

Inclusão escolar e o direito à educação com equidade: Perspectivas normativas e desafios contemporâneos

Carlos José de Melo Moreira

Pós-Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: carlos.moreira@ufma.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3116-3760>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9019908682723815>

Amauri Carlos Ferreira

Pós-Doutor em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)

E-mail: mitolog@pucminas.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4771-3465>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1038910628183279>

Verônica Lima Carneiro Moreira

Pós-Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão, UFMA

E-mail: veronica.carneiro@ufma.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3291-4784>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7825456970088645>

RESUMO

O Brasil enfrenta profundas desigualdades históricas, sociais, culturais e econômicas, que se refletem em múltiplas formas de exclusão escolar, afetando pessoas com deficiência, surdos, quilombolas, negros e comunidades indígenas. Este artigo tem como objetivo analisar a inclusão escolar sob a perspectiva do direito à educação com equidade, articulando fundamentos filosóficos, jurídicos e educacionais. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica de marcos legais, revisão sistemática da literatura acadêmica sobre inclusão e equidade, e estudo reflexivo sobre políticas públicas de educação no Brasil. Os resultados indicam que a legislação, quando articulada com políticas educacionais e fundamentos normativos, possibilita a adaptação curricular, orienta a formação continuada de docentes, fortalece a capacitação de gestores escolares e orienta a organização institucional, favorecendo a inclusão de pessoas negras, quilombolas, surdas, indígenas e pessoas com deficiência, além de reduzir desigualdades regionais e socioeconômicas. A análise evidencia que a equidade educacional depende não apenas da existência de normas legais, mas da articulação coerente entre políticas públicas, formação docente e gestão escolar democrática comprometida com a inclusão. Conclui-se que o direito à educação com equidade, respaldado em fundamentos legais e práticas inclusivas, constitui instrumento de justiça social, ampliando o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos, promovendo diversidade, cidadania e construção de um sistema educacional mais democrático e inclusivo.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Gestão Escolar Democrática. Diversidade. Escola Plural. Equidade Pedagógica.



1 INTRODUÇÃO

O Brasil enfrenta profundas desigualdades históricas, sociais, culturais, econômicas e estruturais que se refletem diretamente na educação, comprometendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de diversos grupos sociais. Dados do Censo Escolar 2023 indicam que, embora haja avanços, persistem desigualdades significativas: estudantes com deficiência representam 3,3% do total de matrículas na educação básica, com maior concentração no ensino fundamental (62,9%) (INEP, 2023a); cerca de 61.594 alunos possuem deficiência relacionada à surdez (INEP, 2023b); a taxa de escolarização de jovens quilombolas e indígenas permanece abaixo da média nacional; e a população negra apresenta menor taxa de acesso ao ensino superior e maiores índices de evasão escolar. Esses indicadores evidenciam a persistência da exclusão educacional, demonstrando que, embora a educação seja reconhecida como direito fundamental na Constituição Federal de 1988, sua efetivação permanece desigual, refletindo desigualdades estruturais históricas, marcadas pela herança colonial, racismo institucional e disparidades regionais e socioeconômicas.

Diante deste cenário, torna-se urgente compreender como o direito à educação com equidade pode ser concretizado, de forma a reduzir barreiras históricas e promover inclusão efetiva. A equidade, enquanto princípio ético, jurídico e pedagógico, transcende a igualdade formal ao reconhecer as diferenças e buscar condições que garantam oportunidades reais de aprendizagem a todos os estudantes, considerando a diversidade cultural, social e econômica do país. Compreender a equidade na educação implica analisar como marcos legais, políticas públicas e fundamentos filosóficos orientam práticas pedagógicas inclusivas na educação básica e no ensino superior.

