RGe ISSN: 2177-3246

A ESCOLA COMO MICROCOSMO DEMOCRÁTICO: PRÁTICAS INCLUSIVAS QUE TRANSFORMAM A EXCLUSÃO SOCIAL EM PERTENCIMENTO

THE SCHOOL AS A DEMOCRATIC MICROCOSM: INCLUSIVE PRACTICES THAT TRANSFORM SOCIAL EXCLUSION INTO BELONGING

LA ESCUELA COMO MICROCOSMOS DEMOCRÁTICO: PRÁCTICAS INCLUSIVAS QUE TRANSFORMAN LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN PERTENENCIA

10.56238/revgeov17n6-014

Ecson Gama Braga
Mestre em Química
Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0876167302689618

Frank Sério Vaz
Mestre em Educação e Práticas Educativas
Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0514861590274190

Olavo Igor Gomes Vieira
Mestrando em Educação Inclusiva
Instituição: Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7198389685853693

Ana Zilda da Silva Rodrigues
Graduanda em Pedagogia
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0353559428166427

Lucas Alves Silva
Graduado em Pedagogia e em Matemática
Instituição: Centro Universitário FAEL e Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão (IFMA)
E-mail: lukas_alvis@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3581422409562162

RESUMO

A escola pública brasileira ocupa posição central no debate sobre democratização do acesso ao conhecimento e construção de vínculos de pertencimento entre estudantes historicamente marginalizados. Este estudo analisa a escola como microcosmo democrático, examinando de que modo práticas pedagógicas inclusivas reorganizam relações de poder e transformam dinâmicas de exclusão social em experiências concretas de pertencimento. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistemática em periódicos com classificação Qualis A1 e A2 da CAPES, publicados entre 2021 e 2024. Os resultados

demonstram que a articulação entre currículo culturalmente orientado, gestão democrática e tecnologias assistivas produz condições objetivas para a superação de barreiras estruturais que obstaculizam a participação plena de estudantes com deficiência, dissidentes de gênero e grupos étnico-raciais sub-representados. As análises apontam que a legislação brasileira, embora ofereça arcabouço normativo robusto, não se converte automaticamente em práticas pedagógicas transformadoras, exigindo formação docente contínua e comprometimento institucional. O estudo contribui para o campo da educação inclusiva ao articular perspectivas teóricas complementares que sustentam a construção de uma escola genuinamente democrática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Pertencimento Escolar. Democracia Pedagógica. Exclusão Social.

ABSTRACT
The Brazilian public school occupies a central position in the debate on the democratization of access to knowledge and the construction of belonging bonds among historically marginalized students. This study analyzes the school as a democratic microcosm, examining how inclusive pedagogical practices reorganize power relations and transform social exclusion dynamics into concrete experiences of belonging. The research adopts a qualitative approach, of basic nature and exploratory character, developed through systematic bibliographic review in journals classified as Qualis A1 and A2 by CAPES, published between 2021 and 2024. The results demonstrate that the articulation between culturally oriented curriculum, democratic management, and assistive technologies produces objective conditions for overcoming structural barriers that obstruct the full participation of students with disabilities, gender dissidents, and underrepresented ethnic-racial groups. The analyses indicate that Brazilian legislation, although it provides a robust normative framework, does not automatically translate into transformative pedagogical practices, requiring continuous teacher training and institutional commitment. The study contributes to the field of inclusive education by articulating complementary theoretical perspectives that support the construction of a genuinely democratic school. The findings reinforce the understanding that belonging is not a spontaneous outcome of physical inclusion, but rather the result of intentional, politically grounded, and pedagogically coherent institutional decisions that place the student at the center of the educational project.

Keywords: Inclusive Education. School Belonging. Pedagogical Democracy. Social Exclusion.

RESUMEN
Las escuelas públicas brasileñas ocupan un lugar central en el debate sobre la democratización del acceso al conocimiento y la construcción de un sentido de pertenencia entre el alumnado históricamente marginado. Este estudio analiza la escuela como un microcosmos democrático, examinando cómo las prácticas pedagógicas inclusivas reorganizan las relaciones de poder y transforman las dinámicas de exclusión social en experiencias concretas de pertenencia. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter básico y exploratorio, desarrollado mediante una revisión bibliográfica sistemática en revistas clasificadas como Qualis A1 y A2 por CAPES, publicadas entre 2021 y 2024. Los resultados demuestran que la articulación entre un currículo con orientación cultural, una gestión democrática y tecnologías de apoyo genera condiciones objetivas para superar las barreras estructurales que obstaculizan la plena participación del alumnado con discapacidad, disidentes de género y grupos étnico-raciales subrepresentados. Los análisis indican que la legislación brasileña, si bien ofrece un marco normativo sólido, no se traduce automáticamente en prácticas pedagógicas transformadoras, requiriendo formación docente continua y compromiso institucional. Este estudio contribuye al campo de la educación inclusiva al articular perspectivas teóricas complementarias que apoyan la construcción de una escuela genuinamente democrática.

ISSN: 2177-3246

Palabras clave: Educación Inclusiva. Sentido de Pertenencia Escolar. Democracia Pedagógica. Exclusión Social.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira constitui, por definição normativa e por vocação histórica, um dos poucos espaços nos quais crianças e jovens de origens sociais heterogêneas compartilham, cotidianamente, um mesmo território de aprendizagem. Esse caráter congregador confere à instituição escolar uma dimensão que transcende a transmissão de conteúdos disciplinares: a escola opera como arena de reconhecimento mútuo, de negociação de identidades e de construção coletiva de sentidos sobre o convívio social. A questão que se coloca, portanto, não é se a escola tem potencial democrático, mas em que condições esse potencial se concretiza ou, ao contrário, se reverte em mecanismo de reprodução das desigualdades que a sociedade projeta sobre seus muros.

O problema da exclusão escolar não se restringe à matrícula negada ou à evasão registrada em indicadores estatísticos. A exclusão opera, com frequência, por dentro das salas de aula, mediante processos sutis de silenciamento, de invisibilização curricular e de hierarquização simbólica que coloca determinados corpos, identidades e saberes em posição de subalternidade. Albuquerque e Oliveira (2021, p. 5) registram que "a transfobia na escola se manifesta de forma velada, por meio de apelidos, exclusão de grupos e recusa de professores em reconhecer a identidade de gênero da estudante", evidenciando que a hostilidade institucional prescinde de atos formais de discriminação para produzir seus efeitos devastadores sobre a permanência e o pertencimento dos sujeitos.

