturalismo liberal, que se contenta com o reconhecimento superficial das diferenças culturais, sem comprometer-se com a transformação das desigualdades que atravessam as relações étnico-raciais. Portanto, é preciso adotar uma perspectiva relacional e histórica, que reconheça os processos de negociação e resistência implicados na afirmação da diferença cultural.

2.6 A Construção Sociológica da Raça no Brasil e o Mito da Nação Bicolor



Fonte: Zarur (2012)

O racismo sempre esteve presente na sociedade brasileira. A partir da década de 1950, a sociologia brasileira passou a adotar um modelo binário de identificação racial, brancos e negros, em que todo aquele que não é branco passa a ser estatisticamente classificado como negro, denominada por Kamel (2006) por "nação bicolor".

Tal modelo foi influenciado pelo paradigma norte-americano, onde o racismo se estrutura com base no critério de ascendência, chamado racismo de origem (*origin-based racism*). No Brasil, por outro lado, o racismo é definido por marca, ou seja, a forma como o sujeito é percebido a partir de seus traços fenotípicos (Brandão, 2023).

Para Kamel (2006), embora os mecanismos sociais sejam distintos, o racismo brasileiro não é menos excludente que o norte-americano. A diferença estaria na intensidade da prática social, com uma suposta menor quantidade de pessoas racistas no Brasil. Contudo, essa leitura tende a minimizar os efeitos do racismo ao focalizar a conduta individual em vez de analisar os sistemas institucionais de desigualdade. Kamel (2006) critica o critério estatístico que define como negros todos os indivíduos classificados como pretos e pardos. Para o autor, essa abordagem desconsidera a complexidade da miscigenação brasileira e ignora a fluidez das categorias raciais em contextos culturais. De fato, o Brasil é marcado por uma diversidade de tonalidades e autoidentificações raciais, mas isso não impede que a sociedade aplique filtros raciais baseados na aparência.

Em 1972, o geneticista Richard Lewontin apresentou evidências científicas sobre a ausência de bases biológicas para o conceito de raça, demonstrando que a maior parte das diferenças genéticas ocorre entre indivíduos do mesmo grupo racial, e não entre grupos distintos (Wade, 2022).

No contexto brasileiro, o mito da democracia racial e da miscigenação harmônica tem servido como barreira para a percepção do racismo, contribuindo para a manutenção de desigualdades. Deste modo, o desafio contemporâneo é desconstruir a "nação bicolor" consciente de sua diversidade e de suas feridas históricas.

2.7 Raça, Desigualdade e Ações Afirmativas

Uma visão recorrente no debate público brasileiro sustenta que empresas não deveriam considerar cor ou raça como critério em seus processos seletivos, pois isso caracterizaria uma forma de discriminação reversa. Nessa lógica, a ausência de negros em espaços de prestígio profissional seria explicada por fatores socioeconômicos, pela desigualdade educacional. Kamel (2006) argumenta que os baixos salários dos trabalhadores negros seriam resultado da precariedade educacional herdada da pobreza, o que faz com que tenham menos acesso a uma educação de qualidade. Contudo, fato é que esse argumento ignora que a pobreza, no Brasil, tem cor.

Diversos estudos, como os realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo IBGE, demonstram que mesmo quando negros e brancos possuem a mesma escolaridade, os salários dos negros continuam sendo, em média, menores (Goes et al., 2024). A crítica às ações afirmativas, como as cotas raciais no ensino superior, se ancora no argumento de que o problema do Brasil é a má qualidade da educação básica. No entanto, essa constatação não invalida as políticas de ação afirmativa, pelo contrário, elas são instrumentos para mitigar as desigualdades enquanto a estrutura educacional do país não for qualificada.

A responsabilização do governo e o deslocamento da culpa para a elite branca constituem uma estratégia discursiva que despolitiza a discussão racial. Ele opera por meio de instituições, lógicas sociais e heranças coloniais que continuam a determinar quem tem acesso aos melhores empregos, salários, moradias e espaços de poder (Marques, 2025). A meritocracia só faz sentido em contextos de igualdade de oportunidades, o que não é o caso brasileiro. Defender que a educação básica deveria ser suficiente para garantir acesso universal à universidade ignora que os pontos de partida são desiguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que a cor da pele ainda define, no Brasil, as chances de acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social. A ideia de que vivemos em uma democracia racial, serve para ocultar o racismo que permeia as instituições, as representações e as relações cotidianas.

Verificou-se que o conceito de raça, ainda é socialmente operante como um marcador hierárquico. Raça é, portanto, uma categoria sociopolítica, não científica, utilizada para justificar desigualdades. A mídia, o futebol e o mercado de trabalho revelam a persistência desses mecanismos. Personagens negros seguem sendo estereotipados, jogadores negros são alvo de injúrias raciais, e trabalhadores negros seguem sendo preteridos nos espaços de poder. A crença de que as cotas raciais seriam desnecessárias se houvesse educação de qualidade ignora o fato de que os pontos de partida não são iguais. Assim, entende-se que a cor da pele ainda pesa nas estatísticas, nos salários e na dignidade dos brasileiros.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Antônio Barros. **A semiótica do cinema negro brasileiro e o ensino de história.** CRV, 2025.

BIANCHINI, A R et al. Política de ação afirmativa no ensino superior: mapeamento do acesso dos cotistas negros da UFMA pós-impactos da lei 12.711/2012. **Perspectiva**, v. 43, n. 2, p. 1-21, 2025.

BRANDÃO, Rodrigo. O racismo no Iluminismo: notas sobre crítica filosófica e história da filosofia. **DoisPontos,** v. 20, n. 2, 2023.

COSTA, A. M. A violência como marca: a pesquisa em história. In L. M. Schwarcz & L. V. S. Reis (Org.), **Negras imagens:** ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil (p. 81-91). São Paulo: Edusp. 1996.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: do denuncismo às políticas de igualdade racial. **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, n. 121, p. e121042pd, 2024.

GOES, Fernanda Lira et al. **Igualdade racial**. IPEA, 2022.

GUIMARÃES, Roberto. **A Inclusão do negro e do Pobre no Futebol Brasileiro:** 1900 a 1927: o surgimento do futebol no Brasil e a quebra de paradigmas. Dialética, 2023.
HALL Suart. A questão Multicultural. In: **Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais,** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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

LOPES, A; VIEIRA, Bruna. **Racismo no futebol.** PUC-Rio 2006.

MARQUES, João Pedro. **A culpa do homem branco.** Guerra e Paz Editores, Lda., 2025.

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

PENA, Sergio D. J. **Humanidade sem raças.** Publifolha, 2008.

PIMENTA, Jucilane Costa; SILVA, Pablo Yuri Ferreira. A desigualdade racial no brasil que se arrasta ao longo do século XXI. **Revista Foco,** v. 16, n. 4, p. e1571-e1571, 2023.

WADE, Peter. El concepto de raza y la lucha contra el racismo. **Estudios sociológicos,** v. 40, n. SPE, p. 29-56, 2022.

ZARUR, George. **Brazilianismo, raça e nação.** 2012. Disponível em: http://www.georgezarur.com.br/opiniao/149/brazilianismo-raca-e-nacao. Acesso: jul. 2025.

3

Gênero em Pauta

Desconstruindo Normas

DOI: 10.51473/ed.al.tdv3

José Welington de Jesus

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre gênero tornou-se um dos temas mais controversos no campo da educação, da política e do direito. A chamada "ideologia de gênero" passou a ser alvo de críticas por parte de determinados grupos sociais e religiosos, que a veem como uma ameaça à estrutura tradicional da família e aos valores morais estabelecidos. Tais posicionamentos partem da concepção de que a teoria de gênero não possui respaldo científico e procura impor, de maneira discricionária, uma visão distorcida sobre identidade, sexualidade e relações sociais, sobre crianças e adolescentes em processo de formação.

Esses críticos sustentam que a identidade de gênero seria um construto social, mutável e desvinculado do sexo biológico, e que sua inserção nos currículos escolares representaria uma tentativa de "reprogramação cultural" das novas gerações (Diniz, 2025). Argumenta-se, desta forma, que o ensino de questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero nas escolas configuraria uma forma de doutrinação ideológica, infringindo direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal de 1988, como a liberdade de crença, o direito à educação conforme os valores familiares e a proteção à infância.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido indiciada por opositores de promover uma suposta padronização curricular em desacordo com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no que diz respeito à autonomia dos entes federativos para definirem seus conteúdos e metodologias pedagógicas. Sob tal perspectiva, a obrigatoriedade do ensino de temáticas relacionadas a gênero nas escolas públicas e privadas é vista como uma afronta à soberania familiar e à diversidade cultural e religiosa do país, o que, segundo esses críticos, configuraria uma violação direta da ordem constitucional.

A partir dessas premissas, este capítulo propõe-se a analisar a noção de gênero, seus fundamentos teóricos e sua legitimação no contexto escolar. Pretende-se investigar as alegações de inconstitucionalidade levantadas contra a inclusão de conteúdos de gênero na BNCC, discutindo os limites jurídicos, pedagógicos e

éticos envolvidos na questão. O objetivo geral é compreender de que modo a discussão sobre gênero pode ser compatível com os princípios democráticos e com os direitos fundamentais previstos na Constituição de 1988. Os objetivos específicos consistem em: analisar a definição de ideologia de gênero; discutir os fundamentos jurídicos alegados para sustentar a inconstitucionalidade das práticas pedagógicas voltadas à diversidade de gênero; examinar a compatibilidade entre a BNCC e os direitos dos pais de transmitirem seus valores morais aos filhos.

A presente pesquisa foi conduzida por meio de análise documental e exploratória, utilizando como fontes artigos acadêmicos, estudos jurídicos, textos normativos e a Base Nacional Comum Curricular. A investigação parte do pressuposto de que a noção de "ideologia de gênero" carece de base conceitual e que seu uso se dá mais como ferramenta política do que como conceito científico consolidado. Diante disso, o estudo pretende oferecer uma contribuição à compreensão das disputas em torno do gênero no espaço escolar. Ao contrário da narrativa de que se trata de uma tentativa de doutrinação ideológica, este capítulo defende que a abordagem das questões de gênero deve estar pautada pela promoção da cidadania, da dignidade humana e do respeito à diversidade, pois a inclusão desses temas no currículo representa o reconhecimento de que crianças e adolescentes vivem em uma sociedade plural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ideologia, Educação e Gênero

O conceito de ideologia é associado ao campo das ideias, sendo, nesse sentido, mal compreendido ou de modo superficial interpretado. Marilena Chauí (1984), promove uma apreciação do conceito de ideologia desde a filosofia grega, baseando-se na teoria das quatro causas (material, formal, eficiente e final), e traça sua transformação ao longo do tempo. Com o fim da Idade Média, duas dessas causas são abandonadas, e as causas eficiente e final permanecem, influenciando o pensamento moderno. Sob a ótica marxista, a ideologia passa a ser compreendida a partir das

relações materiais de produção e conflito entre as classes sociais.

Pontes (2011, p. 26) enfatiza que, por meio da ideologia, "a maneira pela qual a classe dominante representa a si mesma se tornará a maneira como todos os membros da sociedade pensarão". Trata-se, portanto, de um mecanismo de dominação simbólica que permite às ideias das classes dominantes se consolidarem como universais, sendo aceitas por todas as classes sociais.

Esse processo alcança sua eficácia plena quando opera mesmo em contextos de consciência da exploração, pois a difusão da ideologia é tamanha que o sujeito, mesmo ciente da opressão, passa a defender o sistema que o subjuga, buscando ser aceito e reconhecido dentro dele (Souza, 2025). Nesse mesmo debate, Leandro Konder (2002, p. 12), na introdução de *A questão da ideologia*, propõe uma metáfora: a ideologia seria como uma esfinge contemporânea que lança o desafio: "Decifra-me, enquanto te devoro". A imagem evoca a complexidade de se compreender a ideologia, sob pena de ser tragado por ela. Para evitar essa destruição característica, é necessário descobrir os múltiplos significados que o conceito pode assumir.

Nesse sentido, Eagleton (1997) propõe seis definições fundamentais que contribuem para a compreensão teórica da ideologia. Define-a como um processo material de produção de ideias, crenças e valores no seio da vida social, adotando uma abordagem neutra do ponto de vista epistemológico, mas que destaca a determinação social do pensamento. Em seguida, entende a ideologia como o conjunto de ideias e crenças que refletem as experiências e condições de vida de determinados grupos sociais. Esta definição aproxima-se do conceito de visão de mundo, conforme discutido por Michael Löwy (2008), que o descreve como um conjunto estruturado de valores, representações e orientações cognitivas.

A terceira definição de Eagleton (1997) aborda a ideologia como um campo discursivo de disputa entre interesses sociais antagônicos, no qual diferentes poderes buscam legitimar suas posições. A quarta concepção mantém a ideia de legitimação de interesses, mas limita esse processo aos setores dominantes da sociedade. A quinta definição enfatiza a ideologia como um

mecanismo de distorção e dissimulação das relações sociais, operando em favor das classes dominantes. Por fim, a sexta definição sugere que a ideologia se manifesta através de crenças falsas ou ilusórias, as quais surgem da estrutura material da sociedade.

Quadro: Definições de Ideologia segundo Eagleton (1997)

Nº	Definição	Descrição
1	**Processo material de produção de ideias**	Ideologia como produção de crenças, ideias e valores na vida social; abordagem neutra, ênfase na determinação social do pensamento.
2	**Expressão de experiências/ condições de vida**	Conjunto de ideias que refletem a vivência de grupos sociais específicos.
3	**Campo de disputa entre interesses antagônicos**	Ideologia como espaço discursivo; diferentes grupos sociais em conflito tentam legitimar interesses.
4	**Legitimação dos interesses das classes dominantes**	Ideologia como instrumento de poder; justifica dominação social; foco em setores dominantes.
5	**Mecanismo de distorção/dissimulação da realidade**	Ideologia funciona mascarando relações sociais, beneficia classes dominantes.
6	**Crenças falsas originadas da estrutura social**	Ideologia como ilusão produzida pela estrutura material da sociedade.

Fonte: Adaptado de Eagleton (1997).

Nessa mesma linha, Melo (2010) afirma que a ideologia pode ser compreendida como um artifício de representação que visa ilustrar um ponto de vista não contaminado pelas circunstâncias particulares de uma sociedade específica. A autora recorre ao conceito de "posição original", semelhante a um experimento mental que busca simular condições imparciais de aceitabilidade racional, oferecendo, assim, um ponto de partida para o julgamento ético e político.

Quando se trata da discussão sobre ideologia de gênero nas instituições escolares, os documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2007) defendem que o ambiente escolar é fundamental na construção das noções de corpo, gênero e sexualidade. Tais categorias não são entendidas

como dados naturais, mas como construções sociais introjetadas ao longo do processo educacional. A formação escolar, portanto, incide de maneira direta na constituição subjetiva dos indivíduos, repercutindo em todas as suas esferas de atuação social. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado de reconhecimento do outro e de promoção da emancipação individual e coletiva (SECAD, 2007, p. 35).

A SECAD/MEC, em sua abordagem inclusiva, sustenta que políticas educacionais que envolvem questões de gênero e sexualidade não devem restringir-se ao campo da saúde sexual e reprodutiva. Essas dimensões, apesar de relevantes, precisam ser integradas a um projeto mais amplo de cidadania, reconhecimento e justiça social (SECAD, 2007, p. 37). Contudo, a inserção dessas temáticas na agenda educacional se encontra em estágio embrionário. Há desigualdade na abordagem dessas questões entre os diferentes setores da sociedade, e sua recepção ainda é heterogênea, tanto no meio acadêmico quanto nas políticas públicas e nos movimentos sociais.

Mayer e Mchugh (2016) contribuem ao debate ao destacar que, segundo a definição da American Psychological Association (APA), os papéis de gênero são normas sociais variáveis entre culturas, e não decorrentes da biologia. Essa concepção reforça que o gênero é uma construção social, desvinculada do sexo biológico. Essa perspectiva é central para o movimento feminista, pois permite questionar os papéis tradicionais de gênero. Entretanto, Mayer e Mchugh (2016) alertam que as evidências científicas disponíveis não sustentam a ideia de que a identidade de gênero não correspondente ao sexo biológico seja inata. A partir das pesquisas com imagens cerebrais e testes genéticos, não se identificou um modelo que explique as causas dessa dissociação. Diante disso, os autores recomendam que os estudos permaneçam abertos a múltiplas possibilidades explicativas.

Esse panorama demonstra que a discussão sobre ideologia permanece como um terreno fecundo para debates acadêmicos, políticos e culturais. O desafio contemporâneo consiste em enfrentar essas disputas conceituais e baseado na experiência com rigor crítico e sensibilidade social, a fim de construir uma educação emancipadora, inclusiva e plural.

2.2 A identidade de gênero na infância

Durante o desenvolvimento infantil, a criança atravessa transformações em suas capacidades sensoriais, motoras, emocionais e cognitivas. A construção da personalidade, das emoções e das relações sociais forma o núcleo do desenvolvimento psicossocial, influenciando o funcionamento físico e mental do indivíduo.

Fonte (2008) destaca que o desenvolvimento da personalidade infantil é influenciado pelo estilo educativo dos pais, pela qualidade das interações familiares e pelas condições socioculturais envolvidas, como classe social, idade dos pais e sexo da criança. Nesse contexto, a identidade de gênero começa a ser construída desde os primeiros anos de vida, tendo como principais influências a família e a escola (Silva, 2021). É por meio das relações, das brincadeiras e da expressão de sentimentos que a criança aprende os significados atribuídos ao masculino e ao feminino. A identidade de gênero corresponde, assim, à percepção que a criança desenvolve sobre si enquanto pertencente a um gênero, compreendendo diferenças físicas, comportamentais e psicológicas (Diniz, 2025).

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, retomada por Papalia e Feldman (2013), organiza o processo em oito estágios, cada um marcado por um conflito central que precisa ser resolvido: confiança versus desconfiança; autonomia versus vergonha; iniciativa versus culpa; industriosidade versus inferioridade; identidade versus confusão; intimidade versus isolamento; generatividade versus estagnação; e integridade versus desespero. Durante a infância, os conflitos ligados à identidade e à autonomia são relevantes para a consolidação do gênero.

Quadro: Estágios do Desenvolvimento Psicossocial segundo Erikson (Adaptado por Papalia e Feldman, 2013)

Estágio	Idade Aproximada	Conflito	Descrição	Relação com o Gênero
1. Confiança × Desconfiança	0 – 1 ano	Desenvolvimento da confiança básica	Aprende sobre confiar no mundo e cuidadores	Base para vínculos de experimentar o mundo

Estágio	Idade Aproximada	Conflito	Descrição	Relação com o Gênero
2. Autonomia × Vergonha e Dúvida	1 – 3 anos	Autonomia pessoal	Explora o ambiente, controle corporal, início da autodeterminação	Desenvolve identidade (gênero)
3. Iniciativa × Culpa	3 – 6 anos	Iniciativa/ planejamento	Desenvolve iniciativa (atividades, jogos, papéis sociais)	Experimenta papéis de gênero (brincadeira/modelos sociais)
4. Industriosidade × Inferioridade	6 – 12 anos	Competência e habilidades	Desenvolve competências sociais, cognitivas	Consolida identidade de gênero (comparação/reconhecimento social)
5. Identidade × Confusão de Identidade	Adolescência (12 – 18 anos)	Formação da identidade pessoal	Explora definição da identidade pessoal, valores, crenças e orientação sexual.	Questiona afirmação da identidade de gênero; conflitos internos/ sociais
6. Intimidade × Isolamento	Início da vida adulta	Capacidade de estabelecer vínculos	Desenvolve relacionamentos íntimos	Integra identidade de gênero (relações afetivas)
7. Generatividade × Estagnação	Meia-idade	Cuidado e produtividade	Interesse em contribuir para as próximas gerações	Menor impacto pode influenciar papéis parentais/ sociais de gênero.
8. Integridade × Desespero	Velhice	Reflexão sobre a vida	Avaliação da trajetória/aceitação do ciclo da vida	Revisão da trajetória de identidade/ papéis sociais de gênero

Fonte: **Adaptado de Papalia e Feldman, 2013**

Segundo Fernandes (2012), os papéis de gênero consistem em um conjunto de comportamentos, atitudes e competências que

a sociedade julga apropriados para cada sexo. Tais papéis variam entre culturas e se transformam ao longo do tempo. No Ocidente, os papéis sexuais continuam sendo moldados por expectativas sociais e estereótipos de gênero.