Neste contexto, a questão central que norteia esta pesquisa é analisar: de que modo a equidade, fundamentada em perspectivas filosóficas, jurídicas e pedagógicas, orienta a inclusão escolar e o direito à educação no contexto brasileiro contemporâneo, considerando desafios normativos e práticos? Para responder a esta questão, o objetivo geral definido foi analisar a inclusão escolar sob a perspectiva do direito à educação com equidade, articulando fundamentos filosóficos, jurídicos e educacionais. Entre os objetivos específicos, destacam-se: examinar historicamente a legislação brasileira referente ao direito a educação e a inclusão; discutir o conceito de equidade na filosofia, no direito, na pedagogia e sua relação com políticas de inclusão; avaliar a equidade como princípio jurídico de efetivação do direito à educação; e identificar desafios contemporâneos que limitam a realização da inclusão com equidade na prática educacional.

A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, fundamentada em levantamento e revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica permite identificar, examinar e interpretar a produção acadêmica disponível sobre o tema, constituindo recurso essencial para a construção de análises críticas (Gil, 2019). Conforme Severino (2017), o estudo bibliográfico possibilita sistematizar conhecimentos já elaborados, oferecendo suporte para fundamentar novas interpretações e



reflexões. Lakatos e Marconi (2010) ressaltam que a pesquisa bibliográfica permite contextualizar o objeto de estudo, confrontando diferentes abordagens teóricas e empíricas e fortalecendo o raciocínio científico. A análise qualitativa, nesse contexto, privilegia a compreensão do fenômeno educacional em sua complexidade, promovendo a articulação entre direito, filosofia e pedagogia. Denzin e Lincoln (2011) destacam que a pesquisa qualitativa enfatiza a interpretação crítica e a análise contextual, favorecendo a identificação de padrões, convergências e lacunas na literatura. O levantamento bibliográfico foi conduzido de forma sistemática, selecionando e analisando fontes acadêmicas, legais e normativas, assegurando rigor científico e consistência teórica. Assim, a pesquisa integra referenciais teóricos e normativos, permitindo compreender como a inclusão escolar e o direito à educação com equidade são abordados nas políticas educacionais brasileiras, oferecendo base sólida para análises críticas e fundamentação científica do tema.

O artigo encontra-se estruturado em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção, **Perspectivas normativas da inclusão escolar no Brasil**, analisa os principais marcos históricos, legais, diretrizes e políticas públicas que fundamentam a inclusão escolar e o direito à educação com equidade no Brasil, oferecendo base normativa para a compreensão dos desafios contemporâneos. A terceira seção, **Equidade: abordagem filosófica, jurídica e pedagógica**, aprofunda a reflexão sobre o conceito de equidade, examinando suas dimensões filosóficas, jurídicas e pedagógicas e sua relevância para o entendimento e a efetivação do direito à educação. Na quarta seção, **Desafios e perspectivas da inclusão escolar com equidade na educação contemporânea**, são discutidos os obstáculos sociais, culturais, econômicos e estruturais que dificultam a implementação de políticas educacionais inclusivas, bem como estratégias e perspectivas para fortalecer a educação inclusiva. Por fim, a quinta seção apresenta as **considerações finais**, sintetizando os principais resultados da análise, refletindo sobre a importância da inclusão escolar e do direito à educação com equidade e apontando caminhos para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à democratização do ensino. Dessa forma, o texto articula o marco histórico normativo, os fundamentos filosóficos, jurídicos, pedagógicos e os desafios práticos da inclusão escolar, estabelecendo uma base analítica crítica deste processo em construção.

2 PERSPECTIVAS NORMATIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo analisar os marcos normativos que estruturaram a trajetória da inclusão escolar no Brasil, desde o período colonial até a atualidade, evidenciando como as leis, constituições e políticas públicas foram progressivamente ampliando o conceito de direito à educação para abarcar pessoas historicamente excluídas, como negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, surdos e outros grupos marginalizados. Ao longo da história, observa-se que a educação foi frequentemente utilizada como instrumento de exclusão social, mas também se transformou em espaço de luta por justiça, equidade e democratização. A análise aqui proposta busca compreender tanto os avanços conquistados quanto as



contradições entre o que está garantido na legislação e o que efetivamente se realiza na prática educacional brasileira.