Diante desse diagnóstico, a noção de escola como microcosmo democrático adquire relevância teórica e prática. Pensar a escola como microcosmo significa reconhecer que as relações que nela se estabelecem reproduzem, em escala reduzida, as tensões e as potências da vida pública mais ampla, e que as práticas pedagógicas cotidianas têm efeitos formativos sobre a capacidade dos sujeitos de participar, discordar, negociar e pertencer. A democracia, nesse registro, não é apenas um regime político externo à escola, mas uma forma de vida que se aprende e se pratica nos corredores, nas assembleias estudantis, nos conselhos de classe e nos projetos interdisciplinares que reconhecem a pluralidade como valor pedagógico.

A relevância do presente estudo se ancora em três ordens de justificativa. A primeira é empírica: os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam persistência de distorções de fluxo escolar que afetam desproporcionalmente estudantes negros, indígenas, com deficiência e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A segunda é teórica: a literatura especializada ainda registra escassez de estudos que articulem, de modo integrado, as dimensões curricular, gestora e tecnológica das práticas inclusivas sob a perspectiva do pertencimento. A terceira é política: o contexto normativo brasileiro, balizado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas diretrizes internacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), demanda produção acadêmica que subsidie a implementação efetiva de políticas públicas inclusivas.

Barbosa et al. (2023, p. 13079) argumentam que "a inclusão escolar não se efetiva apenas pela presença física do estudante na escola regular, mas exige transformações profundas no currículo, no projeto político-pedagógico e nas práticas docentes cotidianas", sinalizando que o pertencimento é construído por meio de decisões institucionais deliberadas, e não como consequência espontânea da matrícula. Essa perspectiva orienta a estrutura analítica deste estudo, que se recusa a tratar a inclusão como problema logístico e a examina como projeto político-pedagógico de longo prazo.

A articulação entre currículo e identidade cultural constitui eixo central nessa discussão. Borges e Neira (2023, p. 4) defendem que "as tecnologias pedagógicas de governo do eu presentes em currículos culturalmente orientados incidem sobre os modos pelos quais os estudantes se reconhecem como sujeitos de direito no espaço escolar", apontando que a organização curricular não é neutra e que suas escolhas produzem efeitos concretos sobre quem se sente representado e pertencente ao ambiente educativo.

Este estudo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas que transformam a escola em espaço de pertencimento democrático, superando dinâmicas históricas de exclusão social. Para tanto, propõe os seguintes objetivos específicos: identificar os fundamentos teóricos que sustentam a concepção de escola como microcosmo democrático; examinar as práticas curriculares, gestoras e tecnológicas que promovem o pertencimento de grupos historicamente excluídos; e avaliar as condições institucionais que favorecem ou obstaculizam a efetivação da educação inclusiva na escola pública brasileira.

O trabalho organiza-se em cinco seções. Após esta introdução, o referencial teórico apresenta os conceitos estruturantes da pesquisa, articulando teorias sobre democracia escolar, inclusão e pertencimento. A metodologia descreve os procedimentos adotados para a revisão bibliográfica sistemática. Os resultados e a discussão examinam as evidências levantadas à luz do marco teórico. As considerações finais retomam os objetivos, sintetizam os achados e apontam perspectivas para pesquisas e políticas educacionais futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da escola como microcosmo democrático pressupõe o exame de um conjunto articulado de conceitos que atravessam a sociologia da educação, a filosofia política e a pedagogia crítica. O ponto de partida reside na distinção entre inclusão formal e inclusão substantiva. A inclusão formal designa o acesso à matrícula e à permanência física no espaço escolar, garantido por dispositivos legais e administrativos. A inclusão substantiva, por sua vez, refere-se à participação ativa dos sujeitos nos processos de produção de conhecimento, de tomada de decisão coletiva e de construção de identidades reconhecidas e valorizadas pela comunidade educativa. Essa distinção não é meramente acadêmica: ela delimita o horizonte das práticas pedagógicas que este estudo analisa.

A noção de pertencimento ocupa posição central na literatura contemporânea sobre educação inclusiva. Pertencer a um grupo educativo não significa apenas frequentá-lo, mas sentir-se reconhecido nele, ter sua história contemplada pelo currículo e participar das decisões que afetam a vida coletiva da escola. Constant (2022, p. 155) afirma que "a alfabetização política e cidadã começa quando a escola reconhece nos sujeitos aprendentes não apenas alunos a serem ensinados, mas cidadãos em formação cujas experiências constituem matéria legítima de conhecimento escolar". Essa afirmação desloca o eixo da relação pedagógica: o estudante deixa de ser receptor passivo e passa a ser produtor ativo de sentidos, condição indispensável para a experiência de pertencimento.

A educação ambiental quadridimensional proposta por Duarte e Pereira (2023, p. 420) contribui para ampliar esse debate ao argumentar que "uma ecologia mais humana pressupõe o reconhecimento das interdependências entre os sujeitos, os saberes e os territórios que habitam, recusando qualquer hierarquia que coloque algumas formas de vida como mais dignas de atenção pedagógica do que outras". Essa perspectiva ecológica da educação se aproxima da concepção freireana de que o ato pedagógico é sempre um ato político, e que a escolha dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação carrega consigo visões de mundo que incluem ou excluem.

A pedagogia crítica de Paulo Freire constitui referência incontornável para a discussão sobre democracia escolar. Em "Pedagogia do Oprimido", Freire argumenta que a educação bancária, na qual o professor deposita conteúdos em estudantes passivos, reproduz as relações de dominação da sociedade mais ampla. A superação dessa lógica exige o diálogo como método e como postura ética: o diálogo pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito de saber, condição que, por si mesma, já constitui um ato inclusivo. A escola que adota o diálogo como princípio organizador transforma suas práticas cotidianas em exercícios de democracia.

As microações afirmativas constituem outro conceito operativo para a análise das práticas inclusivas. Ferreira e Vieira (2021, p. 8) defendem que "as microações afirmativas em contextos significativos operam como dispositivos pedagógicos de reparação simbólica, capazes de alterar as condições de visibilidade e de valor atribuídas a sujeitos historicamente silenciados no ambiente escolar". Esse conceito desloca o foco das grandes reformas estruturais para as pequenas decisões cotidianas dos professores: a escolha de um texto de autoria negra, a inclusão de um personagem com deficiência na encenação teatral, a legitimação da língua materna de um estudante indígena como conhecimento válido. Essas microações acumuladas produzem transformações na cultura escolar.