Assim, o desenvolvimento da identidade de gênero ocorre de forma atravessada pelas normas culturais e pelos estigmas sociais. Por meio da socialização de gênero, a criança aprende o que se espera de meninos e meninas, tanto em termos de aparência quanto de conduta, afetando sua autoestima, seu comportamento e sua forma de se relacionar com os outros.

Cabe destacar que a sexualidade, distinta do ato sexual em si, é parte integral da existência humana e está presente desde o nascimento até a morte. Em sentido amplo, a sexualidade diz respeito à forma como o indivíduo se relaciona consigo e com os outros, expressando emoções, afetos e prazeres. Sua expressão na infância está ligada ao desenvolvimento de vínculos, à curiosidade corporal e à formação da identidade, e deve ser compreendida como parte do processo de humanização.

2.3 Gênero, Identidade e Sexualidade

A compreensão do papel de gênero remete à encenação teatral, na qual cada indivíduo representa um personagem construído com base em expectativas culturais específicas. Nesse sentido, os elementos atribuídos aos sexos biológicos são considerados papéis de gênero, que variam de acordo com os contextos sociais e históricos. Essa concepção rompe com a ideia biologizante da identidade de gênero, revelando que os papéis sociais são construídos e, portanto, sujeitos a transformações.

A mutabilidade dos papéis de gênero evidencia que tais categorias são determinadas e moldadas. Tal compreensão é fundamental para a análise de fenômenos como a violência contra a mulher, pois quando as expectativas atribuídas a um dos gêneros não são correspondidas, o sentimento de frustração pode evoluir para a agressão (Pimenta, 2022).

No que se refere às pessoas transexuais, evidencia-se que o único tratamento eficaz encontrado até o momento consiste em permitir que o indivíduo viva de acordo com o gênero ao qual

pertence psicologicamente. O processo de transição de gênero, contudo, é complexo, sendo realizado, na maioria dos casos, após anos de reflexão e acompanhamento psicológico.

No campo da orientação sexual, classifica-se o comportamento humano em três categorias principais: heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. A heterossexualidade refere-se à atração afetiva e sexual por indivíduos do sexo oposto; a homossexualidade, por indivíduos do mesmo sexo; e a bissexualidade, por ambos os sexos (Souza, 2025). A distinção entre essas orientações é fundamental para não se confundir identidade de gênero com orientação sexual, já que se trata de conceitos distintos, embora interrelacionados no imaginário social.

A identidade de gênero, por sua vez, deve ser compreendida como um sentimento íntimo e subjetivo de pertencimento a determinado gênero. Nesse aspecto, é relevante considerar que indivíduos transexuais enfrentam preconceito e discriminação, mas ainda assim a transição de gênero representa, para muitos, a única possibilidade de viver de maneira plena e satisfatória.

A prática de um gênero diferente daquele esperado para um dado sexo biológico constitui um marcador identitário que desafia normas binárias. Travestis, transexuais e demais pessoas trans são, portanto, sujeitos que pertencem ao campo do que se denomina identidade de gênero, e não da orientação sexual (Silva, 2021).

No tocante à definição de transexualidade, se trata de uma condição na qual o indivíduo possui uma convicção de pertencer ao sexo oposto àquele registrado ao nascer. Esse sujeito recusa seus órgãos sexuais externos e busca sua redesignação por meio de cirurgia. Sob essa concepção, o transexual masculino é descrito como uma mulher com corpo de homem, e o transexual feminino como um homem com corpo de mulher. Trata-se de neurodiscordância de gênero, na qual as reações e comportamentos do sujeito são compatíveis com o gênero com o qual ele se identifica. Destaca-se a complexidade do conceito de sexo, que compreende múltiplas dimensões: sexo genético (genótipo), sexo anatômico (fenótipo), sexo endócrino, sexo psicológico, sexo cultural e sexo social (Flor, 2024).

O transexual é aquele cuja identidade psíquica e emocional se encontra em dissonância com seu sexo físico, manifestando uma dicotomia entre o corpo biológico e a identidade de gênero (Pimenta, 2022). Por essa razão, é inadequado associar a identidade de gênero do indivíduo à sua orientação sexual. Homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade referem-se ao desejo e à atração afetivo-sexual, ao passo que travestis e transexuais estão no campo da identidade de gênero.

Observa-se, portanto, que o transexual é um sujeito cuja identidade interna está em desacordo com o sexo que lhe foi atribuído ao nascimento, e que busca um reconhecimento social e corporal coerente com sua vivência psíquica. Reconhecer essa distinção é fundamental para o avanço de políticas públicas inclusivas, do respeito aos direitos humanos e da construção de uma sociedade plural e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de gênero no contexto educacional não se trata de imposição ideológica, mas de uma resposta necessária às transformações sociais, culturais e jurídicas que marcam a contemporaneidade. Ao desmistificar o conceito de ideologia de gênero e resgatá-lo de um campo de disputa política e religiosa, evidencia-se que as discussões sobre identidade, sexualidade e diversidade são expressões legítimas da pluralidade humana e dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição.

A escola, como espaço formador de subjetividades e cidadanias, não pode se furtar ao papel de promover o respeito à diferença e a inclusão de todos os sujeitos. Do ponto de vista jurídico, não há inconstitucionalidade na inclusão de conteúdos sobre gênero nos currículos escolares. Ao contrário, há respaldo constitucional no princípio da dignidade da pessoa humana, na promoção dos direitos da criança e do adolescente, e na valorização do pluralismo como pilar de uma sociedade democrática.

Portanto, é necessário reconhecer que os debates sobre gênero nas escolas aperfeiçoam a ordem social, promovendo o diálogo e permitindo que crianças e adolescentes cresçam conscientes de si, do outro e da diversidade que os cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CADERNOS SECAD. **Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e Diversidade Sexual na escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf. Acesso: jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual:** essa nossa (des)conhecida. 3. ed. São Paulo: Brasiliense,1984.

DINIZ, Cecilia Maria da Silva. Gênero na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: **retrocessos e possibilidades para uma Educação Infantil democrática e plural**. 2025. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

EAGLETON, Terry. **Ideologia.** Trad. Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo, Boitempo e Unesp, 1997.

EAGLETON, Terry. **La estética como ideología**. Trotta, 2023.

FERNANDES, Ana Luísa. **Percepções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças.** Lisboa, 2012. Dissertação (Especialização em Formação Pessoal e Social), Universidade de Lisboa.

FLOR, N G. **Intersexualidades.** Los libros de la Catarata, 2024.

FONTE, Liliana. A influência das novas formas de comunicação no desenvolvimento socioemocional das crianças. Trabalho final de Pós-Graduação. **IPAF**. Porto Alegre: Portal dos Psicólogos, 2008.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 18ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.

MAYER, Lawrence S; MCHUGH, Paul R. **Sexualidad y género.** Conclusiones de la Biología, la Psicología y las Ciencias Sociales. The New Atlantis, 2016.

MELO, Rurion. **Autonomia, construtivismo e razão pública:** Rawls leitor de Kant. São Paulo, 2010.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano.** Grupo A, 2013. E-book. ISBN 9788580552171.

PIMENTA, Luiza Cotta. **Direito e transexualidades**: a alteração de nomes, seus papéis e negociações. Dialética, 2022.

PONTES, André Ricardo. **Resenha crítica:** O que é ideologia, Marilena Chauí. Seminário de Filosofia III, 2011.

SILVA, Arlei Wiclif Leal da. **Identidades legitimamente diversas:** um estudo pela visibilidade inclusiva da não-binariedade de gênero. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Lívia Barbosa Pacheco. Homofobia internalizada: identificando as estratégias de adaptação do sujeito no campo. Internalized homophobia: identifying the subject's adaptation strategies in the field. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber,** Brasil, v. 1, n. 1, 2025. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2025.804.

4

Diversidade Sexual

Viver e Existir Fora da Heteronormatividade

DOI: 10.51473/ed.al.tdv4

Douglas Pereira do Nascimento
Antonio de Pádua Jesué Oliveira
Alexandar Maria de Carvalho Alves



1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo aborda a diversidade sexual a partir da perspectiva crítica que desafia os paradigmas da heteronormatividade hegemônica. Em um cenário contemporâneo de reconfiguração identitária, é fundamental compreender que o sujeito é o resultado de processos discursivos, históricos e culturais, permeados por relações de poder. A distinção entre sexo biológico e gênero aponta para a construção social que atravessa as identidades sexuais e de gênero, incluindo a legitimidade das orientações não normativas, como a homossexualidade.

A partir de teorias curriculares críticas, este capítulo tem como objetivo discutir o currículo escolar como campo de disputa política e cultural, cuja configuração impacta a inclusão ou exclusão de identidades e expressões diversas. A Teoria Queer surge como ferramenta epistemológica e prática pedagógica insurgente, capaz de desconstruir normativas hegemônicas e promover subjetividades emancipadas.

Deste modo, problematiza-se o papel das políticas públicas educacionais no avanço da pauta LGBT, apontando os desafios para sua efetiva implementação e as possibilidades para a construção de práticas pedagógicas subversivas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sujeito, Performatividade e Regulação Normativa nas Identidades

A contemporaneidade apresenta um cenário de reconfiguração das identidades modernas, marcado pela emergência de um sujeito constituído nas relações com o meio, por meio de um processo contínuo de identificação. Nesse contexto, a identidade deixa de ser concebida como unidade fixa, sendo resultante de múltiplas pertenças culturais, assim como de marcadores sociais como classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade (Hall, 2020).

Sob uma perspectiva foucaultiana, a constituição do sujeito está relacionada às práticas discursivas e aos dispositivos de poder, operando por meio da cultura e das instituições. Butler (2021), ampliando esse debate, concebe o sujeito como um efeito da linguagem, compreendendo o gênero, o sexo e a sexualidade como construções performativas produzidas por atos discursivos.

A performatividade está submetida à regulação de normas sociais e jurídicas que determinam os limites do que pode ser enunciado. Nesse sentido, Salih (2019) aponta que gênero e sexo são processos em constante construção, condicionados por estruturas normativas que delimitam possibilidades de existência. As identidades emergem, assim, como efeitos das relações de poder que operam por meio da linguagem, da legislação e dos códigos morais predominantes.

Para Butler (2021), os sistemas jurídicos e discursivos de poder são responsáveis pela produção dos sujeitos que representam. As normas hegemônicas de gênero e sexualidade, com destaque para a imposição da heterossexualidade compulsória, instituem hierarquias identitárias que classificam condutas como aceitáveis ou desviantes. Louro (2021), por sua vez, analisa os impactos do patriarcado na constituição das subjetividades sexuais, destacando os mecanismos de exclusão aplicados aos corpos que não se alinham ao modelo normativo.

Dessa forma, compreender gênero e sexo como construções discursivas permite reconhecer que, ainda que haja movimentos de contestação identitária, os sujeitos permanecem operando dentro de estruturas normativas consolidadas. Em sociedades pós-modernas, torna-se necessário considerar a legitimidade de formas de existência que escapam aos padrões instituídos, evidenciando a complexidade das dinâmicas identitárias contemporâneas.

2.1.1 Sexo Biológico, Gênero e Naturalização das Diferenças

O sexo biológico é definido a partir da presença de genitálias externas identificadas como masculinas ou femininas. No contexto da gestação, por meio de exames de imagem como a

ultrassonografia, realiza-se a designação do sexo antes mesmo do nascimento, o que contribui para a antecipação de expectativas comportamentais associadas a essa classificação. Atribuições como "se for menino, vai gostar de azul, praticar futebol e brincar com carrinhos" exemplificam a forma como se estabelece uma relação entre sexo e conduta, contribuindo para a naturalização de padrões sociais a partir de marcadores biológicos.

Essa associação entre características corporais e papéis sociais é percebida como "natural", embora se trate de construções sociais produzidas. Para Santos e Silva (2019), a definição biológica de sexo, no campo da ciência, baseia-se nas células reprodutivas: os gametas pequenos, os espermatozoides, são atribuídos ao sexo masculino; os gametas grandes, os óvulos, ao sexo feminino. No entanto, essa categorização não é aplicável a todas as culturas.

Em determinadas sociedades, a definição de masculino e feminino não se restringe à conformação genital, sendo compreendida como uma questão de gênero (Oyěwùmí, 2021). Nesse sentido, a autora propõe o gênero como um conceito analítico para compreender as diferenças entre homens e mulheres a partir de dimensões sociais e culturais.

Enquanto o sexo é entendido como uma construção biológica, o gênero refere-se a um processo construído, sendo moldado pelas normas, valores e práticas de cada cultura. O conceito de gênero ultrapassa a dimensão corporal, uma vez que a identidade de gênero é definida por processos de autopercepção e expressão social, e não por cromossomos ou órgãos genitais. Assim, o que define o ser homem ou mulher, em contextos sociais diversos, está vinculado à forma como os sujeitos se identificam e se posicionam nas relações sociais.

2.1.2 Construção Social da Homossexualidade como Desvio

A ampliação do conceito de gênero, restrito às categorias binárias de feminino e masculino, tem incorporado a diversidade das expressões identitárias, incluindo diferentes orientações sexuais. Nesse contexto, a sexualidade, o relacionamento afetivo

e as formas de expressão de gênero são compreendidas como fenômenos sociais, construídos em meio a normas e discursos históricos. A homossexualidade, enquanto orientação sexual não normativa, tem sido alvo de regulação e censura ao longo do tempo, refletindo a presença de tabus estruturados em rígidas regras de gênero.

A organização social foi centrada no modelo da família nuclear heterossexual, composta por um homem, designado como esposo, pai e provedor; e por uma mulher, identificada como esposa, mãe e cuidadora. Esse arranjo consolidou uma segmentação de papéis de gênero que estruturou as formas de convivência, dificultando a aceitação de outros modelos familiares e de identidades sexuais dissidentes (Santos; Silva, 2019).

A homossexualidade, enquanto orientação sexual, não se caracteriza como patologia, mas como uma expressão legítima da sexualidade humana. No entanto, as normas sociais impõem padrões de conduta que, quando não seguidos, são classificados como desvios. Segundo Ramos (2008), o desvio social ocorre quando um indivíduo transgride normas estabelecidas, sendo considerado como elemento externo à lógica dominante.

Nesse sentido, indivíduos que se identificam como homossexuais podem ser compreendidos, no interior da lógica normativa, como desviantes por não corresponderem aos padrões estabelecidos de sexualidade. Essa categorização pode resultar em experiências de exclusão, estigmatização e marginalização tanto no âmbito social quanto familiar. Portanto, o reconhecimento da homossexualidade como uma forma legítima de orientação sexual demanda a desconstrução dos padrões normativos que sustentaram a hegemonia da heterossexualidade.

2.2 Teorias Curriculares e Diversidade Cultural

O currículo escolar deve ser compreendido como um artefato político, histórico e cultural em constante disputa. Segundo Freire e Vieira (2020), o currículo precisa ser entendido numa perspectiva prática que envolve diversas dimensões, desde decisões administrativas até a práxis pedagógica, levando em conta os

itinerários formativos e subjetivos. Assim, incluem as experiências vividas, os contextos históricos e as subjetividades envolvidas no processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o currículo é construção e reconstrução constante. Cabe ao educador assumir seu papel na mediação entre os saberes e as experiências dos sujeitos, articulando práticas pedagógicas que extrapolem o espaço físico da sala de aula, indo ao encontro das realidades sociais dos estudantes. Silva (2021) destaca que, embora o ensino deva ser planejado e estruturado, esse processo não pode estar descolado da luta contra as desigualdades sociais, sendo fundamental o respeito às diferenças e a convivência entre as culturas.

As teorias do currículo passaram por transformações expressivas. As Teorias Tradicionais, como o Tecnicismo, concebiam o currículo como um instrumento neutro, científico, voltado à eficiência e à transmissão de saberes universais. Baseavam-se numa lógica hierarquizante entre quem detém o conhecimento e quem o recebe, desconsiderando as diferenças.

Em contraposição, as Teorias Críticas surgem a partir de uma inflexão política e epistemológica, em que é preciso compreender a quem se ensina e com que finalidade. Nesse modelo, o currículo é analisado em sua dimensão ideológica, o que se inclui e o que se exclui, que tipo de sujeito se pretende formar. Teorias como a Fenomenologia e a Hermenêutica contribuem ao evidenciar o modo como os sujeitos interpretam e vivenciam o currículo.

Correntes como a Escola de Frankfurt e o Marxismo oferecem críticas ao modelo tradicional, apontando sua tendência à exclusão de identidades minoritárias e sua conivência com a reprodução das desigualdades. Um currículo normativo, branco, cisgênero, heteronormativo e eurocentrado não reconhece nem representa sujeitos pretos, indígenas, LGBTQIAPN+, quilombolas e periféricos, e, por isso, atua como um dispositivo de exclusão.

É neste ponto que advêm as Teorias Pós-Críticas, a partir das décadas de 1970 e 1980, que inspiradas no pós-estruturalismo e nos Estudos Culturais, tensionam as metanarrativas e a universalidade dos currículos escolares. Nesse cenário, os Estudos Culturais ganham relevância por sua abordagem interdisciplinar

e comprometida com a justiça social. Como apontam Lopes e Nunes (2019), as formas culturais e institucionais estão ligadas às transformações sociais, compondo o eixo central da análise das relações de poder.

A proposta de um currículo sensível rompe com a lógica estruturalista e propõe uma abertura à diversidade, assumindo uma perspectiva multiculturalista crítica, que politiza a diferença, vinculando-a à luta contra as desigualdades estruturais (Malanchen, 2022). O Multiculturalismo Crítico, nesse sentido, entende a cultura como construção histórica situada em relações de poder. Para Oliveira e Miranda (2004), pensar a diferença exige pensá-la junto com as estruturas de dominação, pois ela se dá nos conflitos sociais.

Porém, é preciso reconhecer que o multiculturalismo enfrenta críticas, como o risco de fragmentação social ou o reforço de essencialismos culturais. É nesse horizonte que os estudos pós-críticos propõem uma ressignificação do currículo de modo a reconhecer as diversas formas de existência.

2.3 A Teoria Queer como Estratégia de Desconstrução da Heteronormatividade na Educação

Parte-se do pressuposto de que os sujeitos são constituídos por múltiplas dimensões, sendo a heterogeneidade uma característica constitutiva das dinâmicas sociais. A identidade humana é formada por atravessamentos biográficos, culturais, discursivos e institucionais. Nesse sentido, a sexualidade deve ser compreendida como uma construção social e política. Louro (2021) sustenta a necessidade de se argumentar a favor do caráter construído da sexualidade, reconhecendo suas dimensões normativas e abrindo espaço para o reconhecimento de identidades dissidentes nos contextos escolares.