No Brasil Colônia (1500–1822), a educação esteve sob a tutela da Igreja Católica, especialmente da Companhia de Jesus, que organizou o ensino a partir de 1549, após a chegada dos primeiros missionários ao território. A instrução priorizava a catequese indígena, desvalorizando os saberes tradicionais e impondo a cultura europeia como forma de dominação simbólica (Saviani, 2008; Ribeiro, 1997). Embora os jesuítas tenham estruturado os primeiros colégios e seminários, a formação religiosa e intelectual era destinada principalmente às elites coloniais, que ocupavam cargos administrativos e eclesiásticos. A população negra escravizada foi sistematicamente excluída de qualquer possibilidade de escolarização, submetida a uma lógica de exploração que negava sua condição humana. Os povos indígenas, em grande parte, foram alvo de processos de assimilação cultural forçada, em que a escola se tornou instrumento de controle e apagamento identitário (Munakata, 2012). Nesse cenário, a alfabetização e a instrução tornaram-se privilégios de uma minoria, enquanto a maioria da população, composta por negros escravizados, indígenas e camadas pobres, foi afastada do conhecimento formal. A educação colonial, portanto, consolidou hierarquias raciais e sociais que se perpetuaram como herança estrutural, reforçando desigualdades ainda visíveis no presente.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, ordenada pelo Marquês de Pombal, o ensino passou à administração direta do Estado português. Foram criadas as chamadas aulas régias de primeiras letras, que, no entanto, tiveram alcance reduzido, restrito a centros urbanos e famílias com melhores condições econômicas (Azevedo, 1996). Embora representassem uma tentativa de secularização do ensino, essas medidas não alteraram o caráter elitista e excludente da educação, já que a maioria da população seguia sem acesso à escola. O período colonial, assim, revela a ausência de políticas educacionais universais e inclusivas, instaurando uma tradição em que a instrução pública foi concebida de forma restrita e seletiva, desconsiderando a diversidade cultural, linguística e social do território brasileiro.

No período imperial (1822–1889), inaugurado após a Independência, o debate educacional ganhou centralidade no processo de construção do Estado nacional. A Constituição de 1824, a primeira do Brasil, estabeleceu em seu artigo 179 a instrução primária gratuita para todos os “cidadãos”. Contudo, a noção de cidadania vigente excluía mulheres, escravizados, indígenas e pessoas com deficiência, revelando o caráter seletivo das políticas educacionais (Cury, 2002). A Lei de 15 de outubro de 1827, considerada marco do ensino primário, determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas do Império. Ainda assim, sua implementação foi limitada pela precariedade da infraestrutura, pela insuficiência de professores e pela forte concentração de matrículas entre os filhos das elites locais (Saviani, 2008). Os grupos marginalizados permaneceram invisibilizados, perpetuando a lógica de exclusão herdada do período colonial.



Foi também no Império que surgiram as primeiras instituições especializadas para pessoas com deficiência, inspiradas em modelos europeus. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 e hoje denominado Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857 e atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), buscavam oferecer instrução a pessoas com deficiência visual e auditiva (Januzzi, 2012). Embora restritos em alcance, esses espaços representaram marcos institucionais na história da educação especial no Brasil. No caso do INES, sua trajetória foi decisiva para a consolidação de práticas de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a formação de professores especializados, o que o tornou referência nacional até o século XX, ainda que sustentado por uma lógica segregada e pouco articulada à rede comum de ensino (Lacerda, 2019). Apesar de constituírem avanços institucionais, tais experiências mantiveram caráter assistencialista, seletivo e voltado a pequenos grupos, permanecendo distantes de uma concepção inclusiva. A educação feminina, por sua vez, começou a ser discutida de maneira mais sistemática apenas na segunda metade do século XIX, circunscrita inicialmente ao ensino doméstico e ao magistério, considerado uma extensão do papel social da mulher (Almeida, 2016).