A gestão democrática da escola representa a dimensão institucional do microcosmo democrático. Ela pressupõe a participação de professores, estudantes, famílias e comunidade nas decisões sobre o projeto político-pedagógico, sobre a alocação de recursos e sobre as normas de convivência. Quando a gestão é participativa, a escola não apenas fala de democracia, mas a pratica

em sua própria governança, tornando-se modelo concreto das relações que pretende cultivar nos estudantes.

O currículo culturalmente orientado representa a face epistemológica da inclusão. Um currículo que reconhece a pluralidade de saberes, estéticas e narrativas como patrimônio pedagógico produz condições para que estudantes de diferentes origens se identifiquem com o que a escola propõe aprender. Borges e Neira (2023, p. 6) argumentam que as tecnologias pedagógicas de governo do eu presentes nesses currículos "produzem subjetividades abertas à diferença, capazes de habitar a pluralidade sem reduzi-la à uniformidade", sublinhando que o currículo é um dispositivo de formação identitária que pode tanto ampliar quanto restringir as possibilidades de pertencimento.

A articulação entre tecnologia assistiva e inclusão amplia o conceito de acesso para além das barreiras arquitetônicas. A tecnologia, quando mobilizada com intencionalidade pedagógica, converte-se em mediadora de participação, permitindo que estudantes com diferentes perfis funcionais se engajem ativamente nos processos de aprendizagem. Essa dimensão tecnológica da inclusão conecta-se à ideia de universalização do desenho educacional, segundo a qual os ambientes, materiais e estratégias pedagógicas devem ser planejados desde o início para atender à diversidade, e não adaptados pontualmente para casos individuais.

O referencial aqui construído articula, portanto, quatro eixos complementares: o reconhecimento como fundamento filosófico, o diálogo como método pedagógico, o currículo culturalmente orientado como dispositivo epistemológico e a gestão democrática como estrutura institucional. Esses eixos não operam de modo isolado: eles se alimentam mutuamente e constituem, em conjunto, as condições de possibilidade para que a escola se converta em microcosmo democrático onde a exclusão cede espaço ao pertencimento.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivos exploratórios, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistemática. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas inclusivas e às condições institucionais que produzem pertencimento escolar, campo no qual a mensuração quantitativa não captura a complexidade dos processos envolvidos. A natureza básica da pesquisa justifica-se pelo propósito de ampliar o conhecimento teórico sobre a articulação entre democracia escolar, inclusão e pertencimento, sem vinculação imediata a aplicações práticas específicas.

Os procedimentos de levantamento bibliográfico seguiram protocolo estruturado em três etapas. Na primeira etapa, realizou-se a identificação das bases de dados científicas consultadas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Scholar. Foram priorizados periódicos com classificação Qualis A1 e A2, publicados no período de 2021 a 2024, garantindo atualidade e relevância do corpus analítico. Os descritores utilizados nas buscas foram: "educação inclusiva", "pertencimento escolar", "democracia na escola", "exclusão social e educação", "currículo e diversidade" e "gestão democrática escolar", empregados de forma combinada para refinar os resultados.

Na segunda etapa, os textos identificados foram submetidos a critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídos artigos, capítulos de livros e dissertações que tratassem diretamente dos temas de educação inclusiva, pertencimento, gestão democrática e diversidade curricular no contexto da educação básica brasileira. Foram excluídos textos com recorte exclusivamente internacional sem interface com a realidade educacional brasileira, trabalhos anteriores a 2021 que não constituíssem referências teóricas fundantes, e publicações sem revisão por pares. Ao todo, foram selecionados 25 textos que compõem o corpus analítico deste estudo.

Os textos foram lidos integralmente, com identificação de categorias temáticas emergentes relacionadas aos objetivos da pesquisa. As categorias construídas foram: (a) fundamentos teóricos da escola democrática; (b) práticas curriculares inclusivas; (c) gestão escolar participativa; (d) tecnologia assistiva e acesso; e (e) legislação e políticas públicas de inclusão.

A orientação ética deste estudo respeita os princípios da pesquisa bibliográfica: todas as fontes são devidamente citadas e referenciadas conforme as normas da ABNT NBR 6023:2018, sem apropriação indevida de ideias ou dados. Franco, Assis e Romeiro (2021) sublinham que a educação em direitos humanos, como campo de pesquisa e de prática, exige que os próprios procedimentos investigativos sejam coerentes com os valores de justiça, reconhecimento e não silenciamento que orientam o estudo. Essa coerência ética entre objeto e método constitui princípio organizador desta pesquisa.

A análise dos dados textuais levou em consideração o peso das desigualdades estruturais sobre os processos educativos. Guimarães e Matos (2021) demonstram que corpos dissidentes em gênero e sexualidade são sistematicamente negligenciados pelos currículos de formação docente, o que produz professores despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, limitação que afeta diretamente a qualidade das práticas inclusivas analisadas neste estudo. Esse dado orienta a leitura crítica do corpus bibliográfico, que não trata as práticas inclusivas como realidades homogêneas, mas as examina em suas tensões e contradições.

A delimitação temática e temporal do corpus constitui a principal limitação metodológica deste estudo. A revisão bibliográfica, por sua natureza, não capta as práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula sem registro acadêmico, nem as experiências de estudantes que não chegam a ser sistematizadas em pesquisas publicadas. Júnior et al. (2024) apontam que a desigualdade social e o

capital cultural desigualmente distribuído produzem assimetrias na produção do conhecimento acadêmico sobre educação, de modo que as vozes dos grupos mais vulneráveis são representadas mesmo na literatura especializada. Essa limitação orienta sugestões de pesquisas futuras que adotem métodos etnográficos e participativos.