A distinção entre sexo biológico e gênero, embora necessária, é insuficiente para abarcar a complexidade das experiências sexuais e identitárias. O debate contemporâneo exige uma problematização das normas que regulam a constituição dos corpos, das formas de subjetivação e dos modos de enunciação

permitidos. A heteronormatividade atua como matriz reguladora das existências, estabelecendo fronteiras sobre o que pode ser vivido e ensinado (Malanchen, 2022).

O conceito de diversidade sexual busca reconhecer a pluralidade de orientações, identidades e expressões de gênero. De acordo com o Ministério da Saúde (2010), não existe uma forma natural de viver a sexualidade ou de se relacionar; ao contrário, tais formas são socialmente produzidas e, portanto, sujeitas a transformações.

Dentro dessa perspectiva crítica, Preciado e Preciado (2014) propõe a ruptura com o modelo heterocentrado de sexo e gênero, estruturado pelo contrato social patriarcal. Inspirado em Butler, o autor afirma que a repetição de normas performativas naturaliza as diferenças corporais, transformando-as em verdades biológicas. Como alternativa, apresenta o conceito de "Contrato Contrassexual", no qual os corpos deixam de ser lidos pela dicotomia masculino/feminino e passam a ser compreendidos como entidades dotadas de agência.

A contrassexualidade, nesse modelo, visa a desestabilização do sistema heteronormativo ao comprovar os mecanismos de produção e controle normativo. Preciado e Preciado (2014) introduz a noção de *dildotectônic*a como metáfora da desconstrução do poder fálico e da territorialização do corpo, sendo o sexo compreendido como uma tecnologia de dominação heterossocial, articulada ao sistema capitalista na produção e regulação dos corpos.

A Teoria Queer atua como uma disruptividade nas estruturas discursivas e pedagógicas, em que a normalização é entendida como prática de violência institucional. Butler (2021) argumenta que o sexismo, a homofobia e o racismo operam como mecanismos de constituição das identidades hegemônicas. A escola, nesse contexto, configura-se como espaço estratégico de disputa, na medida em que pode tanto reproduzir quanto desestabilizar as normas vigentes. A Teoria Queer, fundamenta-se na noção de performatividade para demonstrar que as identidades são efeitos de práticas regulatórias, mas que podem ser subvertidas. Preciado e Preciado (2014) reforça essa ideia ao afirmar que o

corpo é um texto produzido, e que a "natureza humana" é uma tecnologia social moldada por normas que igualam natureza à heterossexualidade.

A pedagogia queer surge como prática insurgente. Louro (2021) sustenta que os corpos são culturalmente significados e, por isso, transformados pela cultura. Para Silva (2021), a proposta queer visa perturbar as noções de identidade sexual, cultural e social, desestabilizando a ideia de normalidade. O currículo, sob essa ótica, deve ser compreendido como campo de disputa, e não como estrutura neutra. Essa pedagogia propõe um currículo em movimento, sensível à diversidade e comprometido com a desaprendizagem das normas, abrindo espaço para novas formas de subjetivação.

Conclui-se que a articulação entre Teoria Queer e práticas pedagógicas oferece ferramentas teóricas e metodológicas para a desconstrução do currículo como tecnologia de normalização, reposicionando a escola como espaço de transformação política e epistemológica.

2.4 Políticas Públicas Educacionais e Diversidade Sexual

A formulação de políticas públicas é atravessada por teorias e abordagens analíticas, que buscam compreender sua dinâmica, seus atores e os processos que influenciam sua implementação. Entretanto, para além da diversidade teórica, merecem destaque a intencionalidade estatal, os objetivos e os conflitos sociopolíticos que tensionam as decisões políticas. Nesse sentido, é fundamental analisar os mecanismos de formulação das políticas públicas como processos que envolvem tanto o Estado quanto a sociedade civil, em uma relação de disputa e negociação.

Segundo Souza (2006), a análise das políticas públicas exige a identificação do problema social que se busca enfrentar, o processo de sua inserção no sistema político (*politics*) e na sociedade política (*polity*), além da compreensão das instituições e normas que estruturam as decisões e sua posterior implementação. Nesse processo, os movimentos sociais assumem papel estratégico ao atuarem como agentes de pressão e articulação,

possibilitando a visibilidade de demandas marginalizadas e contribuindo para sua inclusão na agenda pública.

As políticas educacionais, por sua natureza, inserem-se no campo das políticas sociais e expressam disputas de projetos de sociedade, estabelecendo diretrizes, planos e programas que orientam o currículo escolar, sendo influenciadas tanto pelas intenções do Estado quanto pelas demandas da sociedade civil (Oyěwùmí, 2021).

A inclusão da pauta LGBT nas políticas públicas educacionais está ancorada em princípios de equidade e justiça social. Contudo, é necessário analisar se tais políticas operam sob uma lógica de justiça distributiva ou se limitam-se a um discurso de inclusão que pode reforçar a exclusão ao marcar a alteridade como desvio da norma. Conforme argumenta Louro (2021), o discurso da inclusão está ancorado na manutenção de uma norma hegemônica que estabelece os critérios de pertencimento aos espaços sociais. Nesse contexto, a inclusão opera, muitas vezes, como mecanismo de controle, preservando a centralidade da norma.

A lógica binária que estrutura a cultura heteronormativa impõe categorizações que engessam as identidades e marginalizam expressões dissidentes de gênero e sexualidade. É nessa fenda que a Teoria Queer se insere como ferramenta crítica de subversão epistemológica e política, possibilitando repensar o currículo como espaço de disputa e produção de subjetividades.

Nesse sentido, a escola pode, e deve, ser compreendida como um território de contestação, no qual se torna possível construir uma pedagogia comprometida com a subversão das normativas hegemônicas, o que implica o reconhecimento da escola como espaço político, capaz de tensionar a ordem heteronormativa dominante e de potencializar práticas educativas que desestabilizem as lógicas de exclusão.

Embora a inclusão da temática LGBT nos currículos escolares tenha avançado nas políticas públicas, sua efetivação enfrenta resistências estruturais que limitam a transformação pedagógica. Barros e Ribeiro (2012) observam que a discussão sobre sexualidade permanece circunscrita às disciplinas de Ciências e Biologia, o que tende a produzir uma abordagem reducionista, centrada

em aspectos fisiológicos e reprodutivos. As autoras defendem a necessidade de uma abordagem transversal e interdisciplinar, capaz de compreender a sexualidade como construção histórica, cultural e política, articulada aos regimes de saber e poder que regulam os corpos.

Para além da transversalidade curricular, é fundamental a adoção de práticas pedagógicas que se orientem por marcos teóricos críticos, exigindo formação docente comprometida com os direitos humanos e com o enfrentamento das formas de opressão. Essa perspectiva requer a participação ativa de todos os sujeitos da comunidade escolar na construção de um currículo que reconheça e valorize as diferenças como dimensões constitutivas do processo educativo.

Dessa forma, as políticas públicas voltadas à diversidade sexual na educação devem estar articuladas a práticas pedagógicas subversivas, orientadas para a desconstrução das lógicas normativas que regulam as identidades. Tais práticas devem promover subjetividades emancipatórias, compreendendo a educação como ato político e o currículo como território de disputa, no qual se travam embates pelo direito à existência, à diferença e ao reconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tensão entre o avanço das políticas públicas voltadas à diversidade sexual e as resistências estruturais na educação demonstra a complexidade do processo de transformação social. A patologização da homossexualidade contribuiu para retrocessos, sendo imprescindível reconhecer que o impacto negativo na saúde mental das pessoas decorre, sobretudo, da rejeição social e da exclusão. Nesse sentido, a promoção de um ambiente educacional que valorize a diferença depende da superação de discursos e práticas heteronormativas enraizadas.

A inclusão da temática LGBT no currículo escolar, sem uma reestruturação conceitual e pedagógica, pode reproduzir paradigmas excludentes, limitando o potencial de mudança. As Teorias Pós-Críticas do Currículo apontam para a necessidade de

um enfoque que abra espaço para o debate sobre as formas de constituição social do indivíduo, podendo propiciar uma educação mais inclusiva e crítica, capaz de desconstruir as normas de exclusão e possibilitar práticas pedagógicas que acolham a diversidade.

Reconhecer a escola como território de disputa política e epistemológica implica enfrentar resistências, mas abre caminhos para a construção de subjetividades pluralistas e emancipadas. O percurso exige compromisso teórico e prático para a efetivação dos direitos à existência, à diferença e ao reconhecimento no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** V. 11, nº 1, 164-187 (2012).

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

FREIRE M Geiza Ferreira; VIEIRA Demóstenes Dantas. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. **VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU),** 2020.

HALL, Stuart**. A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad.: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12ª ed., 3ª reimp. Rio de Janeiro: Lamaparina, 2020.

LOPES Franz; NUNES Mário Luiz Ferrari. **Estudos Culturais e Multiculturalismo:** possibilidades para currículo. Dialogia, São Paulo, nº 31, P. 145-153, jan./abr. 2019.

LOURO, G Lopes. **Um corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidade e Teoria *Queer*. 3ª ed.; 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**. Autores Associados, 2022.

OLIVEIRA Ozerina Victor de; MIRANDA Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã**. Rev. Bras. Educ.** (25). Abr. 2004.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais, 2021.

PRECIADO Beatriz; PRECIADO, Paul. **Manifesto Contrassexual:** Práticas subversivas da identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1, 2014.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria *Queer*.** Trad./ notas Guacira Lopes Loro. 1ª ed; 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Ensino de Biologia e transexualidade. **Ensino em Revista**, v. 26, n. 1, p. 147-172, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed.; 13 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

5

Corpos Diversos

Beleza, Capacitismo e Padrões Excludentes

DOI: 10.51473/ed.al.tdv5

Cássia Rozária da Silva Souza
Lucimar Venâncio Amaral
Martt Magna Antero Cruz Leite



1. INTRODUÇÃO

As noções de beleza corporal, divulgadas e reproduzidas pela sociedade midiática, têm influenciado a constituição das identidades e a percepção sobre os corpos. O corpo feminino é interpelado por discursos estéticos excludentes. Nesse cenário, o capacitismo estético surge como uma forma de discriminação, que reforça hierarquias corporais e desvaloriza corpos considerados fora do padrão.

Este capítulo tem como objetivo geral analisar os impactos dos padrões estéticos normativos na construção das identidades corporais, com ênfase na relação entre capacitismo, beleza e exclusão. Como objetivos específicos, busca-se compreender como o capacitismo opera nas práticas sociais; investigar a influência da mídia na constituição de subjetividades e comportamentos de consumo; discutir os efeitos psíquicos, sociais e culturais da corpolatria e da imposição de modelos corporais.

A escolha deste tema parte da necessidade de ampliar os debates sobre corpo e identidade para além da estética, incluindo discussões sobre deficiência, raça, gênero, classe e idade, compreendendo que os padrões de beleza hegemônicos operam como dispositivos de exclusão que afetam subjetividades. A pesquisa justifica-se pela necessidade de questionar as violências promovidas pelos discursos estéticos dominantes, bem como pela insuficiência de debates que articulem capacitismo e padrões de beleza. Trata-se, portanto, de um esforço para desnaturalizar os discursos normativos que acondicionam os corpos e produzir subsídios para práticas mais inclusivas.

Como metodologia, adotou-se a análise teórica e bibliográfica, que permitiu reunir um instrumental conceitual relevante para a compreensão crítica do tema. A pesquisa bibliográfica possibilitou balizar os argumentos apresentados, ampliando a reflexão sobre os impactos das normas corporais vigentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Capacitismo Estético e Padrões de Beleza

As culturas compreendem que, nos mecanismos sociais, há padrões estéticos hegemônicos que moldam a percepção do corpo e regulam subjetividades. Na sociedade brasileira contemporânea, esses padrões têm provocado sofrimento nas mulheres, cobradas a se enquadrar em ideais de beleza.

O feminismo, que surgiu no início do século XIX como uma luta por direitos civis iguais aos dos homens, reivindicou a autonomia das mulheres sobre seus corpos, suas escolhas e sua existência social e política (Louro, 2014). Liderado por mulheres brancas de classes mais abastadas, o movimento foi se ampliando para incluir vozes de mulheres negras, indígenas, periféricas e da comunidade LGBT, ampliando o desígnio da crítica ao modo como o corpo feminino é construído como elemento de prazer (Samyn & Arao, 2021).

A representação da mulher como objeto nas artes visuais, reforça uma estética da submissão. Loponte (2002) analisa como os corpos femininos são retratados por artistas homens como passivos, ao passo que as poucas mulheres artistas eram limitadas a temas como paisagens e natureza morta. As imagens de mulheres nas artes, contribuem para a naturalização de padrões de beleza que reforçam a ideia da mulher como corpo para o outro, e não como sujeito de sua imagem. Esse processo de mercantilização do corpo feminino, que há séculos se articula a fatores sociais e históricos, foi potencializado no século XX pela globalização e pelo avanço das tecnologias da comunicação, e com isso, a objetificação dos corpos passou a ocupar lugar nos estilos de vida.

Lopes (2022) chama a atenção para o modo como o corpo feminino se tornou símbolo de valor social e sexual, sendo moldado por práticas como dietas, exercícios e cirurgias estéticas. A autora também destaca que quem não se adapta a esses padrões é desvalorizado, pois a aparência torna-se critério de pertencimento, excluindo aqueles que não acompanham o modelo ideal. Para Louro (2014), essa exclusão se aprofunda quando

os corpos são caracterizados por deficiências, traços raciais, idade ou expressões de gênero não hegemônicas, demonstrando o desempenho do capacitismo estético, que inferioriza corpos considerados imperfeitos.

O corpo, nesse contexto, é objeto de controle e o ideal de corpo feminino torna-se inatingível. Segundo Novaes (2011), essa padronização produz um mal-estar constante nas mulheres, gerando uma consciência corporal repressiva, no qual a identidade passa a depender da aparência, alimentando uma insatisfação crônica. Novaes (2011) aponta que o corpo da moda acompanha os *ethos* socioculturais que moldam a visão de mundo de determinado grupo. No entanto, Oliveira, Neves Teixeira & Nielsson (2025) destacam que esse modelo de beleza ainda se pauta em referências eurocêntricas, centradas nos corpos brancos, magros e jovens, reforçando a padronização racial e cultural da estética feminina.

Essa lógica produz um ciclo em que mulheres que não se encaixam nesses padrões desenvolvem sentimentos de inadequação. Apolinário (2025) alerta que essa frustração pode desencadear atitudes como cirurgias compulsivas, distúrbios alimentares e automutilações. São sintomas das doenças da beleza, que recebem pouca atenção nas formações profissionais e nos debates acadêmicos.

É necessário visibilizar essas questões nas universidades, nos espaços de formação e em todas as áreas que lidam com sujeitos afetados por essa lógica estética excludente. Como propõe Lopes (2022), é preciso compreender as causas e consequências desse fenômeno, exigindo uma análise entre padrões estéticos e identidade, pois esses modelos influenciam a constituição subjetiva das mulheres. Diante do exposto, compreender a relação entre beleza, capacitismo e padrões excludentes é, portanto, fundamental para enfrentar os dispositivos que regulam os corpos femininos.

2.2 Autonomia Corporal e Formação Ética

A autonomia, entendida tanto como desejo quanto como competência para agir de forma independente, manifesta-se como

uma tendência constitutiva do ser humano. À medida que o sujeito desenvolve consciência de suas potencialidades e de sua presença no mundo, emerge o anseio de autodeterminação. Tal processo implica na responsabilidade pelas consequências de seus atos, sobretudo, no que tange ao seu corpo.

A liberdade humana, nesse contexto, não se reduz à ausência de coerção externa. Ser livre é agir segundo a vontade, ainda que se manifeste em tensão com forças ambientais, sociais ou internas, como desejos e valores herdados (Queiroz, 2023). A autonomia corporal, nesse sentido, insere-se como dimensão fundante da constituição do sujeito. Ao se posicionar diante de normas que regulam e domesticam corpos, o indivíduo afirma sua existência histórica, seu poder de decisão e sua cidadania. A ação autônoma, portanto, é uma força que irrompe dentro do campo das coerções, afirmando o corpo como território de liberdade e de construção de sentido.

O desenvolvimento da autonomia requer condições subjetivas e sociais que a tornem possível. Quando a criança é incentivada a agir por si, a experimentar, a errar e a pensar, ela se apropria das normas sociais não como imposição, mas como parte de um processo de internalização crítica (Oliveira et al., 2022). A partir disso, nasce a capacidade de formular regras, posicionar-se diante do mundo e preservar seus direitos enquanto sujeito histórico (Louro, 2014).

Desde os primeiros anos de vida, o corpo da criança se constitui como o primeiro território de experiências, afetos e aprendizagens. Nesse estágio, o mundo ainda é um campo difuso, em que a presença dos outros se inscreve por meio de cuidados, gestos e olhares repetitivos. Com o passar do tempo, a consciência temporal permite ao sujeito reconhecer os efeitos de sua ação sobre o mundo e sobre si mesmo. Na adolescência, esse processo atinge um momento de transição crítica. Trata-se de um estágio em que os limites herdados da infância são desafiados e as normas sociais começam a ser questionadas de forma mais ativa. É um momento de crise e de reconfiguração da identidade, em que o jovem busca afirmar sua autonomia emocional, intelectual, sexual e corporal, muitas vezes em choque com os valores da família,

da escola e da sociedade (Levisky, 2025). A expectativa social, contudo, invalida esse processo, associando a adolescência à imaturidade, à instabilidade e à incapacidade de decisão.

Essa visão adultocêntrica produz limitações concretas à sua autonomia. Ao tratar o jovem como um "quase-sujeito", a sociedade impede que ele participe de maneira efetiva dos processos de decisão que afetam sua vida. A imaturidade, muitas vezes atribuída ao adolescente, é resultado da forma como ele é tratado e das estruturas de controle que o cercam (Loponte, 2002). Para que a autonomia corporal se efetive como prática educativa e política, é fundamental revisar as concepções tradicionais que veem a infância e a adolescência como etapas de carência, incompletude ou preparação para a vida adulta. Ao invés de negar suas capacidades, é preciso reconhecer suas vozes, escutar seus significados e respeitar suas escolhas, exigindo uma transformação estrutural que envolva família, escola, mídia e políticas públicas (Martins; Almeida, 2025).

A escola, em particular, deve deixar de ser um espaço de transmissão de conteúdos para se tornar um ambiente de escuta, criação e reconhecimento. A formação docente precisa contemplar a construção da identidade e da autonomia como direitos da aprendizagem, de modo que o pensamento crítico e a autodeterminação sejam eixos centrais da educação (Oliveira, Neves Teixeira & Nielsson, 2025). A mídia, por sua vez, tem o potencial de sensibilizar e mobilizar a sociedade para o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e agentes históricos de transformação.

No cenário contemporâneo, a performance escolar é utilizada como métrica para o "vir a ser" da criança ou do adolescente, ocultando as múltiplas formas de expressão da autonomia. Esse modelo, pautado por valores meritocráticos e produtivistas, impõe um conjunto de interdições que nega sua agência, sua voz e sua capacidade de decisão. É necessário romper com esse ciclo de negação, promovendo uma revisão cultural das concepções coletivas sobre o desenvolvimento humano (Queiroz, 2023).

A autonomia é processo contínuo de liberdade em meio a limitações. Não existe um tempo "correto" para que ela se

manifeste existem, sim, condições que a favorecem ou a impedem (Meireles & Bezerra, 2025). Reconhecer o corpo como território de autonomia é afirmar a educação como prática de emancipação e a infância e adolescência como estágios legítimos da cidadania.