Enquanto isso, a população negra permaneceu amplamente excluída da escola até a Abolição da Escravatura em 1888, e mesmo após esse marco legal enfrentou barreiras econômicas, raciais e culturais para ingressar na educação formal (Schwartzman, 2005). Os povos indígenas, por outro lado, foram submetidos a políticas de assimilação que buscavam “civilizá-los” por meio da catequese e do trabalho compulsório. A Diretoria Geral dos Índios e a legislação de 1845 sobre aldeamentos reforçaram essa perspectiva, negando aos nativos o direito a uma educação própria e bilíngue (Monteiro, 1994; Cunha, 2012). Em muitos casos, a escola imperial atuou como instrumento de apagamento cultural, impondo o português como única língua legítima e desqualificando os saberes tradicionais.

Assim, ao longo do Império, diferentes grupos, negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência, permaneceram em posição marginal na estrutura educacional. Embora tenham ocorrido iniciativas pontuais de institucionalização do ensino, a ausência de políticas públicas universalizantes consolidou práticas de exclusão escolar articuladas a hierarquias raciais, de gênero e sociais. Tanto no Brasil Colônia quanto no Império, a educação funcionou como mecanismo de reprodução de desigualdades, e não como instrumento de transformação social. Essas bases históricas ajudam a compreender as contradições que, ainda hoje, atravessam o direito à educação no Brasil.

Com a Proclamação da República em 1889 e a promulgação da Constituição de 1891, o Brasil passou a adotar o modelo federativo descentralizado, transferindo aos Estados e Municípios a maior responsabilidade pela organização da educação (Nagle, 2001). Embora em teoria essa medida buscasse ampliar a autonomia administrativa e adequar a educação às realidades regionais, na prática acentuou desigualdades, já que muitos entes federados não dispunham de recursos ou estrutura institucional para



garantir acesso equitativo ao ensino. Nesse contexto, a educação permaneceu elitista, voltada à formação das classes dominantes urbanas e distanciada das demandas populares. A instrução pública primária, ainda incipiente, não atingia a maioria da população, e a exclusão escolar persistia como marca estrutural da sociedade brasileira (Saviani, 2008). Povos indígenas e comunidades quilombolas continuaram invisíveis nas políticas oficiais: enquanto os primeiros eram submetidos a processos de assimilação cultural via catequese ou educação tutelada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), os segundos permaneciam marginalizados, sem políticas específicas que reconhecessem seus direitos territoriais e educacionais (Souza Lima, 2012). Para pessoas com deficiência, a realidade também era de isolamento, com atendimento restrito às poucas instituições criadas no período imperial, como o Instituto Benjamin Constant e o INES, sem expansão significativa de políticas inclusivas (Januzzi, 2012). Esse quadro evidencia como a Primeira República (1889–1930) manteve a dualidade entre uma educação formal voltada às elites e um conjunto de práticas assistenciais ou missionárias direcionadas aos grupos marginalizados.

A Era Vargas representou uma inflexão histórica ao reposicionar a função social do Estado na educação. A Constituição de 1934 foi a primeira a reconhecer expressamente a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (Cury, 2002). Além disso, previu a criação de um Plano Nacional de Educação, sinalizando uma tentativa de coordenação centralizada que buscava superar o quadro fragmentado da Primeira República. Ainda que a Constituição de 1937, durante o Estado Novo, tenha restringido direitos ao enfatizar um viés autoritário e corporativista, a década de 1930 marcou o início de uma intervenção estatal mais estruturada na organização da escola pública. Esse período também coincidiu com a intensificação da urbanização e da industrialização, fatores que impulsionaram a demanda por uma escolarização mais ampla. Contudo, tal ampliação não se deu de forma inclusiva: povos indígenas continuaram sendo alvo de políticas assimilacionistas, em que a escola era utilizada como instrumento de integração forçada, apagando línguas e culturas (Grupioni, 2006). A população negra, recém-saída do período escravocrata, permanecia excluída estruturalmente, enfrentando barreiras socioeconômicas e raciais que dificultavam o acesso à escola (Gomes, 2017). Pessoas com deficiência seguiam marginalizadas, atendidas por instituições de caráter especial, sem políticas de integração ao ensino comum. Dessa forma, mesmo com avanços normativos, a educação republicana ainda reproduzia mecanismos de exclusão, reforçando desigualdades históricas.