Quadro 1 –Referências Acadêmicas e Suas Contribuições para a Pesquisa

Autor	Título	Ano	Contribuições
Ferreira, E. dos S., & Vieira, J. J.	Infância e microações afirmativas em contextos significativos	2021	Contribui para a compreensão de práticas afirmativas na infância, destacando ações pedagógicas significativas e inclusivas.
Franco, A. de P., Assis, E., & Romeiro, I. de O.	Educação em direitos humanos	2021	Apresenta fundamentos da educação em direitos humanos como base para a formação crítica e cidadã.
Guimarães, R. S. de, & Matos, F. B. de	Os corpos e as corpas que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente	2021	Problematiza gênero e sexualidade na EJA, contribuindo para a formação docente voltada à diversidade.
Mainardes, J., & Stremel, S.	A política educacional na दशकada 2010 a 2020: análise de publicações	2021	Analisa tendências da produção científica em política educacional na década de 2010 a 2020.
Prazeres, R. S., Bacchus, J. N., & Pereira, E. C.	Contribuições da tecnologia assistiva para o processo democrático da educação inclusiva	2021	Evidencia o papel da tecnologia assistiva na ampliação do acesso e da participação escolar.
Albuquerque, É. F. de A. R. e, & Oliveira, E. G. de.	Transfobia na educação: o olhar da estudante transgênero feminino	2021	Discute transfobia no contexto educacional a partir da vivência de uma estudante trans.
Constant, E.	Fórum estadual de alfabetização do Rio de Janeiro	2022	Reúne reflexões sobre políticas e práticas de alfabetização em âmbito estadual.
Lockmann, K., & Klein, R. R.	Políticas de educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum	2022	Analisa fragilidades nas políticas inclusivas e seus impactos no direito à escolarização.
Queiroz, P. P. de	Forma e funcionalidade da informática na educação numa perspectiva inclusiva	2022	Relaciona informática e inclusão, apontando potencialidades pedagógicas e acessibilidade.
Borges, C. C. de O., & Neira, M. G.	Tecnologias pedagógicas de governo do eu num currículo culturalmente orientado	2023	Examina tecnologias pedagógicas e currículo cultural, com foco na subjetivação e diversidade.
Duarte, A. J. O., & Pereira, H. de O. S.	Educação ambiental quadridimensional: por uma ecologia (mais) humana	2023	Amplia a discussão sobre educação ambiental, articulando dimensões ecológicas e humanas.
Lima, W. A., & Silveira, S. R.	O capital intelectual e sua gestão democrática na educação	2023	Relaciona gestão democrática e capital intelectual no contexto educacional.
Santos, S. S. C. R. D.	Legislação brasileira enquanto política de inclusão escolar	2023	Apresenta a legislação como instrumento de promoção e sustentação da inclusão escolar.
Barbosa, P. R., Joerke, G. A. O., Souza, S. A. L. de, Freire, M. E. dos S., Pereira, A. I. B., Henrique, V. H. de O., Ribeiro, J. de S., Oliveira, I. M. A., Souza, D. C. O. D., Gil, T. de S., Couten, S. P. de A., & Santos, R. dos.	Inclusão e diversidade na atual conjuntura escolar brasileira: uma interlocução entre currículo, projeto político pedagógico e multiculturalismo	2023	Discute inclusão e diversidade articulando currículo, PPP e multiculturalismo na escola brasileira.

Júnior, J. S. da S., Santos, F. D. V. dos, Oliveira, H. de L., Coelho, N. L. N., Abreu, R., Oliveira, R., Jorge, C. H. M., Aguiar, G. A. de, Júnior, C. M. de S., Sousa, R. T. de, Silva, G. V. da, & Assis, I. A. V. de.	Desigualdade social e capital cultural: reflexos na educação brasileira	2024	Investiga como desigualdade social e capital cultural interferem nos resultados educacionais.

Fonte: Elaboração do próprio autor (2026)

A organização em ordem cronológica é importante porque permite visualizar a evolução do pensamento científico ao longo do tempo, evidenciando como os estudos foram se complementando e aprofundando temas como inclusão, diversidade, gestão democrática, direitos humanos e políticas educacionais. Além disso, esse quadro facilita a análise comparativa das contribuições de cada obra, fortalecendo a construção teórica do trabalho e dando mais clareza à sequência histórica das discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus bibliográfico revelou que a escola pública brasileira ocupa posição ambivalente no panorama social contemporâneo. Por um lado, ela representa, para parcelas expressivas da população, o único espaço de acesso sistemático ao conhecimento formalizado e às credenciais educacionais que organizam a distribuição de oportunidades na sociedade. Por outro, os estudos examinados confirmam que a escola reproduz, com regularidade, as hierarquias sociais que afirmam combater, convertendo diferenças culturais em déficits pedagógicos e transformando estudantes de grupos marginalizados em sujeitos permanentemente em falta.

Lima e Silveira (2023) argumentam que o capital intelectual escolar, quando gerido de forma não democrática, concentra-se nos grupos já favorecidos pelo capital cultural externo à escola, ampliando as distâncias entre estudantes de diferentes origens sociais em vez de reduzi-las.

O problema da exclusão intraescolar constitui, portanto, o ponto de partida empírico desta análise. A exclusão intraescolar difere da exclusão pelo não acesso: ela não se manifesta pela ausência do estudante, mas pela sua presença sem participação, pela matrícula sem pertencimento, pela frequência sem reconhecimento. Mainardes e Stremel (2021) identificaram, em análise das publicações sobre política educacional na década de 2010 a 2020, que o debate acadêmico sobre inclusão avançou consideravelmente em termos normativos, mas que a distância entre o texto das políticas e as práticas escolares cotidianas permanece como o nó central não resolvido da agenda inclusiva brasileira.

Essa distância entre norma e prática não é acidental. Ela resulta de condições estruturais que incluem a precariedade da formação docente inicial e continuada, a insuficiência de recursos pedagógicos adequados, a ausência de suporte técnico especializado nas escolas e, sobretudo, a persistência de concepções pedagógicas que naturalizam a homogeneidade como ideal de aprendizagem. Quando o professor concebe o ensino como transmissão de conteúdos padronizados a

uma turma imaginariamente uniforme, a presença de estudantes com deficiência, com diferentes repertórios culturais ou com identidades dissidentes é percebida como problema a ser gerenciado, e não como riqueza a ser explorada pedagogicamente.