2.3 Corpolatria e Indústria Cultural: A Influência da Mídia na Construção de Identidades e na Produção de Corpos Consumíveis

A mídia, enquanto agente formador de subjetividades, exerce influência na constituição da identidade dos indivíduos, orientando seus desejos, comportamentos e práticas de consumo, manifestando-se nas escolhas relacionadas à vestimenta, alimentação, tecnologia e à estética corporal.

Segundo Samyn e Arao (2021), observa-se, entre os jovens, uma crescente obsessão com o corpo, que se apresenta de forma cada vez mais precoce. Loponte (2002) acrescenta que o que antes se configurava como procura por bem-estar físico e por saúde passou a assumir contornos de compulsão e idolatria do corpo, denominado pelos autores como corpolatria, um culto exagerado ao corpo, sendo caracterizado por exigências estéticas intransigentes e inatingíveis.

Nesse cenário, a busca pelo corpo ideal é reforçada pelas representações midiáticas que constrói e difunde padrões estéticos que produzem a ilusão de completude e felicidade, associando a aceitação social à adequação a tais modelos corporais (Oliveira, Neves Teixeira & Nielsson, 2025). Para Lopes (2022), essa pressão encontra reflexo na demanda por cirurgias plásticas realizadas de forma compulsiva, por indivíduos que desejam alcançar um suposto bem-estar por meio da transformação corporal.

Os meios de comunicação de massa, como a televisão e as redes sociais, operam como canais de difusão consecutiva de imagens que reforçam o ideal estético dominante (Oliveira, Neves Teixeira & Nielsson, 2025). Como observa Meireles & Bezerra (2025) adolescentes expostos a essas mensagens internalizam modelos de consumo e comportamento, discutindo produtos da moda, atributos físicos valorizados e objetos que reforçam *status*

e pertencimento social. Assim, a mídia atua como principal vetor da indústria cultural, que transforma corpos em mercadorias.

Essa lógica de consumo midiático estimula comportamentos compulsivos, como a oneomania (compulsão por compras), e agrava quadros clínicos como anorexia e bulimia, entre adolescentes vulneráveis (Apolinário, 2025), promovendo uma cultura da insuficiência e da insatisfação. Bauman (2004) aponta que o sujeito da modernidade líquida vive sob constante ameaça de obsolescência, experimentando sentimentos de angústia, inadequação e instabilidade emocional. A felicidade, nesse contexto, é ressignificada como imperativo de consumo, em que ser feliz é estar adequado aos padrões, é possuir o corpo ideal, é consumir os objetos certos. A mídia, longe de ser agente neutro, reproduz os anseios de uma sociedade que proclamou o direito à felicidade, convertendo essa promessa em um mecanismo de controle e de exploração subjetiva.

Portanto, compreender a atuação da mídia na produção de subjetividades e na regulação dos corpos é fundamental para problematizar as dinâmicas que envolvem consumo, identidade, estética e sofrimento psíquico (Meireles & Bezerra, 2025). A análise crítica desses dispositivos revela a necessidade de resistências éticas, pedagógicas e políticas que questionem os padrões impostos e possibilitem outras formas de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste capítulo comprovou como os padrões estéticos vigentes operam como dispositivos normativos que regulam os corpos e determinam quem pode ou não ser considerado belo, saudável e pertencente. Foi possível observar como beleza, capacitismo e padrões excludentes, se entrelaçam na constituição de uma lógica de valorização que privilegia certos corpos em detrimento de outros.

O capacitismo estético, nesse sentido, atua como força disciplinadora que inferioriza corpos não conformes, reforçando desigualdades estruturais. A mídia, por sua vez, atua na disseminação desses modelos, promovendo uma cultura da performance

e da aparência, em que o corpo ideal é mercadoria e símbolo de sucesso social.

A obsessão com o corpo perfeito, impulsionada pela corpolatria e pela indústria cultural, tem gerado efeitos danosos à saúde mental e emocional, entre jovens e mulheres, que vivem sob a pressão constante da adequação estética, apontando para a necessidade de construir práticas educativas, que desestabilizem os padrões impostos e promovam a valorização da diversidade corporal. Assim, ao reconhecer que os corpos são territórios políticos, este capítulo busca desconstruir esses padrões, dando espaço para construção de novas epistemologias.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, C Isabel da Silva. **Moda e consumo compulsivo:** de que modo o consumo excessivo de moda, está intrinsecamente relacionado a disfunções alimentares. 2025. Tese de Doutorado.

BAUMAN, Z. **Amor líquido.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LEVISKY, D L. **Adolescência:** reflexões psicanalíticas. Blucher, 2025.

LOPES, Janara Pinheiro. **As cirurgias estéticas na sociedade de consumo:** análise psicossocial das metamorfoses do corpo. Dialética, 2022.

LOPONTE, L. G. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Estudos Feministas,** 2002. 10(2), 283-300.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes. 2014.

MARTINS, T A V; ALMEIDA, R R. Consciência corporal como possibilidade de formação humana integral nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Research, Society and Development**, v. 14, n. 3, p. e9814348507-e9814348507, 2025.

MEIRELES, D; BEZERRA, J. O corpo feminino em (dis) curso. **Papéis:**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS, v. 29, n. 57, p. 28-50, 2025.

NOVAES, J. Beleza e feiura: corpo feminino e regulação social. *In:* Priore, M., Amantino, M. (Org). **História do Corpo no Brasil.** (p. 477 – 506), São Paulo: Unesp. 2011.

OLIVEIRA, Francismara Neves et al. Moralidade, autonomia e justiça. **Educação em Análise,** v. 7, n. 2, p. 360-385, 2022.

QUEIROZ, Regina. **Liberdade.** Leya, 2023.

SAMYN, Henrique Marques; ARAO, Lina (Ed.). **Feminismos Dissidentes:** perspectivas interseccionais. Jandaíra, 2021.

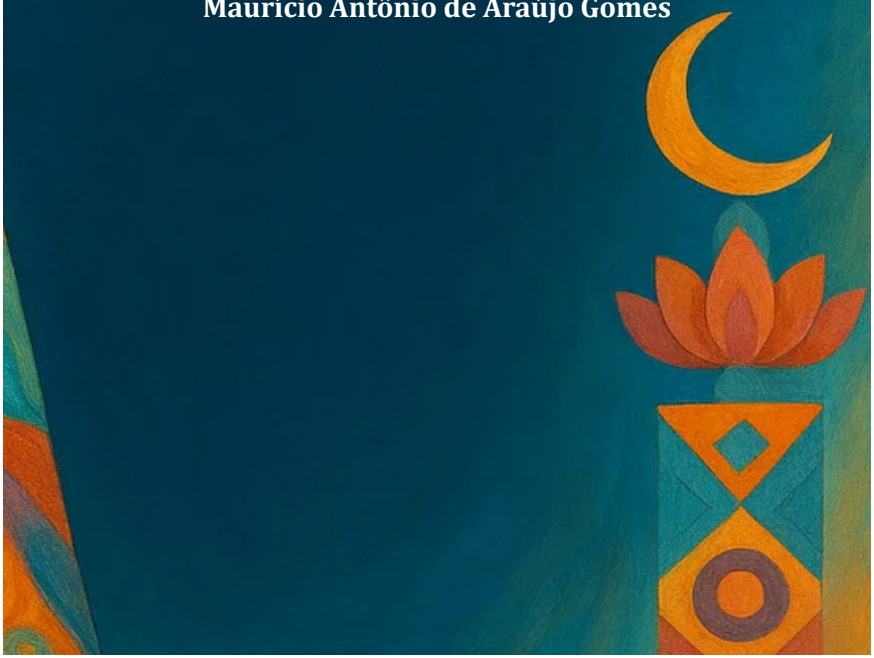
6

Religiões e Espiritualidades

Convivência entre Crenças

DOI: 10.51473/ed.al.tdv6

Maurício Antônio de Araújo Gomes



1 INTRODUÇÃO

A diversidade religiosa e espiritual é um dos elementos mais marcantes da constituição histórica e cultural do Brasil. Desde o período colonial até os dias atuais, diferentes tradições de fé coexistem, disputam espaço simbólico e se articulam em práticas sociais diversas, atravessadas por conflitos, resistências e sincretismos. A trajetória das religiões afro-brasileiras, em particular, revela uma história de apagamento, criminalização e resiliência, marcada pela capacidade de reinvenção diante das imposições hegemônicas de uma religiosidade cristã ocidental.

Justifica-se, portanto, a relevância deste capítulo ao vislumbrar sobre as múltiplas expressões religiosas no contexto educacional brasileiro, com destaque para a importância da valorização da diversidade como um princípio pedagógico, ético e político. A educação ocupa um lugar estratégico nesse debate, uma vez que o currículo escolar é panorama de disputa por visibilidade, reconhecimento e legitimação de saberes e práticas culturais marginalizados.

O objetivo geral desta abordagem é analisar a convivência entre crenças no espaço educacional, compreendendo as relações entre religião, ideologia e formação crítica dos sujeitos. Pretende-se, ainda, identificar as formas como o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais podem, ou não, contribuir para o respeito à pluralidade religiosa e para a construção de uma cultura de paz, justiça e equidade.

Os objetivos específicos são compreender os processos históricos de repressão e resistência das religiões afro-brasileiras; refletir sobre o papel ideológico da religião na formação social e educacional no Ocidente; discutir o papel da escola na promoção de um ambiente de convivência entre diferentes expressões; analisar os desafios da implementação de políticas públicas voltadas à diversidade religiosa no contexto educacional.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que orienta esta reflexão é: Como a escola pode contribuir para uma convivência entre diferentes expressões religiosas, enfrentando os discursos hegemônicos e promovendo o reconhecimento das tradições marginalizadas?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Resistência Religiosa Afro-brasileira e Diversidade Cultural

Ao longo da história brasileira, o contato entre diferentes povos deu origem a processos intensos de miscigenação cultural, marcados por resistências, adaptações e sincretismos. Durante o período escravagista, as práticas religiosas de matriz africana eram realizadas de forma clandestina pelos negros escravizados, em locais isolados, como as matas e os arredores das senzalas. A repressão por parte das autoridades coloniais e religiosas impunha a dissimulação dos cultos africanos, forçando os praticantes a associarem suas divindades aos santos da tradição católica, como forma de garantir a continuidade de suas crenças sob aparência de conformidade (Santos, 2009).

Mesmo após a abolição formal da escravidão, em 1888, as religiões de matriz africana continuaram a ser alvo de criminalização, estigmatização e perseguição (Santos Silva & Silva, 2023). Nesse contexto, os ex-escravizados e seus descendentes enfrentavam dificuldades na inserção social, sobretudo, no mercado de trabalho, que passou a privilegiar imigrantes europeus. Estes, atraídos por políticas de incentivo à imigração, ocuparam postos remunerados, enquanto a população negra seguia marginalizada, tendo suas expressões culturais e religiosas deslegitimadas. A resistência cultural e religiosa, no entanto, articulou-se em novas formas de religiosidade, marcadas pelo sincretismo entre os elementos da mitologia africana e o catolicismo popular, constituindo, ao longo do século XIX, uma das mais ricas expressões da espiritualidade brasileira.

Compreender essa trajetória é fundamental para reconhecer a diversidade como uma dimensão constitutiva da experiência humana, acadêmica e pedagógica. Como apontam Viana e Lins (2018), a valorização das diferenças culturais, étnicas e religiosas deve ser entendida como princípio para uma convivência democrática, alicerçada na pluralidade de saberes, habilidades e trajetórias que compõem a organização social contemporâneo.

2.2 Educação, Diversidade Religiosa

A história do Brasil foi marcada por um eurocentrismo arraigado em ideologias eugênicas, nas quais a noção de superioridade racial se baseava na cor da pele. Tal lógica impulsionou, por séculos, a cultura do embranquecimento, invisibilizando e inferiorizando culturas não europeias, de matriz africana. Nesse contexto, destaca-se a ausência de respeito às manifestações religiosas africanas, pois seus praticantes foram forçados a suprimir sua fé, obrigados a seguir os dogmas do cristianismo europeu, religião oficial imposta pela colonização portuguesa.

Durante o regime escravocrata, o povo negro foi privado de sua liberdade e submetido a um processo de sistemática segregação religiosa (Fernandes, 2021). A sobrevivência das línguas, dos rituais e da cultura africana como um todo foi possível graças ao esforço de diversas gerações que, com resistência e engenhosidade, enfrentaram estratégias de apagamento cultural promovidas pelas elites escravocratas ao redor do mundo. Diante disso, é imprescindível reconhecer que, se a educação é um direito universal, os currículos escolares e os materiais didáticos devem estar livres de quaisquer expressões de intolerância. A escola precisa tornar-se um espaço de valorização da diversidade cultural e religiosa, construindo caminhos para uma convivência democrática.

Munanga (2005) ressalta que muitas pessoas não receberam formação cidadã e não foram preparadas para enfrentar o desafio da convivência com a diversidade, tampouco para reconhecer as formas sutis ou explícitas de discriminação no cotidiano. Nessa perspectiva, a cultura tem papel central na construção de uma história coletiva, sendo as africanidades parte constituinte da identidade brasileira, por meio de sua religiosidade, que se manifesta como processo de recriação cultural. Para Queiroz (2007), o ato de ler amplia a compreensão do mundo ao permitir o contato com diferentes visões de realidade, valorizando as manifestações culturais e religiosas que compõem a história da humanidade. A literatura, nesse contexto, torna-se uma ferramenta essencial para o ensino-aprendizagem comprometido com a liberdade de expressão, a consciência crítica e o respeito à pluralidade.

Como destacam Abreu e Mattos (2008), o objetivo central da educação deve ser o desenvolvimento de uma cultura de tolerância e respeito às diferenças, sejam elas culturais, étnicas ou religiosas. A abordagem da pluralidade cultural, conforme propõem as autoras, deve provocar reflexões profundas sobre a realidade brasileira, muitas vezes ignorada no imaginário coletivo. As diferenças culturais seguem sendo tratadas como elementos de conflito, quando, na verdade, deveriam ser valorizadas como fonte de riqueza social e humana.

Promover uma educação multicultural exige um trabalho contínuo de conscientização e transformação. A pluralidade cultural brasileira, enraizada na pluralidade étnica, demanda políticas públicas eficazes e uma atuação pedagógica comprometida com a justiça social (Santos Silva & Silva, 2023). No entanto, os desafios são inúmeros. A pesquisa educacional tem apontado questões diversas relacionadas à temática, como a identidade docente, os saberes, a religiosidade, as práticas pedagógicas, os currículos e o aparato legal. A formação de professores, no que diz respeito à aplicação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, evidencia um processo dinâmico de construção da identidade profissional, no qual aspectos como representações, imaginários, trajetórias, aprendizagens e permanências desempenham papel fundamental.

Ainda há lacunas significativas na formação de docentes e de demais profissionais da educação, que precisam ser enfrentadas com seriedade e compromisso. Segundo Almeida e Sánchez (2017), a implementação da legislação enfrenta entraves como a intolerância religiosa, a ausência de investimentos adequados e a escassez de recursos para a formação e divulgação de conteúdos relacionados às africanidades. Esses fatores revelam uma frágil articulação entre as políticas de promoção da diversidade e as políticas educacionais mais amplas, o que dificulta a construção de um projeto pedagógico coeso e inclusivo.

2.3 A Função Ideológica da Religião na História da Educação Ocidental

A trajetória da educação ocidental está entrelaçada com o avanço do Cristianismo, sobretudo após o século IV, quando o

imperador Constantino oficializou a nova religião. Esse marco consolidou a necessidade de fixar doutrinas e dogmas, conferindo à educação o papel de difusão catequética e de manutenção da ortodoxia cristã. Assim, a escola assumia o papel de aparelho ideológico do Estado e da Igreja, operando como mecanismo de formação e controle dos sujeitos sociais.

Durante o Renascimento, embora a racionalidade científica começasse a se impor, o acesso à educação continuava elitizado, voltado para a burguesia emergente. As camadas populares, por sua vez, permaneciam à margem, privadas da possibilidade de participação ativa nos processos educativos. A Reforma Protestante, apesar de ter provocado rupturas no campo teológico, manteve a estrutura dogmática da educação. A carta de Lutero (1524), por exemplo, evidencia a concepção de uma formação hierarquizada: os conteúdos escolares destinados ao povo deveriam restringir-se ao essencial, como a doutrina cristã reformada (Gadotti, 2001).

Na contrarreforma, a educação jesuítica consolidou-se nas colônias americanas como um modelo de ensino voltado à elite dirigente, ao mesmo tempo em que impunha à população indígena uma formação voltada à catequese e à submissão cultural. Em todas essas experiências, observa-se a instrumentalização da educação como forma de reprodução de um modelo comportamental e ideológico alinhado aos interesses das classes dominantes e das instituições religiosas (Fernandes, 2021).

Essa lógica persiste até os dias atuais, ainda que de maneira mais velada. As religiões, ao estabelecerem normas morais e regras de conduta, moldam a inserção social e política dos indivíduos. Reforçam, por exemplo, a noção de que religiosidade está associada à honestidade, disciplina e respeito às hierarquias — valores que, sob o verniz espiritual, reproduzem os interesses das estruturas hegemônicas (Oliveira; Costa, 2007).

Essa concepção é reforçada pela crítica de Karl Marx, para quem a religião funciona como mecanismo de anestesia social: "o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração [...] o ópio do povo". Para o filósofo, a religião legitima desigualdades e aliena os sujeitos ao promover a aceitação passiva das condições de opressão. A ideologia religiosa atua, assim, como

instrumento de dominação simbólica, induzindo os indivíduos à resignação frente à sua realidade social.

A distinção entre a religião enquanto instituição (mantenedora de estruturas de poder) e a religião como vivência subjetiva é fundamental. Muitos indivíduos, imersos desde a infância em práticas doutrinárias rígidas, assimilam essas normas como verdades naturais. Isso pode comprometer sua autonomia, seu senso crítico e sua capacidade de interpretar o mundo com base na razão e na experiência própria.

Pesquisas como a de Santiago et al. (2013), realizada com estudantes de formação protestante na Universidade Federal de Pernambuco, apontam os impactos negativos que certas práticas religiosas podem gerar nas esferas afetiva, social e profissional. Essa interferência compromete, muitas vezes, a construção de vínculos e a autonomia pessoal, perpetuando uma lógica de dependência espiritual e de autonegação.

A religião, nesse contexto, torna-se parte de uma rede intricada que conecta fé, política, moral, poder e utopia (Santos Silva & Silva, 2023). Antonio Gramsci, em sua análise, reconhece a religião como a mais mastodôntica das utopias históricas, ao mesmo tempo em que denuncia sua função conciliadora das contradições sociais por meio da mitologia — afirmando a igualdade e a liberdade em um plano transcendente, mas legitimando a desigualdade no mundo real (Frosini, 2000/2001).

É nesse entrelaçado de sentidos que se inserem as disputas entre as diversas vertentes cristãs. A teologia da prosperidade, por exemplo, popularizada entre os grupos neopentecostais, reforça a ideia de que fé e obediência geram recompensas materiais e curas milagrosas. Quando isso não acontece, a culpa é do indivíduo que não orou o suficiente, deslocando a responsabilidade social para o plano espiritual.

O Brasil, país de ampla diversidade religiosa, carrega os traços da hegemonia católica, mesmo diante do crescimento acelerado de igrejas protestantes e pentecostais. Entre o final do século XIX e o início do século XX, movimentos como o Luteranismo, o Metodismo e o Pentecostalismo trouxeram novas formas de religiosidade, mas também novas estruturas de poder e controle

moral. Os grupos neopentecostais, por sua vez, popularizaram um discurso mais flexível em relação aos hábitos sociais, mas fortaleceram a lógica da meritocracia espiritual: quem crê e contribui prospera; quem não prospera, precisa crer mais (Araújo Gomes, 2024).