Nas décadas seguintes, sobretudo a partir dos anos 1950, o campo educacional brasileiro passou a vivenciar novas tensões em torno do acesso e da função social da escola. As instituições de caráter filantrópico, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), fundadas em 1954, começaram a se expandir, consolidando um modelo médico-assistencial de atendimento às pessoas com deficiência (Bueno, 2019). Embora tenham representado um espaço de acolhimento em uma época de ausência de políticas públicas estruturadas, essas instituições reforçaram a ideia de segregação, ao tratar a



deficiência como patologia a ser corrigida e ao separar os estudantes do convívio escolar comum. Paralelamente, a Constituição de 1946 reafirmou a gratuidade do ensino primário, mas não promoveu mudanças substanciais no que se refere à inclusão de povos indígenas, negros e quilombolas, que continuavam à margem do sistema educacional. É apenas nesse período que começam a surgir movimentos sociais organizados, sobretudo no final da década de 1950 e início da de 1960, reivindicando o direito à educação popular, o que se expressaria, por exemplo, no movimento da Educação Popular e nas experiências de Paulo Freire (Freire, 1987). Apesar disso, a realidade escolar manteve-se marcada pela seletividade social, racial e regional: enquanto setores médios urbanos avançavam em direção ao ensino secundário, a grande maioria da população negra, indígena e das comunidades quilombolas permanecia excluída. O campo da educação especial consolidava-se em moldes paralelos, sem perspectivas inclusivas, ao passo que a surdez, por exemplo, seguia sendo tratada em chave clínica e oralista, negando-se espaço ao uso da Língua de Sinais (Skliar, 1998). Nesse contexto, a estrutura educacional brasileira continuava a reproduzir hierarquias sociais, raciais e culturais, e durante o regime militar a exclusão de povos indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente marginalizados tornou-se ainda mais acentuada, refletindo a continuidade de políticas centralizadas e currículos homogêneos que ignoravam a diversidade cultural e socioeconômica do país.

No Regime Militar (1964–1985), instaurado por um golpe que cerceou a democracia, a educação permaneceu centralizada, autoritária e excludente, aprofundando desigualdades históricas e marginalizando ainda mais negros, indígenas, quilombolas, surdos, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente vulneráveis. A Constituição de 1967 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 5.692/1971) ampliaram a obrigatoriedade escolar, mas mantiveram currículos rígidos e homogêneos, sem considerar a diversidade étnica, cultural, linguística e socioeconômica da população. As políticas públicas priorizavam a educação para as classes médias urbanas, enquanto negros, quilombolas, indígenas, surdos e pessoas com deficiência permaneciam marginalizados do sistema formal (Mantoan, 2015; Saviani, 2008). As pessoas com deficiência continuaram a ser atendidas majoritariamente em instituições segregadas ou em programas de caráter assistencialista, como APAEs e escolas especiais, sem perspectiva de inclusão real ou acesso à rede regular de ensino. A população indígena permaneceu praticamente invisível nas políticas educacionais oficiais, com exceção de ações pontuais de catequese ou escolarização voltadas para aldeamentos específicos, muitas vezes desconsiderando suas línguas e saberes tradicionais (Cunha, 2012; Monteiro, 1994). Da mesma forma, comunidades quilombolas e afrodescendentes continuaram enfrentando exclusão sistemática, com barreiras econômicas, raciais e regionais que impediam o acesso à educação básica e superior.