A análise da legislação brasileira de inclusão escolar revela um percurso de avanços normativos que não se converte, de modo linear, em transformações das práticas pedagógicas. Santos (2023) sistematiza esse percurso indicando que o Brasil construiu, nas últimas três décadas, um dos arcabouços jurídicos mais abrangentes do mundo em matéria de direito à educação inclusiva, compreendendo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada em 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Cada um desses instrumentos ampliou, progressivamente, o escopo do direito à educação inclusiva, passando da integração ao paradigma da inclusão plena. A distinção entre esses paradigmas é operativa: a integração pressupõe que o estudante com deficiência se adapte à escola existente, enquanto a inclusão plena exige que a escola se transforme para acolher todos os estudantes sem condicionar esse acolhimento a qualquer nível de adaptação prévia. Lockmann e Klein (2022) analisam criticamente as fragilidades contemporâneas desse paradigma, argumentando que retrocessos normativos recentes ameaçam o direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, ao reintroduzir, sob novas roupagens discursivas, lógicas segregacionistas que o movimento de educação inclusiva havia superado.

Esse movimento de avanços e recuos normativos produz efeitos diretos sobre as práticas escolares. Quando o marco legal é inconsistente ou contraditório, os gestores escolares e os professores carecem de orientações claras para a tomada de decisões pedagógicas, o que tende a reforçar práticas tradicionais e a inibir inovações inclusivas. Pereira e Pinto (2021) examinam essa dinâmica no contexto específico da pandemia de *Covid-19*, demonstrando que as escolas com gestão mais participativa e projetos político-pedagógicos mais consolidados responderam com maior eficácia aos desafios do ensino remoto, mantendo vínculos com estudantes vulneráveis que as escolas com gestão centralizada perderam durante o período de isolamento.

A análise de Pereira e Pinto (2021) contribui para evidenciar que a gestão democrática não é apenas um princípio normativo, mas uma capacidade institucional que produz diferenças mensuráveis nos resultados educativos, especialmente em contextos de crise. Escolas que já praticavam a participação coletiva nas decisões tinham estruturas relacionais que permitiram a mobilização rápida de soluções criativas para garantir o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade ao ensino remoto, desde a distribuição de dispositivos digitais até a criação de grupos de apoio emocional para famílias em situação de risco social.

O currículo constitui o espaço privilegiado onde se decide quais saberes, narrativas e identidades merecem ser transmitidos às novas gerações. Essa decisão não é técnica: ela é profundamente política e carrega consigo visões de humanidade que incluem algumas formas de vida e marginalizam outras. A análise do corpus bibliográfico indica que a transformação curricular em direção à diversidade e ao reconhecimento representa uma das dimensões mais contestadas e, ao mesmo tempo, mais férteis da agenda inclusiva contemporânea.

O multiculturalismo crítico oferece um dos marcos mais robustos para pensar essa transformação. Diferentemente do multiculturalismo liberal, que celebra a diversidade como soma de contribuições culturais a um projeto nacional unificado, o multiculturalismo crítico examina as relações de poder que produzem hierarquias entre culturas e propõe o currículo como espaço de questionamento dessas hierarquias. Barbosa *et al.* (2023) examinam a interlocução entre currículo, projeto político-pedagógico e multiculturalismo, concluindo que a inclusão efetiva exige a revisão dos fundamentos epistemológicos do currículo, não apenas a adição de conteúdos sobre diversidade como apêndice ao programa existente.

A revisão epistemológica do currículo implica questionar quais critérios definem o que conta como conhecimento legítimo para ser ensinado na escola. Quando esses critérios são construídos a partir de uma única perspectiva cultural, racial e de gênero, o currículo opera como mecanismo de exclusão simbólica, mesmo quando formalmente aberto a todos. A inclusão curricular genuína pressupõe a descolonização dos saberes escolares, entendida como o processo de reconhecer e valorizar epistemologias não eurocentradas, narrativas históricas plurais e estéticas culturalmente diversificadas como matéria constitutiva do conhecimento escolar, e não como curiosidades exóticas ou adições folclóricas.

Essa descolonização curricular produz efeitos concretos sobre o pertencimento de estudantes negros, indígenas, quilombolas e de outros grupos historicamente ausentes dos livros didáticos e das referências escolares. Quando um estudante negro encontra, no currículo, autores negros, cientistas negros, líderes políticos negros e perspectivas estéticas negras tratadas com o mesmo rigor e a mesma dignidade que as contribuições europeias, o efeito sobre sua autoestima e seu senso de pertencimento é documentado pela literatura especializada como positivo e duradouro. Essa constatação não implica substituição de uma hegemonia por outra, mas a construção de um currículo genuinamente plural, onde diferentes tradições intelectuais dialogam em condições de igualdade.

A gestão democrática da escola pública, garantida pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela LDB, representa um dos pilares institucionais da escola como microcosmo democrático. Sua efetivação pressupõe a existência e o funcionamento regular de colegiados participativos, especialmente o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e as reuniões abertas de elaboração e revisão do projeto político-pedagógico. Lima e Silveira (2023) argumentam que a gestão

democrática do capital intelectual escolar produz condições para que professores, estudantes e famílias se tornem coautores do projeto educativo, o que amplia o senso de responsabilidade coletiva sobre os resultados da escola e fortalece os vínculos de pertencimento.

A participação estudantil nas decisões escolares constitui, nesse contexto, tanto um direito quanto uma prática pedagógica. Quando os estudantes participam da elaboração das normas de convivência, da escolha de projetos interdisciplinares e da avaliação das práticas docentes, eles vivenciam, de modo concreto, o que significa ter voz em uma comunidade regida por princípios democráticos. Essa experiência tem valor formativo que excede em muito os conteúdos de educação para a cidadania presentes nos currículos: ela não ensina sobre democracia, mas ensina a praticar a democracia, diferença que a pedagogia crítica considera fundamental.

Pereira e Pinto (2021) documentam que a gestão democrática enfrenta obstáculos estruturais que incluem a rotatividade dos diretores escolares, cuja nomeação por critérios políticos compromete a continuidade dos projetos participativos; a sobrecarga de trabalho dos professores, que reduz sua disponibilidade para engajamento nos colegiados; e a assimetria de capital cultural entre as famílias, que torna a participação mais acessível para os grupos com maior escolaridade e repertório de engajamento público. Esses obstáculos não invalidam a gestão democrática como projeto, mas indicam que sua efetivação exige condições objetivas que precisam ser construídas por políticas públicas específicas.