A educação, nesse panorama, segue tensionada entre duas teologias. De um lado, a teologia libertadora, inspirada no Jesus histórico. De outro, a teologia vertical, espiritualista, que transfere para o além a responsabilidade pelas injustiças terrenas e retira dos sujeitos a urgência de se posicionarem diante da realidade.

A religião, portanto, pode operar tanto como instrumento de emancipação quanto de subjugação. Sua influência sobre a autonomia individual, a construção do pensamento crítico e a participação democrática exige um olhar atento e desnaturalizado. Educar é também disputar símbolos, sentidos e verdades. E nesse campo, a religião ainda ocupa lugar central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, foi possível reconhecer que a religião se constitui como um fenômeno social e histórico que interfere nas estruturas de poder, nos processos educativos e na formação das subjetividades. A escola, enquanto instituição formadora, precisa assumir o desafio de refletir sobre a pluralidade religiosa presente na sociedade brasileira e suas implicações pedagógicas.

A convivência entre crenças exige o reconhecimento efetivo das religiões subalternizadas, como as de matriz africana, e o combate às práticas de intolerância, silenciamento e apagamento cultural. Isso implica em rever práticas escolares, conteúdos curriculares e formas de organização pedagógica, valorizando os saberes diversos e construindo uma educação comprometida com a justiça social.

A educação, nesse contexto, deve funcionar como espaço de diálogo, acolhimento e transformação. A família, a escola e o Estado, como pilares fundamentais da sociedade, devem articular-se em torno do princípio do respeito às diferenças. A escola

deve ser o território onde o conhecimento se entrelaça à vivência da diversidade, formando sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar na construção de um mundo mais plural e democrático.

A religião, por sua vez, quando compreendida em sua dimensão libertadora, pode contribuir para o fortalecimento da empatia, da solidariedade e da convivência respeitosa. Entretanto, quando instrumentalizada por ideologias excludentes, torna-se ferramenta de opressão. Por isso, é urgente repensar sua presença nos espaços públicos na educação, não para negá-la, mas para que ela possa, enfim, cumprir seu papel ético: o de humanizar e libertar.

REFERÊNCIAS

ABREU, M; MATTOS, H. Em tono das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos,** RJ, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan.--jun. 2008.

ALMEIDA, M.A.B; SANCHEZ, L.P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições,** V. 28, N.1 (82) |jan./abr. 2017.

ARAÚJO GOMES, Maurício Antônio de. **Discurso Teológico Estruturado à Nova Reforma Apostólica:** Análise da Figura do Apóstolo. Aluz, 2024.

COSTA; R. C. C; OLVEIRA, L. F. **Sociologia para Jovens do século XXI.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha. A discriminação contra religiões afro-brasileiras, um debate entre intolerância e racismo religioso no estado brasileiro. **Revista Calundu**, v. 5, n. 2, 2021.

FROSINI, Fabio. Filosofia e utopia nos cadernos do cárcere: Egeu – Marx – Croce. ***Revista Educação Em Foco,*** Gramsci 100 anos, v.5, n.2, Juiz de Fora, p. 96-114 2000/2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. 2003. http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf.

LIMA, Paulo Gomes. A formação do educador reflexivo: um olhar sobre a construção de sua prática pedagógica. **Revista da Escola Adventista.** Engenheiro Coelho/SP: 2014.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP,** São Paulo, n. 68, p. 46-57, fev. 2005. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

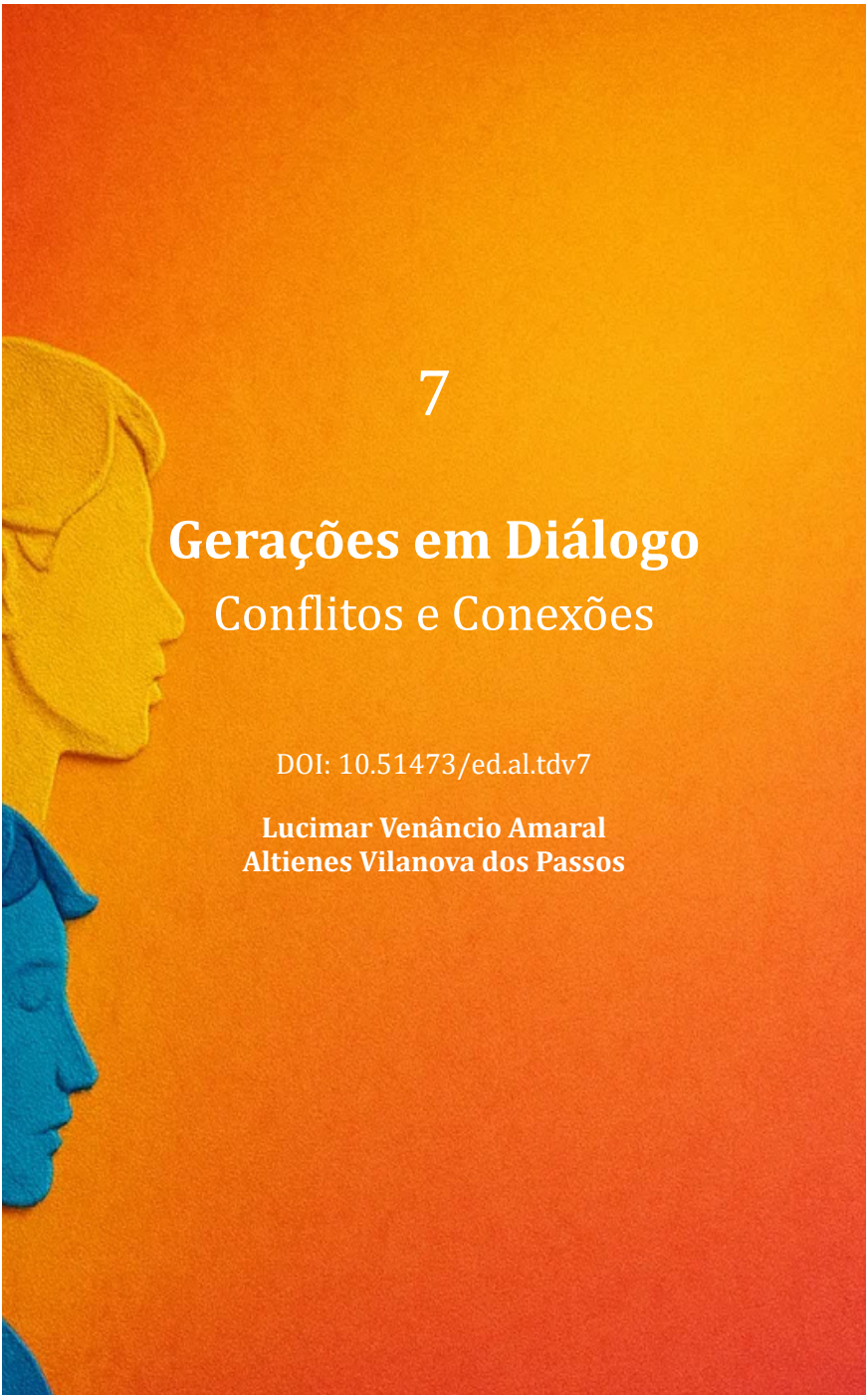
QUEIROZ, Maria. Isaura Pereira de. **Coletividades negras:** ascensão socioeconômica dos negros no Brasil e em São Paulo. 2007.

SANTIAGO, Izabel Maria de Oliveira; SILVA, Niely Pereira da; BARROSO, Vantuil. **A Influência da Religião sobre a Construção da Autonomia:** Um estudo de Caso com Alunos com Formação Protestante do Curso de Pedagogia da UFPE. 2013.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O movimento negro e o Estado (1983-1987).** São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2009.

SANTOS SILVA, Verônnica Teles; SILVA, Rosemary Francisca Neves. "Qual a Cor da Fé?": perspectivas sobre o Racismo Religioso e o Silenciamento de Práticas Religiosas de Matriz Africana. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 4, p. e19460-e19460, 2023.

VIANA, Ribeiro Francisco; LINS, Simões Eunice. A Diversidade Étnica, Cultural: Ensino-Aprendizagem Através dos Jogos Populares. **Revista Discurso & Imagem Visual em Educação,** v. 3, n. 1, p. 89-97, 12 dez. 2018.



7

Gerações em Diálogo

Conflitos e Conexões

DOI: 10.51473/ed.al.tdv7

Lucimar Venâncio Amaral
Altienes Vilanova dos Passos

1. INTRODUÇÃO

As transformações socioculturais do século XXI alteraram os modos de viver e se relacionar. Nesse contexto, o diálogo entre gerações adquire centralidade na compreensão das dinâmicas familiares, educacionais e culturais contemporâneas.

A manifestação da Geração *Millennial*, marcada por sua familiaridade com a tecnologia e por práticas parentais mais horizontais, influencia a formação da Geração Alpha, primeira a nascer imersa na cultura digital. Este capítulo tem como objetivo investigar as conexões e tensões entre gerações, com atenção às mudanças na parentalidade e nos modos de apropriação dos bens culturais.

A análise parte da hipótese de que o capital cultural dos *Millennials* se projeta sobre os filhos, condicionando gostos, hábitos e valores desde os primeiros anos de vida. Para tanto, são mobilizados referenciais teóricos que problematizam a constituição do *habitus*, a transmissão intergeracional do gosto e as formas de sociabilidade mediadas por dispositivos digitais. Ao propor um diálogo entre gerações, este capítulo busca compreender como se constroem continuidades e rupturas nas práticas culturais familiares, evidenciando tanto os potenciais de reinvenção quanto as persistências de desigualdades simbólicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Geração Millennial e Transformações na Parentalidade Contemporânea

Em outubro de 2015, a revista *Time* destacou, como matéria de capa, a reportagem intitulada *Help – My Parents are Millennials* (em tradução livre, "Socorro – Meus pais são *Millennials*"). O artigo abordava as distinções entre três gerações: os *Baby Boomers* (nascidos entre 1943 e 1960), a Geração X (de 1960 até o início da década de 1980) e os *Millennials*, também denominados Geração Y ou Geração Internet (nascidos a partir da década de 1980) (Steinmetz, 2015).

A partir de entrevistas com pais, mães, psicólogos, cientistas e especialistas em comportamento social, a matéria evidenciou diferenças nos modelos de criação de filhos. Dentre essas gerações, os *Millennials* se destacam por práticas parentais inovadoras, voltadas para a integração entre tecnologia, lazer e cultura familiar. Seus filhos compõem a chamada Geração *Alpha*, e crescem em um contexto social permeado por avanços digitais, interatividade e hiperconectividade desde o nascimento.

Don Tapscott (2010) define os *Millennials* como indivíduos nascidos entre janeiro de 1977 e janeiro de 1997. Essa geração se desenvolveu à popularização das tecnologias digitais e da internet, o que configura sua principal característica: são nativos digitais. Inseridos em um ambiente midiático e tecnológico desde a infância, os *Millennials* constituem a "tribo da web", o que influencia seus modos de vida, consumo, socialização e parentalidade.

Diferentemente das gerações anteriores, os *Millennials* não abrem mão de suas referências culturais e hábitos de consumo após a chegada dos filhos. Pelo contrário, buscam integrar esses elementos à experiência familiar. A preferência por produtos, serviços e vivências que atendam a todos os membros da família reflete uma concepção de parentalidade mais participativa e compartilhada, em que lazer, identidade e cultura são elementos centrais no cotidiano familiar (Almeida, 2025). Para a compreensão dessas transformações, este estudo dialoga com os aportes teóricos de Pierre Bourdieu, sobretudo no que se refere ao capital cultural, à formação do gosto e ao conceito de *habitus*. Bourdieu argumenta que os bens culturais estão inseridos em uma economia simbólica que reproduz distinções sociais.

O gosto, segundo o autor, não é uma escolha individual, mas uma construção social que legitima e diferencia os grupos sociais. Como afirma: "A arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais" (Bourdieu, 2007, p. 14).

Nesse sentido, os gostos e hábitos dos *Millennials*, herdados e transformados, são reproduzidos por meio de práticas cotidianas como modos de vestir, alimentar-se, entreter-se e consumir

cultura. Tais práticas, que expressam e reforçam pertencimentos sociais, serão analisadas a seguir à luz das contribuições teóricas que embasam a noção de *habitus* e suas implicações para a parentalidade contemporânea.

2.2 Os *Millennials*: Transformações Cognitivas, Socioculturais e Implicações para o Século XXI

Como parte da primeira geração global, os jovens da chamada *Geração Internet* se destacam por sua inteligência prática, rapidez na tomada de decisões e tolerância à diversidade, quando comparados às gerações precedentes. Demonstram grande sensibilidade às questões de justiça social e se envolvem em ações cívicas nas escolas, no ambiente de trabalho e nas comunidades em que vivem (Tapscott, 2010).

Don Tapscott, pesquisador canadense nascido em 1947 e integrante da geração *Baby Boomer*, é professor adjunto de administração na Universidade de Toronto e presidente da empresa de consultoria *nGenera Innovation Network*. Conduziu, entre 1996 e 1997, um estudo pioneiro sobre o impacto da internet nos jovens, envolvendo trezentas entrevistas com indivíduos de até vinte anos. Os resultados foram sistematizados, na qual Tapscott nomeia esse grupo como *Geração Internet* — os primeiros a crescerem imersos em um ambiente digital. Segundo o autor, os jovens da Geração Internet formam um contingente populacional distinto das gerações anteriores. Estão transformando todos os setores da sociedade, ao estabelecerem novas formas de pensar, comunicar, aprender, socializar e exercer poder (Tapscott, 2010).

Essa geração é caracterizada por habilidades cognitivas multitarefa e navegação simultânea em múltiplas plataformas digitais. São indivíduos capazes de baixar músicas, assistir vídeos, editar conteúdos e interagir em redes sociais de maneira simultânea, refletindo alterações estruturais em sua forma de processar informações (Almeida, 2025).

De acordo com Tapscott (2010), há evidências crescentes de que esses jovens desenvolveram conexões neurológicas distintas de seus antecessores, o que impacta seu comportamento

e estilo de aprendizagem. Trata-se de uma geração que cresceu imersa em tecnologias digitais, desde a transição do HTML ao XML, da interatividade ao compartilhamento em rede. Em contraste com os adultos que precisaram se adaptar à tecnologia, os jovens da Geração Internet a internalizaram desde a infância.

Esses indivíduos se tornaram referências na detecção de inovações sociais relevantes, moldando a cultura contemporânea em múltiplos aspectos: invadem os espaços de trabalho com novas lógicas colaborativas, redesenham o consumo, reformulam o empreendedorismo e desafiam estruturas políticas tradicionais. Contudo, sob um viés crítico, apontam-se também fragilidades nesse processo. Embora multifuncionais e autônomos, muitos jovens dessa geração demonstram dificuldades com tarefas complexas como análise textual profunda, compreensão política internacional, escrita formal e memória factual. Segundo Tapscott (2010), tais críticas são recorrentes e, muitas vezes, oriundas de visões conservadoras ou de choque geracional, vindas de membros da Geração Baby Boomer ou das mídias tradicionais.

O autor defende que é preciso cautela diante de tais julgamentos, pois transformações históricas costumam provocar resistência. Para ele, a ameaça percebida pelas gerações anteriores está na capacidade dessa juventude de reorganizar estruturas sociais e abalar autoridades estabelecidas: "A nova rede nas mãos de uma Geração Internet preparada e com uma mentalidade comunitária tem o poder de abalar a sociedade e derrubar autoridades em várias áreas" (Tapscott, 2010, p. 17).

Com o intuito de aprofundar o perfil dessa geração, sua empresa conduziu, entre 2006 e 2008, uma pesquisa internacional que entrevistou mais de 10 mil jovens em doze países, incluindo o Brasil. Os resultados reafirmaram que, ao contrário das previsões, os integrantes da Geração Internet demonstram forte engajamento político e valorizam instrumentos democráticos como forma de promover mudanças sociais. A eleição de Barack Obama e a Primavera Árabe são exemplos dessa mobilização digital. A mudança promovida pela Geração Internet atinge as mais variadas esferas: da dissolução das hierarquias corporativas ao surgimento de novas formas de ensino; da reformulação dos vínculos

familiares ao fortalecimento da cidadania digital (Seibel, 2021).

Martins (2010) lembra que o conceito de *Geração Internet* precisa ser contextualizado: nos EUA, essa geração se estabeleceu mais cedo devido à rápida popularização da internet, ao passo que no Brasil esse processo foi mais lento, ganhando força a partir de 1996. Assim, o marco geracional precisa ser ampliado no contexto latino-americano, pois as assimetrias de acesso à tecnologia ainda são relevantes.

Mesmo com essas limitações, a obra de Tapscott contribui de forma significativa para o entendimento das dinâmicas socioculturais contemporâneas e serve como base para analisar, em continuidade, os perfis emergentes da geração subsequente: a chamada *Geração Alpha* — filhos da Geração Internet.

2.3 Geração Alpha: Identidade Digital e Novos Paradigmas Educacionais

O termo *Geração Alpha* foi cunhado em 2009 pelo demógrafo e pesquisador social australiano Mark McCrindle, no contexto de uma virada geracional. Segundo o autor, após as gerações X (1965–1979), Y (1980–1994) e Z (1995–2009), não faria sentido reiniciar o alfabeto com a letra "A", mas sim inaugurar um novo "*alphabeto*", uma vez que essas crianças representam uma transição temporal, ao nascerem no século XXI, manifestando rupturas qualitativas nos modos de existir, aprender e interagir (Mccrindle, 2009). A Geração Alpha abrange os nascidos a partir de 2010 e sua principal característica é a hiperexposição tecnológica desde os primeiros meses de vida: trata-se de crianças que, antes mesmo de falar ou andar, já demonstram familiaridade com telas sensíveis ao toque, comandos por voz e interações digitais intuitivas (Almeida, 2025).

Essas crianças crescem em um ambiente hipermidiatizado e globalizado, que repercute em suas expectativas cognitivas, sociais e educacionais. Nas escolas, observa-se uma tendência de transição de modelos centrados em conteúdo para abordagens centradas no aluno, priorizando o desenvolvimento de competências, o trabalho por projetos e personalização das

experiências de aprendizagem. Especialistas projetam que os professores atuarão cada vez mais como mentores, facilitadores ou curadores de conhecimento, enquanto as salas de aula serão compostas por grupos heterogêneos em idade, ritmos e perfis (Souza; Rocha, 2023).

Com o objetivo de compreender melhor os comportamentos emergentes e mapear hábitos dessa geração, o canal Gloob, em parceria com a empresa Play Conteúdo Inteligente, realizou em 2016 o estudo intitulado *Geração Alpha – Um mindset em construção*. A pesquisa visou captar percepções sobre o brincar, os interesses socioculturais e as formas de interação das crianças com o mundo. O estudo se desenvolveu em três fases metodológicas: uma análise documental (*Desk Research*), uma etapa quantitativa e uma fase qualitativa denominada *Home Invasion*, com entrevistas presenciais em ambiente domiciliar. A amostra contou com cerca de 510 participantes, entre crianças de seis a nove anos e seus respectivos pais, oriundos das classes A, B e C, todas com acesso à TV paga.

Os dados revelaram que as crianças da Geração Alpha já não exigem brinquedos segmentados por gênero ou estereótipos de aparência para se interessarem por determinada atividade. Em vez disso, seu engajamento está vinculado ao conteúdo e ao potencial narrativo das experiências. Produtos com *storytelling*, interação digital e possibilidade de imersão são mais valorizados do que a estética ou os apelos tradicionais do marketing infantil.

A relação simbiótica com dispositivos digitais, aplicativos e ambientes virtuais é um traço estrutural dessa geração, composta por nativos digitais integrais — indivíduos que nunca conheceram um mundo desconectado. Nesse cenário, observa-se o crescimento de uma cultura *geek* entre os *Alphas*, marcada pela valorização do compartilhamento, da autoria e da experimentação tecnológica. Produzir conteúdo próprio, criar novas narrativas, explorar ferramentas interativas e estabelecer conexões com comunidades digitais tornou-se parte constitutiva de sua subjetividade.

Essa forma de se posicionar diante do mundo não pode ser analisada de modo isolado. A influência exercida pelos pais, pertencentes à Geração *Millennial*, é um componente para

compreender a configuração dos *Alphas.* A geração de seus cuidadores já internalizou valores como conectividade, consumo sob demanda, educação alternativa e consciência identitária. Assim, a criação dos filhos tende a refletir esses mesmos princípios, amplificando ainda mais o vínculo precoce com a cultura digital (Seibel, 2021).

A Geração Alpha representa, portanto, a consolidação de um paradigma sociotécnico. Seus hábitos de aprendizagem, consumo, lazer e socialização estão moldando mercados, reconfigurando práticas escolares e exigindo epistemologias para pensar a infância em tempos de algoritmos, telas e hiperconexão.

2.4 A Geração *Millennial* e a Reinvenção da Família

Com sua imagem atrelada à velocidade e à liberdade, os jovens da Geração Internet estão começando a transformar as instituições da vida moderna. Do mercado de trabalho à educação, passando pela política e, sobretudo, pela família, observa-se a substituição de uma cultura baseada no controle por uma cultura voltada à capacitação (Tapscott, 2010, p. 16).

Don Tapscott discute como a busca por liberdade, antes realizada fora de casa pelos *Baby Boomers*, migra, entre os *Millennials*, para o interior do lar. Esse movimento é impulsionado por fatores como o medo da violência urbana e a sensação de insegurança social, o que levou muitos pais a manterem seus filhos em ambientes domésticos. A Internet, entretanto, redefine esse confinamento: mesmo sem sair de casa, crianças e jovens têm acesso a um universo de informações e interações.

Essa transformação também se manifesta nas práticas parentais. Os *Millennials,* nascidos no final do século XX, vivenciaram o surgimento da internet e da cultura digital desde a infância. Como pais, recorrem à tecnologia para obter informações sobre cuidados infantis, substituindo o saber empírico dos familiares por blogs, vídeos, fóruns e ferramentas de busca como o Google. Os filhos, por sua vez, crescem em um ambiente onde o digital é naturalizado e integrado à rotina desde os primeiros anos de vida — são os chamados nativos digitais (Almeida, 2025).

Na estrutura familiar contemporânea, observa-se uma descentralização da autoridade e um reposicionamento da criança como protagonista nas decisões relacionadas ao consumo digital e ao uso da tecnologia. O diálogo sobre temas como pornografia, pedofilia e *cyberbullying* torna-se comum nas relações entre pais e filhos, marcando uma nova ética familiar. A supervisão não é mais autoritária, mas construída de forma negociada, refletindo valores democráticos internalizados por essa geração (Steinmetz, 2015).

Os *Millennials,* em geral, postergam a maternidade/paternidade em favor de experiências acadêmicas, profissionais e pessoais. Quando formam suas famílias, tendem a exercer uma parentalidade mais atenta, porém menos rígida. Buscam consenso com os filhos, rejeitam castigos e preferem o diálogo como ferramenta de educação. A disciplina autoritária é substituída pela construção compartilhada de responsabilidades e pela promoção da autonomia baseada em informação e reflexão (Souza; Rocha, 2023).

Essa configuração familiar inclui também uma maior participação dos pais homens, resultado de transformações nas relações de gênero e no trabalho doméstico. O modelo de pai ausente e autoritário dá lugar ao pai parceiro, presente e corresponsável pela criação dos filhos. Assim, a família deixa de ser hierárquica para funcionar como uma equipe colaborativa, na qual cada membro conhece suas funções e contribui com o bem-estar coletivo.

O fenômeno da "superação geracional", descrito por Martins (2010), se manifesta na aproximação de valores entre pais e filhos. Ao contrário do tradicional conflito entre gerações, observa-se hoje o compartilhamento de gostos musicais, experiências culturais e engajamento mútuo em questões escolares e profissionais. As fronteiras geracionais se tornam mais tênues, marcando um paradigma de convivência intergeracional.

2.5 A Influência Geracional dos *Millennials* sobre os *Alphas*

Se os *Alphas* são, em grande parte, filhos da geração *Millennial*, torna-se pertinente investigar como essas gerações se conectam e, sobretudo, de que maneira os pais influenciam

a formação dos hábitos culturais de seus filhos — foco central desta pesquisa.

A teoria de Bourdieu (2007) oferece uma chave para essa análise ao articular os conceitos de *habitus* e *gosto* como expressões diretas da apropriação de capital simbólico, que por sua vez deriva dos capitais social, cultural e econômico. Os hábitos de vida considerados legítimos são, muitas vezes, reflexo do capital social herdado da família, em articulação com o capital escolar — aquele adquirido ao longo da trajetória educacional formal, e validado por diplomas e certificados emitidos por instituições como escolas e universidades.

Segundo Bourdieu, as necessidades culturais são, sobretudo, um produto da educação. Suas pesquisas demonstram que práticas como frequentar museus e concertos, manter hábitos de leitura, e nutrir preferências por certos gêneros artísticos e musicais estão associadas ao nível de instrução — avaliado por tempo de escolarização ou titulação — e, em segundo plano, pela origem social. A eficácia da educação familiar e escolar, contudo, é desigual: ela depende do capital cultural acumulado pelas famílias e do reconhecimento conferido pelo sistema escolar às diferentes práticas culturais.

Esses capitais — social, cultural e simbólico — não atuam isoladamente. Pelo contrário, eles se interligam e se reforçam, contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais. As distintas formas de se relacionar com a arte, com a ficção ou com a realidade, e os diferentes modos de atribuir valor simbólico a essas experiências, estão enraizados nas posições que os sujeitos ocupam no espaço social e nos *habitus* específicos de suas classes e frações de classe. Como afirma Bourdieu (2007, p. 13), "o gosto classifica aquele que procede à classificação": os sujeitos distinguem-se pelas distinções que fazem — entre o belo e o feio, o legítimo e o vulgar, e, por meio dessas distinções, expressam a sua própria posição nas classificações objetivas do mundo social.

Compreender a formação do gosto entre os *Alphas* exige, portanto, aprofundar os conceitos de *habitus* e de capital simbólico, na medida em que são os alicerces invisíveis que estruturam a produção e a reprodução dos hábitos culturais desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conexões entre os *Millennial*s e seus filhos, os *Alphas*, revelam um cenário de contínua negociação cultural, marcado por inovações tecnológicas, reconfigurações familiares e novas epistemologias da infância. A parentalidade *Millennial*, orientada por valores como autonomia, diálogo e protagonismo infantil, produz sujeitos mais familiarizados com a linguagem digital, com estruturas mais horizontais de convivência e com modos de consumo simbólico orientados pela lógica da personalização.

Ao lançar luz sobre os conceitos de capital cultural, *habitus* e gosto, este capítulo evidencia como as práticas cotidianas não são neutras, mas constituídas socialmente. A infância, nesse sentido, emerge como espaço de disputas simbólicas e de reprodução (ou subversão) de hierarquias culturais. Ainda que a Geração Alpha represente um novo paradigma de subjetividade digital, sua constituição está ancorada nas escolhas, valores e repertórios herdados dos cuidadores *Millennials*. Compreender essa interdependência entre gerações é fundamental para refletir sobre os desafios educacionais, sociais e culturais do presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Richard Demócrito. Linguagem e subjetividade: uma análise do impacto cultural das tecnologias de informação na comunicação intergeracional: Linguagem e subjetividade: uma análise do impacto cultural das tecnologias de informação na comunicação intergeracional. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber** 1, no. 1, 2025.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Trad. D. Kern; G. F. Teixeira. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

MARTINS, R. O. Geração Digital. Digital Generation**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional** - G&DR. v. 6, n. 3, p. 312-316, set-dez/2010, Taubaté, São Paulo, Brasil: 2010.

MCCRINDLE, M.; WOLFINGER, E. **The ABC of XYZ:** understanding the global generations. Sydney: UNSW Press, 2009.

SEIBEL, Gleice. The impact of influencer marketing on destination choice-A quantitative study among Brazilian and German millennials. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 3, p. 41–150, 2021. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2021.44.

SOUZA SS, ROCHA FS. Mentoria colaborativa na escola: mediação do professor de educação especial junto às práticas pedagógicas do professor de sala regular no contexto inclusivo. **Caderno Intersaberes.** 2023 Oct 20;12(42):96-113.

STEINMETZ, K. Socorro, meus pais são millennials. **Time**, *186* (17), 36-43. 2015.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital:** como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcelo Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

8

Interseccionalidades

Quando Diversidades se Encontram

DOI: 10.51473/ed.al.tdv8

Cássia Rozária da Silva Souza
Lucimar Venâncio Amaral
Leônidas Luiz Rubiano de Assunção
Lícia Mara da Silva Oliveira



1 INTRODUÇÃO

O cenário social contemporâneo é marcado pela complexidade e multiplicidade das identidades que compõem os sujeitos. No contexto brasileiro, essa realidade exige um olhar atento às interseções entre gênero, raça, classe, sexualidade, deficiência, religião, entre outros marcadores sociais.

A abordagem interseccional surge, portanto, como ferramenta teórico-metodológica indispensável para a compreensão das desigualdades estruturais que afetam diferentes grupos de maneira simultânea e interdependente. Este capítulo propõe uma análise crítica das intersecções entre os diversos eixos de opressão e resistência, com ênfase na educação, nos movimentos feministas e na luta pelos direitos das populações LGBTQIA+.

O objetivo é destacar como a interseccionalidade contribui para a construção de políticas públicas mais inclusivas, práticas pedagógicas equitativas e espaços sociais mais representativos. Ao considerar a diversidade como um valor ético e político, este texto busca fomentar reflexões sobre a importância do reconhecimento das múltiplas identidades na promoção dos direitos humanos e na efetivação da justiça social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Interseccionalidade e Diversidade no Contexto Educacional

A discussão sobre diversidade e interseccionalidade no ambiente escolar é necessária para a construção de um sistema educacional inclusivo, que considere a complexidade social vigente (Leite Junior et al., 2018). O conceito de interseccionalidade, originado a partir dos estudos feministas, busca compreender a articulação entre diferentes categorias sociais e como essas inter-relações estruturam a vida dos sujeitos, produzindo desigualdades e formas específicas de opressão (Henning, 2015).

Este conceito tem sido explorado para entender as múltiplas diferenças e desigualdades presentes na Psicologia e em

outros contextos sociais, onde são produzidas e reproduzidas as relações humanas, com o objetivo de analisar a construção dos sujeitos sociais.

As autoras Degele e Winker, originárias da Alemanha, contribuíram para as discussões sobre a dinâmica da dominação social, enfatizando que normas, valores, ideologias e discursos influenciam as estruturas sociais e a constituição das identidades, ao mesmo tempo em que são por elas influenciados (Smanioto, 2020). O conceito de interseccionalidade permite compreender a coexistência de múltiplos fatores, denominados eixos de subordinação que atuam simultaneamente na vida dos sujeitos (Perpétuo, 2017). A interseccionalidade funciona como um conceito metodológico para captar as interações entre diferentes eixos de subordinação que se influenciam mutuamente. Formas de discriminação como racismo, patriarcalismo e classismo são analisadas em suas dinâmicas específicas, que geram processos de desempoderamento ativo (Montenegro, 2025).

A opressão racial se articula com outras desigualdades, demandando uma abordagem pedagógica que reconheça as múltiplas dimensões identitárias dos estudantes. Atividades que promovam a reflexão sobre identidade e diversidade étnico-racial são recomendadas nesse contexto (Araujo et al., 2025). Para compreender os cruzamentos entre marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça e etnia, utiliza-se o conceito de interseccionalidade, que oferece uma base teórico-metodológica para analisar a inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Originado do feminismo negro, o conceito identifica um sistema interligado de opressões que afetam especialmente as mulheres negras (Almeida, França, Melo, 2021).

Esse conceito permite analisar como as experiências sociais das meninas, jovens e mulheres negras no Brasil são moldadas por processos de submissão, os quais dificultam processos emancipatórios, apesar das transformações promovidas pelas gerações contemporâneas (Santos; Santos, 2021). A interseccionalidade se contrapõe à abordagem monista, que analisa categorias sociais isoladamente. Ela enfatiza a combinação das estruturas sociais que criam categorias com experiências e formas de opressão.

Além disso, destaca que a interseccionalidade não é o oposto de privilégio, podendo coexistir formas simultâneas de privilégio e marginalização em diferentes eixos sociais (Irigaray, Quintella, Kadri, 2024).

2.2 Interseccionalidade e Diversidade nos Movimentos Feministas Brasileiros

O contexto dos movimentos feministas no Brasil é caracterizado por uma complexa articulação de identidades e lutas, que refletem as múltiplas dimensões da diversidade social. A interseccionalidade tem se configurado como um conceito central para compreender essa complexidade, ao analisar as sobreposições entre categorias sociais como gênero, raça, classe, sexualidade e outras marcas identitárias (Henning, 2015).

No Brasil, o feminismo interseccional emerge a partir da crítica às abordagens monolíticas que isolam as experiências das mulheres, privilegiando uma visão homogênea (Díaz-Benítez & Mattos, 2019). Ao contrário, essa perspectiva reconhece que as desigualdades e opressões se manifestam de maneira combinada e simultânea, criando experiências específicas para grupos historicamente marginalizados, como mulheres negras, indígenas, pobres, lésbicas e transgêneros.

Essa abordagem desafia o feminismo tradicional radical, que define mulher exclusivamente a partir de critérios biológicos, gerando tensões internas entre os coletivos feministas. Enquanto o feminismo radical busca preservar espaços exclusivos para mulheres, o feminismo interseccional advoga pela inclusão das diversidades de gênero e sexualidade, ampliando o escopo da luta feminista para além das delimitações binárias e biológicas.

A interseccionalidade serve, assim, como ferramenta teórico-metodológica para captar as múltiplas formas de discriminação que atravessam os corpos e as identidades das mulheres, evidenciando como sistemas de opressão como o racismo, o patriarcado, o classismo e a transfobia atuam de maneira integrada (Barboza, 2023). Essa perspectiva possibilita a compreensão de que privilégios e opressões podem coexistir simultaneamente em diferentes

eixos, moldando as trajetórias sociais das pessoas (Díaz-Benítez & Mattos, 2019).

No âmbito das lutas feministas brasileiras, a interseccionalidade permite abordar temas diversos como violência de gênero, direitos reprodutivos, sexualidade, diversidade de família, acesso ao trabalho e reconhecimento social, sempre considerando as especificidades dos grupos envolvidos. Dessa forma, promove-se uma análise mais abrangente da realidade social, que considera a pluralidade das experiências e os múltiplos fatores que influenciam a exclusão e a resistência. Diante desse cenário, a incorporação da interseccionalidade nas discussões feministas e nos movimentos sociais se apresenta como condição para a efetivação de uma agenda política que valorize a diversidade e combata as desigualdades estruturais, contribuindo para a construção de espaços de luta mais inclusivos.

2.3 Interseccionalidade, Diversidade Sexual e Movimentos Sociais no Brasil

A luta feminista pela liberdade sexual e pelos direitos das mulheres constituiu um marco importante para a visibilidade e reconhecimento das necessidades de diversas minorias sociais, entre as quais destaca-se a população LGBT. Esse movimento emergiu em meados da década de 1970, no contexto das manifestações antiautoritárias que acompanharam o processo de transição democrática no Brasil.

Durante as décadas de 1980 e 1990, o movimento ganhou maior visibilidade, mas passou a ser associado à epidemia da AIDS, que na época recebeu o estigma de "câncer gay". Essa associação contribuiu para a perda de credibilidade do movimento e reforçou preconceitos já existentes (Barboza, 2023). Segundo Facchini (2009), o vínculo entre AIDS e homossexualidade gerou uma necessidade de reconstrução da imagem dos grupos LGBT perante a sociedade, em meio a disputas pela legitimação social.

O reconhecimento formal da população LGBT no campo dos direitos humanos ocorreu com a elaboração do Plano Nacional de Direitos Humanos, em 1996, que incluiu a promoção dos

direitos dessas populações (Díaz-Benítez & Mattos, 2019). A partir dessa época, as discussões sobre gênero e diversidade sexual passaram a ocupar espaço crescente no debate público, promovendo mudanças graduais nas políticas e percepções sociais (Facchini, 2009).

Embora tenha havido avanços significativos a partir da década de 1990, a construção social de gênero e sexualidade ainda apresenta desafios substanciais, demandando contínua reflexão e ação política (Smanioto, 2020). A área tecnológica exemplifica essas dificuldades, historicamente associada a um padrão masculino e heterossexual. Esse cenário gera barreiras específicas para profissionais LGBTI+, que enfrentam processos de socialização diferenciados desde a infância, quando meninos são mais direcionados para atividades tecnológicas do que meninas. Além disso, ambientes tecnológicos frequentemente reproduzem microagressões e exclusões sutis, mesmo em organizações que afirmam compromisso com a inclusão (Montenegro, 2025).

A análise desses fenômenos por meio da interseccionalidade permite compreender como marcadores sociais como gênero, sexualidade, classe e raça interagem para configurar diferentes formas de exclusão e opressão. Essa perspectiva é fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam a diversidade e a inclusão em múltiplos setores da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interseccionalidade, ao evidenciar as sobreposições entre diferentes formas de opressão, representa uma ruptura com as análises simplificadas das desigualdades sociais. Sua aplicação nos campos educacional, político e social revela-se fundamental para compreender as experiências singulares de sujeitos atravessados por múltiplas violências estruturais, especialmente mulheres negras, indígenas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência e populações historicamente marginalizadas.

Ao longo do capítulo, foi possível observar como os movimentos feministas, os grupos LGBTQIA+ e a educação crítica têm

se apropriado desse referencial para propor práticas transformadoras e políticas inclusivas. A valorização da diversidade e o reconhecimento das interseccionalidades são, portanto, condições essenciais para a promoção efetiva dos direitos humanos e para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, AMBD, FRANÇA, LDC, & MELO, AKDS. Diversidade humana e interseccionalidade: problematização na formação de profissionais da saúde. ***Interface-Comunicação, Saúde, Educação*****,** 2021, *25*, e200551.

ARAÚJO, Ayla Micéia dos Santos; DE SOUSA, Alessandra Raniery Araújo Alves; MOREIRA, Marcieva da Silva; LEÃO, Odilanir de Oliveira; GOMES, Caryne Maria da Silva. "Lápis cor de pele": diversidade ou exclusão? "Skin-colored pencil": diversity or exclusion? **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber,** Brasil, v. 1, n. 1, 2025. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2025.862.

BARBOZA, Renato. **Ativismo, identidade e participação política:** uma leitura psicopolítica do movimento social de Aids no eixo São Paulo-Rio de Janeiro. Dissertação de doutorado, Universidade de São Paulo, 2023.