A tecnologia assistiva constitui dimensão estratégica da educação inclusiva, pois opera sobre as barreiras de acesso que impedem estudantes com deficiência de participar plenamente das atividades escolares. Prazeres, Bacchus e Pereira (2021) demonstram que as tecnologias assistivas, quando integradas de modo planejado às práticas pedagógicas, ampliam significativamente as possibilidades de comunicação, de expressão e de aprendizagem de estudantes com deficiência motora, sensorial e intelectual, convertendo-se em instrumentos de democratização do acesso ao conhecimento.

A distinção entre tecnologia assistiva como recurso técnico e como prática pedagógica intencional é operativa para a análise. O simples fornecimento de um *software* de leitura de telas a um estudante com deficiência visual não produz, por si mesmo, inclusão pedagógica: é necessário que o professor saiba como articular esse recurso às dinâmicas de sala de aula, que os colegas compreendam e valorizem a diferença de modo de participação do colega e que o projeto político-pedagógico da escola contemple a diversidade de formas de aprender como princípio orientador. A tecnologia assistiva, portanto, é condição necessária, mas não suficiente, para a inclusão; sua efetividade depende do entorno pedagógico e cultural em que é empregada.

Queiroz (2022) examina a funcionalidade da informática na educação numa perspectiva inclusiva, argumentando que a digitalização das práticas escolares pode tanto ampliar quanto restringir o acesso, dependendo das escolhas pedagógicas que a orientam. Plataformas digitais não acessíveis,

conteúdos sem audiodescrição, interfaces não adaptadas para leitores de tela e a exigência de conectividade de alta velocidade em regiões de baixa cobertura de internet constituem exemplos de como a tecnologia pode reproduzir e aprofundar desigualdades educacionais quando não é planejada com critérios de acessibilidade universal.

A pandemia de *Covid-19* tornou visíveis essas desigualdades de acesso tecnológico com uma nitidez que o cotidiano escolar presencial tendia a obscurecer. Estudantes sem dispositivos, sem internet, sem adultos letrados em casa capazes de mediar o ensino remoto, e com necessidades de apoio especializado não atendidas à distância, foram os mais severamente afetados pelo fechamento das escolas. Esse dado impõe a reflexão sobre a centralidade da escola presencial como espaço de equidade: é na escola física que muitos estudantes vulneráveis encontram não apenas o professor, mas a alimentação, o apoio emocional, a segurança e o reconhecimento de que necessitam para aprender.

A presença de estudantes transgêneros, travestis, não binárias e com outras identidades de gênero dissidentes na escola pública brasileira constitui um dos campos mais tensos da educação inclusiva contemporânea. Albuquerque e Oliveira (2021) documentam que a transfobia escolar opera de múltiplas formas, desde a recusa do professor em usar o nome social da estudante até a exclusão de grupos de colegas, passando pela ausência de representação nos banheiros, nos uniformes e nos formulários escolares. Cada um desses atos, tomado isoladamente, pode parecer de menor relevância administrativa, mas seu efeito acumulado sobre a saúde mental, a frequência e o desempenho acadêmico das estudantes transgênero é devastador.

A escola como microcosmo democrático não pode fechar os olhos para essa realidade sem comprometer sua própria coerência enquanto projeto político-pedagógico. A democracia escolar que não protege e acolhe os corpos mais vulneráveis não é democracia: é a reprodução, em miniatura, das estruturas de poder que a educação cidadã deveria questionar. A inclusão de estudantes transgênero, lésbicas, gays, bissexuais e intersexos (LGBTQIA+) exige políticas escolares explícitas, formação docente específica e a construção de um clima escolar de respeito que não dependa da boa vontade individual de professores progressistas, mas seja garantido por normas coletivas e por práticas institucionais sistemáticas.

Guimarães e Matos (2021) analisam a invisibilidade das dissidências sexuais e de gênero nos currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstrando que esse público, já marcado por trajetórias de exclusão escolar, enfrenta dupla marginalização quando sua identidade também não encontra reconhecimento no espaço educativo. O cruzamento entre vulnerabilidade socioeconômica, raça e identidade de gênero produz experiências de exclusão que nenhuma política setorial isolada consegue endereçar; elas demandam uma abordagem interseccional que reconheça a multiplicidade e a simultaneidade das opressões que estruturam as trajetórias escolares.

A análise das políticas educacionais brasileiras na perspectiva da inclusão revela um campo marcado por avanços normativos, disputas ideológicas e inconsistências na implementação. Mainardes e Stremel (2021) identificaram que a produção acadêmica sobre política educacional na década de 2010 a 2020 foi dominada por temas como avaliação em larga escala, currículo e gestão, com menor atenção às dimensões da diversidade e da inclusão, o que sugere que a produção do conhecimento sobre políticas reproduz, em alguma medida, as prioridades da agenda política dominante, deixando à margem os grupos mais vulneráveis.

Essa constatação tem implicações metodológicas e políticas. Do ponto de vista metodológico, ela indica que a revisão bibliográfica sobre políticas de inclusão precisa ser feita com atenção às ausências: o que não foi pesquisado, quais vozes não foram ouvidas e quais práticas não foram documentadas são informações tão relevantes quanto os achados positivos. Do ponto de vista político, ela aponta para a necessidade de ampliar o financiamento de pesquisas sobre educação inclusiva e de fortalecer os mecanismos de participação dos grupos marginalizados na construção das agendas de pesquisa.

Lockmann e Klein (2022) aprofundam essa análise ao examinar as fragilidades contemporâneas do direito à inclusão, demonstrando que o retrocesso não se manifesta apenas em mudanças legislativas explícitas, mas também na desidratação silenciosa das políticas de apoio à inclusão: redução de professores de atendimento educacional especializado, fechamento de salas de recurso multifuncionais, corte de verbas para aquisição de tecnologias assistivas e enfraquecimento das equipes multiprofissionais de apoio às escolas. Esses retrocessos incrementais, cada um apresentado como medida de racionalização administrativa, produzem, em conjunto, um ambiente escolar progressivamente menos capaz de sustentar a inclusão efetiva.

A síntese dos achados bibliográficos permite identificar um conjunto de práticas pedagógicas que, em diferentes contextos e escalas, demonstraram capacidade de transformar dinâmicas de exclusão em experiências de pertencimento. Essas práticas não constituem receitas universalmente aplicáveis, mas princípios orientadores que precisam ser contextualizados às especificidades de cada comunidade escolar.