DÍAZ-BENÍTEZ ME, MATTOS A. **Interseccionalidade:** zonas de problematização e questões metodológicas. Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos. 2019; 2:67-94.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o "campo" e para a "arena" do movimento LGBT brasileiro**. Revista Bagoas.** nº. 04, p.131-158, 2009.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos sobre o entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações** 20, no. 2 (2015): 97-128.

LEITE JUNIOR, F. F., FEITOSA, F. J. F., TORRES, C. M. G., & NASCIMENTO, J. V. A. do. A diversidade e interseccionalidade:

novas perspectivas de travessias dos adolescentes no contexto escolar**.** ***Revista De Estudos Interdisciplinares,*** *5*(7), 2024, 130–142. https://doi.org/10.56579/rei.v5i7.912

MONTENEGRO, FFP. A interseccionalidade como ferramenta metodológica de análise de políticas organizacionais de diversidade de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (LGBTI) no trabalho em Tecnologia da Informação**.** ***Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*****,** 2025, *14* (1), e8714148103-e8714148103.

SANTOS, Noelma Rodrigues dos; SANTOS, Josiane Rodrigues dos. Empoderamento de estudantes negras. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber,** Brasil, v. 1, n. 1, p. 300–304, 2021. DOI: 10.51473/rcmos.v2i1.280.

SMANIOTO, M Andréa. **Mediação e Gênero:** Desafios à Equidade em Conflitos Familiares pré-judicializados. Dialética, 2025.

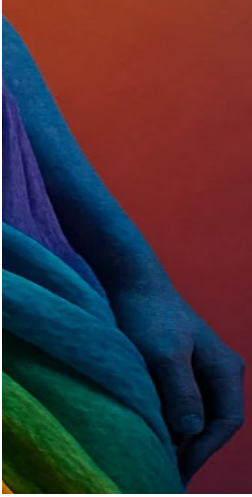
9

Diversidade na Educação

Inclusão ou Exclusão?

DOI: 10.51473/ed.al.tdv9

Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho
Ana Cláudia Santana Leite da Costa
Jucirene Abreu dos Santos
Sirenia dos Santos Rodrigues da Costa



1 INTRODUÇÃO

A diversidade na educação tem se consolidado como tema principal nas discussões contemporâneas, diante dos desafios de garantir o direito à aprendizagem para sujeitos marginalizados. A crescente pluralidade cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades educacionais especiais no ambiente escolar exige uma análise crítica sobre os processos de inclusão e exclusão que permeiam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais brasileiras.

Este estudo tem como objetivo geral analisar as condições atuais da diversidade na educação brasileira, enfocando as tensões entre inclusão formal e exclusão efetiva. Como objetivos específicos, busca-se investigar as limitações e avanços nas práticas pedagógicas inclusivas, avaliar a formação docente diante da complexidade da diversidade e refletir sobre os desafios estruturais que influenciam a democratização do acesso e da permanência no sistema educacional.

A escolha deste tema parte da necessidade de compreender como as escolas, enquanto espaços sociais, podem promover ou impedir a efetivação dos direitos à educação para todos, em contextos marcados por desigualdades históricas e culturais. A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a reflexão sobre os modelos educacionais vigentes e suas implicações para a justiça social. Para tanto, utilizou-se uma metodologia baseada em análise teórica e revisão bibliográfica de estudos relevantes que abordam diversidade, inclusão, formação docente e práticas pedagógicas no Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Diversidade e Inclusão no Contexto Educacional Brasileiro

A produção científica brasileira apresenta lacunas na investigação sistemática das práticas educacionais direcionadas à promoção da diversidade. Grupos sub-representados, como pessoas

LGBTQIAPN+, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, permanecem pouco contemplados em pesquisas que analisam políticas e ações inclusivas no campo educacional.

Embora a diversidade configure um dos pilares para a construção da democracia, os estudos científicos priorizam outras temáticas, relegando à análise crítica da inclusão nas práticas escolares um papel secundário (Diniz; Urbanski & Speck, 2025). A escola, enquanto instituição social, possui entre suas funções o enfrentamento das desigualdades estruturais, o que requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e relevantes (Assis et al., 2025). Candau (2012) destaca a necessidade de revisão dos paradigmas educacionais tradicionais, propondo modelos pedagógicos comprometidos com a pluralidade de saberes e identidades. Nesse sentido, núcleos de estudos e extensão universitária surgem como espaços de articulação entre pesquisa, ensino e práticas de resistência; e grupos que abordam gênero, sexualidade e direitos das mulheres exercem papel na formulação de políticas educacionais voltadas à justiça social.

Entretanto, as iniciativas para democratizar o acesso e a permanência de sujeitos da diversidade sexual e étnico-racial no sistema educacional brasileiro encontram-se insuficientes, pois as barreiras estruturais, como falta de infraestrutura adequada, sobretudo para estudantes estrangeiros, e ausência de políticas públicas comprometem a efetividade da inclusão (Aguiar; Silva, Araújo, 2024). No que se refere às populações indígenas, quilombolas e LGBTQIAPN+, tanto a formação docente quanto o planejamento curricular e as metodologias de ensino mantêm distância de uma perspectiva intercultural plena (Almeida e Soares, 2022). Apesar de avanços, os referenciais epistemológicos predominantes resistem à incorporação de saberes diversos, mantendo práticas pedagógicas pouco alinhadas às realidades desses grupos (Diniz; Urbanski & Speck, 2025).

Assim, compreende-se que a diversidade, além de integrar os processos de ensino-aprendizagem, constitui vetor para a ampliação da consciência crítica frente aos desafios sociais contemporâneos (Duque et al., 2023). Para tanto, é necessário romper com modelos pedagógicos homogêneos e excludentes,

adotando categorias teóricas e práticas educativas que dialoguem com a complexidade cultural e epistemológica dos sujeitos historicamente marginalizados.

2.2 Educação Inclusiva e Formação Docente

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se destacado nas discussões educacionais, especialmente no que concerne à escolarização de estudantes com deficiência no ensino regular. Conforme estabelecido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, possuem direito à educação em escolas comuns. Dessa forma, cabe às instituições escolares adequar-se estrutural e pedagogicamente para acolher a diversidade em suas múltiplas manifestações.

No entanto, observa-se, no cotidiano escolar, resistências por parte de docentes ao receberem alunos com deficiência em suas turmas. A ausência de formação adequada para lidar com a heterogeneidade indica fragilidades na formação inicial e continuada oferecida aos profissionais da educação básica (Assis et al., 2025). A prática da educação inclusiva demanda a qualificação sistemática que habilite os docentes a compreenderem e atenderem às diversas necessidades educacionais, resultantes de deficiências, contextos socioculturais variados ou múltiplas vulnerabilidades (Diniz; Urbanski & Speck, 2025).

Nesse contexto, a formação docente constitui estratégia central. Para que a inclusão escolar se efetive, é necessário que os professores dominem conhecimentos sobre adaptação curricular, metodologias diferenciadas e especificidades de cada sujeito no processo de aprendizagem.

Pereira e Silva (2024) ressaltam que a consolidação de uma educação pautada na diversidade exige transformações nos cursos de licenciatura, os quais devem incorporar práticas e conteúdos que preparem os futuros educadores para atuar em contextos heterogêneos. Contudo, verifica-se que grande parte das licenciaturas ainda não forma profissionais capazes de responder às complexidades da inclusão.

A inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente obrigatório nos cursos de formação docente (Brasil, 2005) representa avanço, mas não abrange integralmente as diversidades de deficiência e especificidades de aprendizagem presentes nas escolas. Portanto, há necessidade de políticas mais amplas que considerem os múltiplos desafios da prática inclusiva.

A formação continuada emerge como instrumento de suporte ao desenvolvimento profissional docente. Programas como a Rede Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2004) e a Universidade Aberta do Brasil buscam capacitar professores para atuar em salas de recursos multifuncionais e em turmas regulares. Entretanto, persiste um descompasso entre os conteúdos ofertados nesses programas e as demandas concretas da prática pedagógica cotidiana. Mantoan (2011) defende a construção de uma prática docente pautada na reflexão crítica e no compartilhamento de experiências entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos, possibilitando a elaboração coletiva de estratégias inclusivas. Almeida e Soares (2022) destacam que a formação continuada deve sobrepujar os limites da formação inicial, abordando a diversidade presente nas salas de aula.

Diante desse cenário, atender à diversidade escolar configura um desafio fundamental para a docência contemporânea (Aguiar; Silva, Araújo, 2024). Para enfrentá-lo, a escola deve cumprir seu papel social, designando condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Resultados do Estudo

A análise da literatura selecionada proporcionou contribuições sobre a temática da diversidade na educação, na formação docente e sobre as práticas pedagógicas para o enfrentamento das diferenças em contextos educacionais. Elucida-se que os estudos indicam que a construção de instituições de ensino democráticas, a formação continuada e o

desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas são aspectos fundamentais para a efetivação da diversidade nas escolas.

Os artigos destacam ainda a importância da interculturalidade, da ampliação do currículo e da construção coletiva de saberes para a promoção de ambientes educativos justos. Também se constata a necessidade de superar paradigmas tradicionais para incorporar práticas alinhadas com os desafios contemporâneos da inclusão em relação a grupos em situação de vulnerabilidade. Para um melhor entendimento do tema, a seguir, apresenta-se um quadro com os principais estudos utilizados na pesquisa:

Autor(es)	Ano	Contribuição Principal	Tema Central
Aguiar, A.; Silva, C.; Araújo, M.	2024	Psicologia da educação (construção de instituições democráticas), produção de saberes	Instituições democráticas/ acesso educacional
Almeida Soares, M.	2022	Formação continuada/gestão da diversidade salas de aula	Formação continuada/diversidade
Assis, et al.	2025	Práticas pedagógicas inclusivas para jovens vulneráveis e combate à evasão escolar	Práticas inclusivas e vulnerabilidade
Candau, M.	2012	Diferenças culturais e interculturalidade como fundamentos para educação em direitos humanos	Interculturalidade/ direitos humanos
Diniz, M; Urbanski, C; Speck, A.	2025	Diálogos pedagógicos/práticas educativas no contexto escolar	Práticas pedagógicas
Duque, C. et al.	2023	Inclusão, currículo e acesso à alfabetização	Inclusão e currículo
Mantoan, T. E.	2011	Desafios da diversidade nas escolas/construção de práticas docentes inclusivas	Desafios da diversidade escolar
Pereira, M.; da Silva, A.	2024	Processos formativos e políticas públicas (formação continuada de professores)	Formação docente/ políticas públicas

Quadro 1. Estudos utilizados na pesquisa. Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os resultados assinalam que, embora haja melhorias na formulação de políticas e no discurso sobre inclusão, a efetiva implementação da diversidade na educação enfrenta desafios

estruturais. Deste modo, a preparação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, é insuficiente para lidar com a complexidade da diversidade presente nas salas de aula.

Os currículos escolares, mantêm uma estrutura tradicional e pouco intercultural, dificultando o reconhecimento das identidades e experiências dos estudantes. Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para enfrentar a evasão escolar e criar ambientes acolhedores, mas sua adoção é limitada por fatores institucionais, pedagógicos e formativos.

Diante disso, a diversidade na educação permanece em uma fronteira entre inclusão formal e exclusão efetiva, indicando que a admissão da diversidade no discurso e nas políticas não é suficiente. De tal modo, torna-se imprescindível que ocorra uma revisão crítica dos modelos pedagógicos e curriculares, associada a um investimento consistente na formação docente e na implementação de políticas públicas que superem abordagens homogêneas e excludentes.

3.2 Discussão

Os estudos analisados convergem na percepção de que a diversidade constitui um elemento eficaz para a construção de uma educação democrática, mas indicam que sua efetivação prática enfrenta obstáculos. Há consenso sobre a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que enfrentem as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro, reconhecendo que a escola tem papel social fundamental nesse processo (Assis et al., 2025; Duque et al., 2023).

Também é unanimidade entre os autores a importância da formação docente como vetor para a inclusão. A fragilidade na qualificação inicial e continuada dos professores aparece como uma barreira recorrente, apontada tanto no que diz respeito ao preparo para lidar com estudantes com deficiência quanto com as diversas formas de vulnerabilidade e heterogeneidade cultural (Assis et al., 2025; Pereira & Silva, 2024; Almeida & Soares, 2022).

Por outro lado, algumas questões aparecem na análise das causas e soluções para essas dificuldades. Enquanto Candau

(2012) sublinha a revisão dos paradigmas educacionais tradicionais para incorporar pluralidade cultural e saberes diversos, Aguiar, Silva e Araújo (2024) destacam as limitações estruturais, como infraestrutura e políticas públicas insuficientes para grupos marginalizados como, por exemplo, estudantes estrangeiros e populações étnico-raciais.

Outro ponto de tensão reside na extensão da inclusão para além da dimensão formal. Enquanto alguns autores focam em políticas e discursos, outros alertam para a persistência de práticas excludentes e resistência institucional, evidenciando um descompasso entre intenção e implementação efetiva (Diniz; Urbanski & Speck, 2025; Mantoan, 2011). Além disso, os estudos ressaltam o papel de espaços acadêmicos, como núcleos de extensão e grupos de pesquisa, como agentes de resistência e promoção da justiça social (Candau, 2012), indicando que o enfrentamento das desigualdades passa por ações coletivas e mobilização social.

Os achados reforçam a ideia de que a diversidade, enquanto princípio e prática, encontra-se tensionada entre avanços institucionais e persistência de exclusões estruturais. Essa ambivalência ajuda a compreender que a inclusão deve implicar mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas políticas públicas. A análise aponta que o enfrentamento das desigualdades educacionais demanda uma abordagem integrada, que contemple aspectos conceituais, formativos, estruturais e políticos. Para além de discursos e normativas, requer a articulação entre formação qualificada, revisão curricular compassivo à pluralidade cultural e implementação de políticas que garantam infraestrutura e suporte adequados.

Por fim, o reconhecimento da diversidade como vetor de consciência crítica e inovação pedagógica posiciona a escola como espaço p transformador, capaz de promover a justiça social e o respeito às diferenças. O capítulo se beneficia desses aportes ao sustentar que a superação da exclusão educacional depende da articulação entre teoria, prática pedagógica e políticas públicas, convergindo para uma educação que valorize a pluralidade como condição para o direito à existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta análise apontaram que, apesar dos avanços em políticas públicas e no discurso sobre inclusão, a diversidade na educação brasileira permanece em um limiar entre a inclusão formal e a exclusão. As práticas pedagógicas e os currículos refletem paradigmas tradicionais e homogêneos que dificultam a valorização das identidades plurais presentes nas escolas.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um ponto decisivo para a diversidade, pois a preparação insuficiente dos professores compromete a capacidade de responder às necessidades educacionais e culturais dos estudantes. Além disso, as limitações ampliam as barreiras para a inclusão efetiva. Esse cenário reforça a necessidade de uma abordagem integrada que articule a revisão crítica dos modelos pedagógicos, a ampliação dos currículos, a qualificação docente e a implementação de políticas públicas que promovam condições para a inclusão.

Por fim, a diversidade deve ser compreendida como um caminho para a construção de uma educação crítica; e o enfrentamento da exclusão educacional passa pela articulação entre teoria, prática pedagógica e mobilização social, consolidando a escola como espaço de promoção da cidadania e do reconhecimento das diferenças.

Neste exposto, este capítulo contribui para o debate ao apontar que a efetiva inclusão depende da superação de práticas excludentes e do compromisso coletivo com uma educação que valorize a pluralidade como condição imperativa para o exercício do direito à educação e à existência.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Gracielle Almeida; SILVA, André Costa; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. A Psicologia da Educação e a Construção de Instituições de Ensino Democráticas: Acesso e Produção de Saberes. **Educação Em Perspectiva**, p. 94, 2024.

ALMEIDA SOARES, Tânia Mara de. **A formação continuada e a**

diversidade na sala de aula. Paco e Littera, 2022.

ASSIS, Victoria Lopes et al. Práticas pedagógicas inclusivas para jovens em situação de vulnerabilidade no contexto da evasão escolar. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 21, p. 1-17, 2025.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012.

DINIZ, Antônio Marcos; URBANSKI, Jessica Cristina; SPECK, Rafael Angelo. **Diálogos pedagógicos:** Uma análise sobre as Práticas Educativas. CRV, 2025.

DUQUE, Cássia et al. Inclusão em perspectiva: alfabetização, currículo e acesso à educação. **Educação Transversal Edições**, 2023.

MANTOAN, T.E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

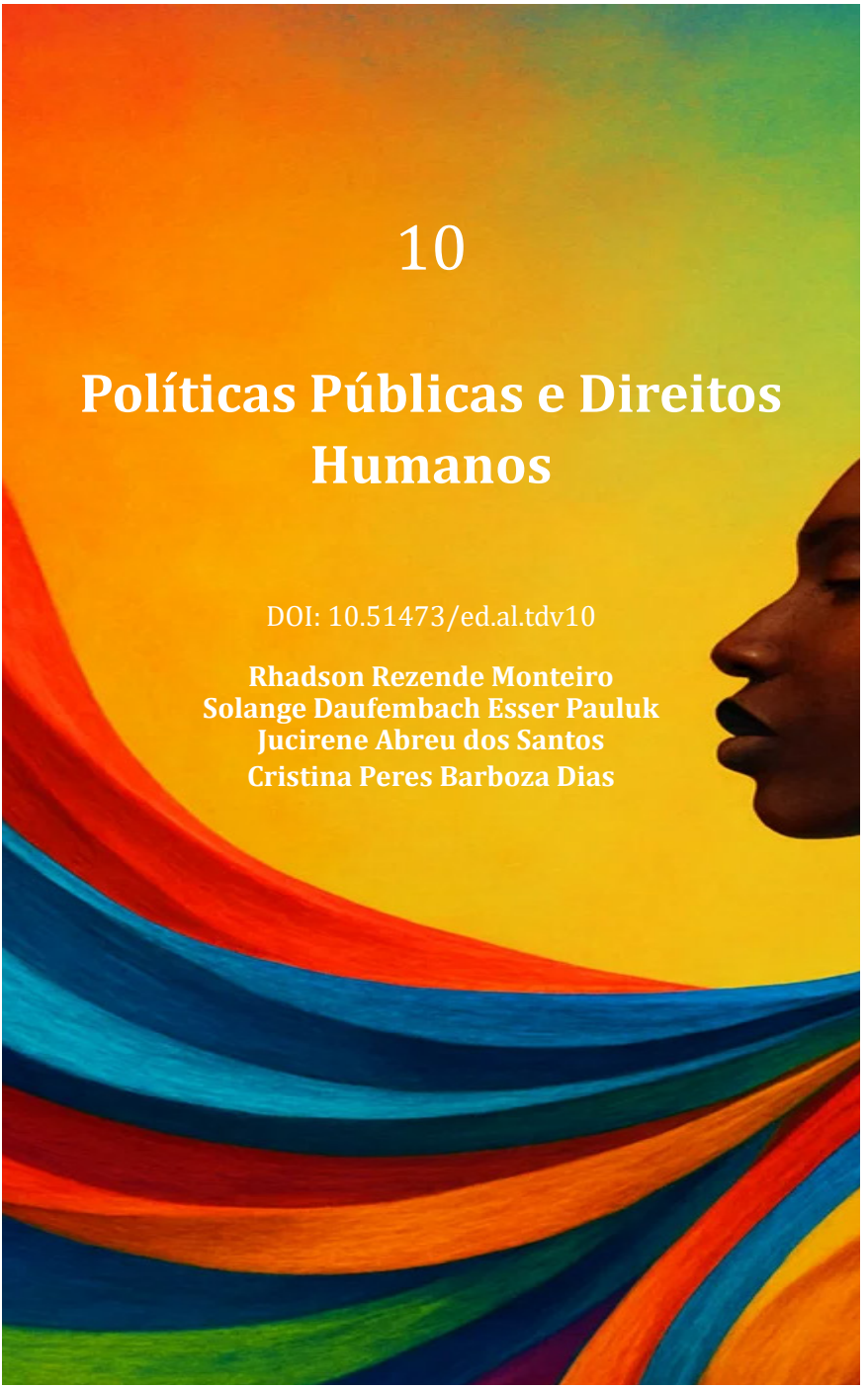
PEREIRA, I G M; SILVA, E A. Formação de professores: processos que repercutem numa ação continuada de extensão educacional assim como as mudanças significativas para o fazer pedagógico do professor e as políticas públicas em educação comum na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** v. 10, n. 4, p. 1352-1367, 2024.

10

Políticas Públicas e Direitos Humanos

DOI: 10.51473/ed.al.tdv10

Rhadson Rezende Monteiro
Solange Daufembach Esser Pauluk
Jucirene Abreu dos Santos
Cristina Peres Barboza Dias



1. INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito humano fundamental, deve ser construída sobre os pilares da equidade, da diversidade e da justiça social. No contexto brasileiro, as políticas públicas voltadas à inclusão educacional representam conquistas importantes na luta por uma escola democrática, plural e acessível a todos. O desafio, contudo, está em transformar os marcos legais em práticas pedagógicas que promovam a inclusão, respeitando as múltiplas identidades, deficiências, histórias e culturas presentes no ambiente escolar.

Este capítulo propõe uma análise crítica e propositiva sobre a relação entre políticas públicas educacionais e os direitos humanos, tendo como foco a promoção da diversidade na educação básica e superior. A partir de uma abordagem interdisciplinar e comprometida com a justiça social, discutem-se os caminhos e os entraves da formação docente, a construção de ambientes escolares inclusivos e a importância de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios de equidade e dignidade humana.

Reconhecer a diversidade como um valor estruturante da escola é essencial para a superação das desigualdades históricas. Assim, é preciso avançar para além do discurso legalista e consolidar políticas públicas que se materializem no cotidiano escolar, transformando a educação em um instrumento efetivo de garantia dos direitos humanos para todos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva e Diversidade: Desafios da Formação Docente

A inclusão de crianças e jovens com diferentes tipos de deficiência no ensino regular é um direito fundamental, consagrado na Declaração de Salamanca pela Unesco em 1994, que preconiza a participação plena desses estudantes nas escolas comuns. Essa diretriz impõe às instituições educacionais a responsabilidade de se adequar às necessidades da diversidade presente, combatendo

práticas discriminatórias e promovendo um ambiente inclusivo, pautado no princípio da educação para todos.

No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é imprescindível que a diversidade seja valorizada e atendida com qualidade, o que demanda uma formação docente sensível às múltiplas especificidades dos alunos. A diversidade não se restringe a um único tipo de deficiência, mas abarca um amplo espectro de condições que demandam diferentes abordagens pedagógicas.

Todavia, a formação ofertada aos professores, sobretudo nos cursos de licenciatura, não está alinhada a essa complexidade. Conforme apontam Toledo e Martins (2009), muitos docentes sentem-se inseguros e despreparados para lidar com essa diversidade, o que pode gerar sentimentos de incapacidade e ansiedade, prejudicando o processo de inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva exige transformações significativas nas práticas pedagógicas, e que a formação dos professores deve contemplar conhecimentos teórico-práticos acerca da diversidade, da adaptação curricular e das particularidades das diferentes deficiências, além de aspectos socioculturais que influenciam o processo de aprendizagem. A preparação docente precisa refletir essa complexidade para que os profissionais possam desenvolver estratégias eficazes de ensino em salas heterogêneas.

Diversos estudos, como os de Mantoan (2011), reforçam a importância de uma formação continuada que contemple a pluralidade de perfis presentes no ambiente escolar. A diversidade presente nas salas de aula requer reflexivas, sensibilidade cultural e disposição para a inovação pedagógica. No entanto, as estruturas curriculares dos cursos de formação ainda não acompanham as demandas reais da inclusão, limitando o preparo dos futuros docentes para atuarem com eficácia nesse contexto plural.

Nesse sentido, o modelo de formação docente precisa ser reformulado, integrando conteúdos específicos sobre diversidade, práticas pedagógicas inclusivas e metodologias ativas que valorizem o protagonismo dos alunos e a riqueza das diferenças. A proposta de formação deve contemplar dois perfis profissionais: professores generalistas, com formação básica para atender a

diversidade em salas regulares, e professores especialistas, capacitados para oferecer suporte técnico e pedagógico, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (MEC, 2000).

Ainda, a diversidade é uma oportunidade para a construção de uma escola que respeite as singularidades, promovendo o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Para isso, os docentes devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas, revisando concepções e rompendo preconceitos, construindo, assim, ambientes educacionais mais justos e inclusivos.

Programas de formação continuada, como a Rede Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2004) e o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (SECADI/MEC), têm se mostrado fundamentais para ampliar os conhecimentos dos profissionais e fortalecer a prática inclusiva. No entanto, ainda é necessária uma articulação mais ampla e contínua entre políticas públicas, instituições formadoras e escolas para assegurar que a diversidade seja atendida com competência, sensibilidade e respeito. O enfrentamento dos desafios impostos pela diversidade na educação regular exige uma formação docente que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos técnicos, incorporando uma postura ética, reflexiva e inovadora.

2.2 Políticas Públicas e Diversidade na Educação

A construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil tem avançado a partir de políticas públicas que reafirmam o direito à diversidade e à escolarização plena de alunos com deficiência nas instituições regulares de ensino. Em 2003, o Ministério da Educação instituiu o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o propósito de promover a transformação dos sistemas de ensino em ambientes inclusivos. Esse programa desenvolve ampla formação de gestores e educadores em municípios brasileiros, buscando garantir o acesso universal à escolarização, organizar o atendimento educacional especializado e fomentar a acessibilidade física e pedagógica.

No ano seguinte, o Ministério Público Federal divulgou o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas

e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de difundir conceitos e diretrizes globais acerca da inclusão escolar. Tal documento reforça o direito e os benefícios da inserção de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns, consolidando a perspectiva da educação inclusiva como um valor social imprescindível.

O ordenamento jurídico brasileiro tem ampliado esse compromisso por meio do Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas para a promoção da acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O Programa Brasil Acessível foi criado para incentivar ações concretas nesse sentido.

No âmbito da educação bilíngue para surdos, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, institui a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória, estabelece a formação e certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes, e assegura o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, consolidando a organização da educação bilíngue no ensino regular. A dimensão internacional também influencia a agenda nacional, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil. A Convenção exige que os Estados Parte implementem sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, promovendo ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, assegurando a não exclusão por motivo de deficiência e garantindo igualdade de condições no acesso ao ensino fundamental gratuito e compulsório.

Além disso, o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), coordenado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Educação, Ministério da Justiça e UNESCO, propõe ações afirmativas para a inclusão e permanência de pessoas com deficiência na educação básica e superior, integrando essas temáticas aos currículos escolares.

No contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, reforça a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência,

pautando-se em eixos como acessibilidade arquitetônica, implantação de salas de recursos multifuncionais e formação docente para atendimento educacional especializado.

Contudo, a inclusão escolar efetiva demanda a reestruturação das práticas pedagógicas e do conhecimento dos professores que atuam nas salas regulares. A formação tradicional, muitas vezes calcada em uma cultura educacional homogênea e conteudista, revela-se insuficiente para atender à complexidade da diversidade presente nas escolas inclusivas, onde diferentes tipos de deficiência e singularidades coexistem.

Apesar do aparato legal que orienta a formação docente para a inclusão, um percurso significativo ainda precisa ser trilhado para consolidar um novo entendimento de escola. É fundamental reconhecer que o ensino não é homogêneo, tampouco as aprendizagens, que se manifestam de forma plural e particularizada em cada estudante. A escola inclusiva deve ser assumida como um espaço heterogêneo que prioriza aprendizagens múltiplas, promovendo a conscientização acerca da diversidade de possibilidades educacionais e a proposição de currículos, metodologias e práticas pedagógicas diversificadas, capazes de atender a esse público plural. Esse reconhecimento implica uma mudança paradigmática, que vai além do simples acesso físico, integrando a diversidade como princípio estruturante da educação, em consonância com os direitos humanos e a justiça social.

2.3 Diversidade e Direitos Humanos na Construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas

A superação do modelo educacional tradicionalista, marcado por práticas homogêneas e pouco sensíveis à diversidade, é um desafio que demanda, antes de tudo, o compromisso ético e o conhecimento sólido para garantir o direito de todos à educação. A educação inclusiva, alicerçada nos princípios dos direitos humanos, reconhece a diversidade como valor essencial e fundamento para a construção de ambientes escolares que respeitem as singularidades e necessidades de cada aluno.

Segundo Mantoan (2011), para efetivar a aprendizagem

de toda a turma, é imprescindível partir do reconhecimento de que todas as crianças têm potencial de aprender, cada uma em seu tempo e modo, e que a prática pedagógica deve romper com o ensino transmissivo para adotar abordagens ativas, dialógicas e interativas, capazes de acolher a pluralidade presente em sala de aula:

> Para ensinar a turma toda, temos que propor atividades abertas e diversificadas, que considerem diferentes níveis de compreensão e desempenho, permitindo que todos os alunos sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem.

No contexto da inclusão de alunos com deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), essa diversidade se amplia e se complexifica, exigindo práticas pedagógicas que garantam o direito à permanência e ao pleno desenvolvimento educacional desses estudantes. O desafio reside, sobretudo, na construção de uma escola que assuma a heterogeneidade como condição intrínseca e legítima do ambiente educacional.

Rodrigues (2018) enfatiza que a complexidade do ensino da leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual requer que as redes de ensino invistam na formação continuada de professores, de modo a qualificá-los para atender a diversidade de maneira eficaz, respeitando as particularidades culturais, sociais e cognitivas dos estudantes. A falta de conhecimento específico sobre essas deficiências e a desconfiança sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos configuram barreiras que atentam contra seus direitos educacionais e humanos.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas devem ser norteadas por uma perspectiva de direitos humanos, que valorize o respeito à dignidade, à autonomia e à diversidade de cada educando. A escola inclusiva não se limita à matrícula, mas assegura o direito à educação equitativa e de qualidade, promovendo currículos e metodologias flexíveis que respondam à multiplicidade de vozes e experiências presentes no espaço escolar.

Portanto, a transformação da prática escolar para além da uniformidade requer um compromisso ético-político com a diversidade e a justiça social, reconhecendo que a inclusão real

é um exercício contínuo de superação das desigualdades e das exclusões históricas. Só assim a escola pode cumprir seu papel fundamental na promoção dos direitos humanos, construindo uma sociedade plural, justa e inclusiva.

2.4 Formação Docente na Promoção da Diversidade e dos Direitos Humanos

Os debates acerca da efetivação de uma prática docente eficiente, que priorize a diversidade presente na sala de aula e incorpore conhecimentos básicos sobre os diversos tipos de deficiência, são recorrentes entre pesquisadores e estudiosos. Essa discussão aponta para a urgente necessidade de reestruturação tanto nas instituições formadoras de professores quanto no ambiente escolar, de modo a construir uma escola inclusiva. Essa escola deve fomentar uma rotina contínua de reflexão, debates e compartilhamento de experiências entre toda a equipe escolar, sempre com o foco na promoção do ensino-aprendizagem para todos.

Uma reflexão central para essa transformação está na mudança das práticas pedagógicas vigentes, pautadas em metodologias transmissivas, para metodologias ativas, dinâmicas e participativas, que possibilitem o acolhimento das múltiplas formas de aprendizagem e necessidades dos alunos. Conforme ressalta Piletti (2014), as metodologias ativas são as mais adequadas para implementar propostas pedagógicas inclusivas, que respeitem a diversidade e promovam a autonomia dos estudantes. Além disso, a tecnologia emerge como uma importante aliada nesse processo, fornecendo recursos que ampliam o acesso a informações sobre as diversas deficiências e suas especificidades, e que auxiliam o professor na elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas. Tais ferramentas viabilizam a inclusão efetiva de alunos com deficiência na rotina escolar, respeitando suas particularidades e garantindo o direito universal à educação regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece, entre suas diretrizes, a superação das desigualdades educacionais por meio da erradica-

ção de todas as formas de discriminação, do respeito aos direitos humanos, à diversidade e sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014). Este marco normativo reforça o compromisso da educação brasileira com a promoção da cidadania e da inclusão social, respeitando as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino.

Reconhece-se que, além do surgimento de movimentos representativos de pessoas com deficiência, pais e profissionais da educação, a institucionalização de políticas públicas voltadas para a diversidade e a inclusão tem avançado no país. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 7.480/2011, revogado e substituído pelo Decreto nº 7.690/2012, é um exemplo de estrutura governamental dedicada à promoção transversal e intersetorial da valorização das diferenças, da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

Nesse panorama, a universidade, enquanto instituição social fundamental (Chauí, 2003), deve assumir um papel cada vez mais ativo na discussão e implementação de um novo paradigma educacional inclusivo. Rocha e Miranda (2009) ressaltam que a universidade deve garantir um processo educacional justo e democrático, capaz de responder à diversidade dos estudantes e contribuir para a inclusão dos diferentes grupos sociais.

Apesar do respaldo legal que fundamenta a inclusão escolar como direito de todos (Brasil, 1988, Art. 205), a implementação prática da Educação Especial na Educação Regular (Ecd) ainda é complexa, permeada por controvérsias e diferentes interpretações. A tensão entre uma inclusão total, irrestrita, e uma inclusão que reconhece limitações em função de necessidades específicas dos alunos com deficiência reflete a diversidade de compreensões presentes entre pesquisadores, professores, gestores, famílias e formuladores de políticas públicas (Correia, 2010).

Frente a esse cenário, reafirma-se a importância de que a formação docente, as práticas escolares e políticas educacionais estejam alinhadas a uma perspectiva de direitos humanos, que reconheça a diversidade, promovendo uma educação inclusiva transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas educacionais à luz dos direitos humanos evidencia avanços significativos em termos normativos e estruturais, mas também revela a distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas salas de aula. A promoção de uma educação inclusiva, justa e sensível às diversidades exige muito mais que o cumprimento de decretos ou programas: exige uma mudança cultural, ancorada em práticas pedagógicas emancipadoras, em formações docentes contínuas e em compromissos institucionais reais com a equidade.

A inclusão não se resume à presença física dos estudantes com deficiência ou de grupos minoritários nas instituições educacionais. Ela se efetiva quando há reconhecimento de suas singularidades, respeito às suas trajetórias e a oferta de condições reais para sua permanência, participação e desenvolvimento integral. Isso implica articular políticas públicas com ações escolares concretas que promovam acessibilidade, respeito às diferenças e combate a todas as formas de discriminação.

Ao final deste capítulo, reafirmamos que a educação inclusiva é um direito inegociável e um dever coletivo. É papel de todos os atores educacionais transformar a diversidade em potência pedagógica e política.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, **Rev. Bras. Educ.** 2003, n.24, pp.5-14, 2003.

CORREIA, L. M. **Educação Especial e Inclusão:** quem disse que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de ação mundial para as pessoas com necessidades especiais.** Trad. Thereza Christina F. Stummer. Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência, São Paulo, Brasil, 1992.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F., et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Paris: UNESCO, 1994.

MANTOAN, T.E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**- 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

PILETTI, Ana Cristina da Costa. **Entre os fios e o manto:** tecendo a inclusão escolar São Paulo: Loyola, 2014. (Serie caminhos da formação docente).

RODRIGUES, S.M. **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão:** situação de sala de aula. Org. Marcos Antônio Melo Franco e Leonor Bezerra Guerra – v.2 Paco 1ª ed. Jundiaí SP 2018.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista **A Atuação do Professor Diante do Processo de Inclusão e as contribuições de vygotsky,** 2009. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf

Organizadores

Lucimar Venâncio Amaral
Doutora em engenharia mecânica com concentração em energia e sustentabilidade no Instituto Federal de Minas Gerais
lucimar.amaral@ifmg.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5688755304315868
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8040-7385
Professora de química do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Preto.

Leonardo Lacerda Campos
Mestre em Educação
Faculdade de Educação – Unicamp.
E-mail: leo.lacerda.campos@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2942115782302936
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5541-2307
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP;
Membro do Grupo de Pesquisa INDDHU - Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos – UNICAMP.
Professor efetivo de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro – BA. Docente da Faculdade Atenas.

José Welington de Jesus
Mestre em Antropologia
Universidade Federal de Sergipe
E-mail: jjwelington2002@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/3892028430020768
https://orcid.org/0000-0002-3978-3669

Douglas Pereira do Nascimento
Mestrado em saúde e educação - UNAERP
E-mail douglassartoy@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/9611783758677153
https://orcid.org/0000-0002-3675-220X

Adelene de Souza
Mestre em Educação
Universidade Federal de Lavras, UFLA
Email: adelenebr@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9473-4931
https://lattes.cnpq. br/0167436829539201

Autores

Adelene de Souza
https://orcid.org/ 0000-0002-9473-4931

Leonardo Lacerda Campos
https://orcid.org/0000-0002-5541-2307

Claudia Silva Lima
https://orcid.org/0009-0001-8345-7385

Giuliano Pablo Almeida Mendonça
https://orcid.org/0000-0001-5510-506X

Alynne Christian da Veiga
https://orcid.org/0009-0003-0202-3150

José Welington de Jesus
https://orcid.org/0000-0002-3978-3669

Douglas Pereira do Nascimento
https://orcid.org/0000-0002-3675-220X

Antonio de Pádua Jesué Oliveira
https://orcid.org/0000-0002-8608-2339

Alexandar Maria de Carvalho Alves
https://orcid.org/0009-0000-0661-2866

Cássia Rozária da Silva Souza
https://orcid.org/0000-0001-9790-3713

Lucimar Venâncio Amaral
https://orcid.org/0000-0001-8040-7385

Martt Magna Antero Cruz Leite
https://orcid.org/0000-0002-7518-7610

Maurício Antônio de Araújo Gomes
https://orcid.org/0009-0007-6970-0821

Altienes Vilanova dos Passos
https://orcid.org/0009-0000-2778-0586

Cássia Rozária da Silva Souza
https://orcid.org/0000-0001-9790-3713

Leônidas Luiz Rubiano de Assunção
https://orcid.org/0000-0002-8733-6345

Lícia Mara da Silva Oliveira
https://orcid.org/0000-0002-3477-0156

Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho
https://orcid.org/0000-0003-2284-2340

Ana Cláudia Santana Leite da Costa
https://orcid.org/0009-0002-2004-6463

Jucirene Abreu dos Santos
https://orcid.org/0009-0001 - 2811-5307

Sirenia dos Santos Rodrigues da Costa
https://orcid.org/0009-0001-03892652

Rhadson Rezende Monteiro
https://orcid.org/0000-0001-7992-6110

Solange Daufembach Esser Pauluk
https://orcid.org/0000-0002-8087-2874

Cristina Peres Barboza Dias
https://0000-0002-2317-8499


Tecidos da Diversidade
Vozes, Corpos e Experiências
Lucimar Venâncio Amaral
Leonardo Lacerda Campos
José Welington de Jesus
Douglas Pereira do Nascimento
Adelene de Souza
ORGANIZADORES
Editora