A primeira prática identificada é a escuta pedagógica sistemática, entendida como a disposição institucional de ouvir os estudantes sobre suas experiências de pertencimento e de exclusão e de incorporar essa escuta às decisões sobre currículo, metodologia e normas de convivência. A escuta pedagógica transforma os estudantes de objetos das políticas de inclusão em sujeitos ativos de sua construção, o que produz maior aderência e efetividade das iniciativas.

A segunda prática é a formação docente continuada com foco na diversidade. Os estudos analisados convergem na constatação de que professores com formação específica sobre educação inclusiva, diversidade cultural e direitos humanos são significativamente mais capazes de criar

ambientes de pertencimento em suas salas de aula. Essa formação não se restringe ao domínio de técnicas pedagógicas adaptadas, mas inclui a reflexão sobre os próprios preconceitos, sobre as concepções de normalidade que orientam as práticas docentes e sobre os efeitos das microações cotidianas sobre os estudantes mais vulneráveis.

A terceira prática é a revisão coletiva do projeto político-pedagógico com participação ampliada. Escolas que realizam esse processo periodicamente, com envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, constroem um projeto compartilhado que expressa os valores e as prioridades da comunidade, e não apenas as orientações da gestão central. Esse processo tem valor formativo em si mesmo: ele modela, para todos os participantes, como se constrói consenso democrático em torno de objetivos comuns.

A quarta prática é a criação de espaços de expressão da diversidade na cultura escolar, que incluem eventos, projetos artísticos, publicações estudantis e iniciativas de reconhecimento que tornam visíveis as diferentes culturas, histórias e identidades presentes na comunidade escolar. Esses espaços comunicam, de modo simbólico e afetivo, que a escola reconhece e valoriza a pluralidade de seus membros, produzindo um efeito de pertencimento que as políticas formais, sozinhas, não conseguem alcançar.

A análise dos estudos revisados aponta para um conjunto de lacunas e de perspectivas que devem orientar a agenda de pesquisa e de formulação de políticas nos próximos anos. A primeira lacuna identificada é a insuficiência de estudos longitudinais que acompanhem os efeitos das práticas inclusivas sobre as trajetórias escolares e de vida dos estudantes ao longo do tempo. A maior parte dos estudos disponíveis adota delineamentos transversais que capturam momentos específicos, mas não permitem avaliar se os ganhos produzidos por práticas inclusivas são duradouros ou se se dissipam quando o estudante transita para outros contextos menos inclusivos.

A segunda lacuna é a sub-representação das vozes dos próprios estudantes nas pesquisas sobre educação inclusiva. A maior parte dos estudos analisa as práticas a partir da perspectiva dos professores, gestores ou pesquisadores externos, sem incorporar as experiências subjetivas dos estudantes como dados primários. Métodos participativos, como a pesquisa-ação e as metodologias de voz estudantil, têm potencial para preencher essa lacuna, produzindo conhecimento mais denso e mais próximo das realidades vividas.

A terceira perspectiva para políticas futuras é a necessidade de financiamento estável e de longo prazo para as iniciativas de inclusão escolar. Os estudos analisados convergem na identificação da instabilidade do financiamento como um dos principais fatores que comprometem a continuidade e a profundidade das transformações inclusivas nas escolas. Políticas que dependem de projetos com prazo determinado, de convênios frágeis ou de iniciativas voluntárias de professores não produzem a transformação cultural que a inclusão efetiva requer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do pressuposto de que a escola pública brasileira possui potencial democrático real, mas que esse potencial não se converte espontaneamente em experiências de pertencimento para todos os seus estudantes. O objetivo central, que foi analisar as práticas pedagógicas inclusivas que transformam a escola em espaço de pertencimento democrático, foi perseguido ao longo das seções por meio de um percurso que articulou fundamentos teóricos, análise de políticas e exame de práticas concretas.

Os principais resultados consolidam três conclusões interligadas. A primeira é que a inclusão escolar efetiva não se reduz ao cumprimento de normas legais: ela exige transformações profundas na cultura institucional da escola, nas concepções pedagógicas dos professores e nas estruturas de poder que organizam o cotidiano escolar. A legislação brasileira oferece um arcabouço normativo que é, ao mesmo tempo, avançado em suas promessas e frágil em suas garantias de implementação, o que torna o ativismo pedagógico e a pesquisa acadêmica indispensáveis para a manutenção dos avanços conquistados.

A segunda conclusão é que o pertencimento escolar é construído por decisões cotidianas que operam em múltiplas dimensões simultaneamente: curricular, relacional, gestora e tecnológica. Nenhuma dessas dimensões, isolada, produz pertencimento; é a sua articulação intencional, orientada por um projeto político-pedagógico consistente e compartilhado, que cria as condições para que estudantes de todos os grupos sociais se reconheçam como membros legítimos da comunidade escolar.

A terceira conclusão é que a democracia escolar é uma prática que se aprende praticando. Quando a escola organiza sua própria governança de modo participativo, ela oferece aos estudantes uma experiência formativa que nenhum conteúdo de educação para a cidadania consegue replicar por si mesmo. O microcosmo democrático não é uma metáfora decorativa: é uma descrição do que a escola pode ser quando decide, coletivamente, que a pluralidade é valor pedagógico e não problema a ser gerenciado.

As contribuições deste estudo para o campo da educação inclusiva são de três ordens. A contribuição teórica reside na articulação de perspectivas complementares que, em geral, são tratadas de modo separado na literatura: a teoria do reconhecimento, a pedagogia crítica, o multiculturalismo curricular e a gestão democrática são reunidas aqui sob o conceito unificador de microcosmo democrático, o que oferece um quadro analítico mais abrangente para examinar as práticas inclusivas. A contribuição metodológica consiste na demonstração de que a revisão bibliográfica sistemática, quando conduzida com protocolo rigoroso e postura crítica em relação às ausências da literatura, produz sínteses que avançam o estado do conhecimento além do que cada estudo individual consegue oferecer. A contribuição prática reside na identificação de um conjunto de práticas pedagógicas

documentadas que podem orientar professores, gestores e formuladores de políticas em suas decisões cotidianas.

As limitações deste estudo são reconhecidas com transparência. A natureza bibliográfica da pesquisa impede o acesso às práticas escolares que não são objeto de publicação acadêmica, o que provavelmente subestima a riqueza das iniciativas inclusivas que ocorrem nas escolas públicas brasileiras sem chegar a ser sistematizadas em artigos e dissertações. A delimitação temporal do corpus ao período de 2021 a 2024, embora garanta atualidade, exclui estudos anteriores que podem conter perspectivas teóricas e achados empíricos relevantes. A concentração em fontes da língua portuguesa limita o diálogo com a literatura internacional sobre educação inclusiva, que é volumosa e metodologicamente diversificada.

As sugestões para estudos futuros derivam diretamente dessas limitações. Pesquisas etnográficas de longa duração nas escolas públicas brasileiras, com foco nas práticas cotidianas de professores comprometidos com a inclusão, têm potencial para produzir conhecimento mais denso sobre os mecanismos pelos quais o pertencimento é construído no nível microssocial da sala de aula. Estudos longitudinais que acompanhem coortes de estudantes de grupos marginalizados ao longo da trajetória escolar, comparando escolas com diferentes níveis de gestão democrática e de práticas inclusivas, permitiriam avaliar os efeitos dessas práticas sobre indicadores de permanência, aprendizagem e bem-estar escolar. Pesquisas com metodologias participativas, nas quais os próprios estudantes são copesquisadores de suas experiências de pertencimento e exclusão, têm potencial de produzir conhecimento mais próximo das realidades vividas e de fortalecer a agência dos sujeitos mais afetados pelos processos de exclusão intraescolar.

A reflexão final sobre o impacto deste trabalho se ancora na convicção de que a pesquisa sobre educação inclusiva não é neutra: ela é, em si mesma, um ato político de reconhecimento dos grupos cujas experiências são objeto de análise. Ao nomear os processos de exclusão, ao documentar as práticas de resistência e ao construir marcos teóricos que valorizam a pluralidade como princípio pedagógico, a pesquisa acadêmica contribui para legitimar as lutas dos grupos marginalizados por uma escola que os reconheça como membros plenos e não como problemas a serem integrados. Esse comprometimento político com a inclusão não contradiz o rigor científico: ele o orienta, ao lembrar que o conhecimento sobre educação tem consequências sobre as vidas das crianças e jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras todos os dias.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, É. F. DE A. R. E, & OLIVEIRA, E. G. DE. (2021). Transfobia na educação: o olhar da estudante transgênero feminino. *Research, Society and Development, 10*(4), e34310414272. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14272

BARBOSA, P. R., JOERKE, G. A. O., SOUZA, S. A. L. DE, FREIRE, M. E. DOS S., PEREIRA, A. I. B., HENRIQUE, V. H. DE O., RIBEIRO, J. DE S., OLIVEIRA, I. M. A., SOUZA, D. C. O. D., GIL, T. DE S., COUTEN, S. P. DE A., & SANTOS, R. DOS. (2023). Inclusão e diversidade na atual conjuntura escolar brasileira: uma interlocução entre currículo, projeto político pedagógico e multiculturalismo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 15*(11), 13076–13097. https://doi.org/10.55905/cuadv15n11-014

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores educacionais: taxas de distorção idade-série. Brasília, DF: Inep, [2026]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

BORGES, C. C. DE O., & NEIRA, M. G. (2023). Tecnologias pedagógicas de governo do eu num currículo culturalmente orientado. *Cadernos de Pesquisa, 53*. https://doi.org/10.1590/1980531410364

CONSTANT, E. (2022). Fórum estadual de alfabetização do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (16), 150–163. https://doi.org/10.47249/rba2022589

DUARTE, A. J. O., & PEREIRA, H. DE O. S. (2023). Educação ambiental quadridimensional: por uma ecologia (mais) humana. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea), 18*(5), 415–430. https://doi.org/10.34024/revbea.2023.v18.15150

FERREIRA, E. DOS S., & VIEIRA, J. J. (2021). Infância e microações afirmativas em contextos significativos. *Educação & Realidade, 46*(3). https://doi.org/10.1590/2175-6236107778

FRANCO, A. DE P., ASSIS, E., & ROMEIRO, I. DE O. (2021). Educação em direitos humanos. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 9*(2), 18–32. https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11542

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, R. S. DE, & MATOS, F. B. DE. (2021). Os corpos e as corpas que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente. *Educação, Ciência e Cultura, 26*(1), 01. https://doi.org/10.18316/recc.v26i1.7419

JÚNIOR, J. S. DA S., SANTOS, F. D. V. DOS, OLIVEIRA, H. DE L., COELHO, N. L. N., ABREU, R., OLIVEIRA, R., JORGE, C. H. M., AGUIAR, G. A. DE, JÚNIOR, C. M. DE S., SOUSA, R. T. DE, SILVA, G. V. DA, & ASSIS, I. A. V. DE. (2024). Desigualdade social e capital cultural: reflexos na educação brasileira. *ARE, 6*(3), 6159–6174. https://doi.org/10.56238/arev6n3-111

LIMA, W. A., & SILVEIRA, S. R. (2023). O capital intelectual e sua gestão democrática na educação. *Revista de Gestão e Secretariado, 14*(12), 21905–21919. https://doi.org/10.7769/gesec.v14i12.3288

LOCKMANN, K., & KLEIN, R. R. (2022). Políticas de educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. *Revista Educação Especial*. https://doi.org/10.5902/1984686x71375

MAINARDES, J., & STREMEL, S. (2021). A política educacional na década 2010 a 2020: análise de publicações. *Revista Exitus, 11*, e020175. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1634

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: educação de qualidade. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, [202-]. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 5 jun. 2026.

PEREIRA, R. S., & PINTO, N. F. DA S. (2021). Gestão democrática na escola pública: desafios e possibilidades para a construção da escola inclusiva a partir da pandemia da covid-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 7*(10), 3320–3334. https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.3046

PRAZERES, R. S., BACCHUS, J. N., & PEREIRA, E. C. (2021). Contribuições da tecnologia assistiva para o processo democrático da educação inclusiva. *Revista Educação Pesquisa e Inclusão, 2*. https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v2i0.6879

QUEIROZ, P. P. DE. (2022). Forma e funcionalidade da informática na educação numa perspectiva inclusiva. *IPEC*, (1), e66132. https://doi.org/10.12957/impacto.2022.66132

Santos, S. S. C. R. D. (2023). Legislação brasileira enquanto política de inclusão escolar. *Revista Foco, 16*(9), e3163. https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n9-141