Durante o Regime Militar, o Brasil passou a ser signatário de tratados internacionais que reconheciam a educação como direito universal, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,

1948), adotada formalmente pelo país por meio de ratificação posterior, e os Pactos Internacionais de Direitos Civis, Políticos e Econômicos (1966), ratificados somente nos anos seguintes. Contudo, a influência desses instrumentos foi severamente limitada pelo contexto conservador, autoritário, e sua aplicação prática no país permaneceu restrita, funcionando mais como referência normativa do que como política efetiva de inclusão. Nesse período, o sistema educacional manteve-se profundamente excludente, aprofundando desigualdades históricas, reproduzindo hierarquias sociais e consolidando práticas de segregação, especialmente para negros, indígenas, quilombolas, surdos e pessoas com deficiência.

A redemocratização do Brasil, após duas décadas de ditadura civil-militar (1964–1985), representou uma ruptura significativa em relação ao modelo autoritário, excludente e elitista que marcou o período anterior. O processo constituinte de 1987–1988 foi profundamente influenciado pelas lutas sociais, que não apenas reivindicavam a retomada das liberdades democráticas, mas também denunciavam as múltiplas formas de exclusão historicamente impostas a negros, indígenas, mulheres, trabalhadores rurais, pessoas com deficiência, populações periféricas e outros grupos marginalizados. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) representou um avanço histórico ao consolidar a educação como um direito fundamental de todos e dever compartilhado entre Estado e família (art. 205), concebendo-a como um instrumento de promoção da cidadania, da justiça social e da igualdade de oportunidades (Cury, 2018; Gadotti, 2013).

A elaboração da Carta Magna de 1988 deve ser compreendida no contexto das pressões exercidas por movimentos sociais que, desde a década de 1970, articulavam-se em torno da luta por direitos. O movimento negro, por exemplo, denunciava a persistência do racismo estrutural e reivindicava políticas públicas capazes de superar as desigualdades educacionais que atingiam as populações afrodescendentes (Gonzalez, 1988; Munanga, 2004). Os povos indígenas, por sua vez, articulados em organizações próprias e apoiados por setores progressistas da Igreja Católica e por antropólogos, exigiam o reconhecimento de seus territórios, línguas e culturas, além de uma educação escolar diferenciada e bilíngue (Silva, 2009). Comunidades quilombolas, historicamente invisibilizadas, também passaram a figurar na cena política, reivindicando o direito à terra e a políticas educacionais que respeitassem suas identidades e tradições. Paralelamente, o movimento das pessoas com deficiência e, de modo específico, o movimento surdo conquistavam espaço no cenário público, denunciando a exclusão escolar e reivindicando a escolarização na rede regular de ensino com apoio especializado (Mantoan, 2003; Sasaki, 1997).

Essas demandas encontraram eco no texto constitucional. O artigo 206 estabeleceu princípios fundamentais para a educação brasileira, como a igualdade de condições de acesso e permanência, a gestão democrática do ensino público, o respeito à diversidade cultural e a valorização dos profissionais da educação. Já o artigo 208, inciso III, trouxe um marco decisivo para a educação inclusiva ao prever o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando uma



diretriz até então inexistente no ordenamento jurídico. Esse dispositivo representou a incorporação de bandeiras históricas do movimento das pessoas com deficiência, que lutavam contra o modelo segregador das instituições especiais e demandavam inclusão no espaço comum da escola.

No que diz respeito à diversidade étnica e cultural, a CF/1988 representou um divisor de águas. Pela primeira vez na história constitucional brasileira, os povos indígenas tiveram reconhecidos seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231), bem como a garantia de preservação de suas línguas e culturas (art. 210, § 2º). Esse reconhecimento significou a legitimação das reivindicações de décadas de resistência indígena contra políticas de assimilação forçada. Da mesma forma, o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias assegurou o direito à propriedade das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos, estabelecendo um marco legal para a luta quilombola por reconhecimento e justiça social (Arruti, 2006).

A Constituição também fortaleceu o enfrentamento ao racismo e à discriminação. O artigo 5º, inciso XLII, definiu o racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Esse dispositivo, resultado direto da mobilização do movimento negro, abriu espaço para a posterior criação de políticas afirmativas e educacionais voltadas à população afro-brasileira. Como desdobramento, surgiram legislações complementares fundamentais: a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas; a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a história e a cultura indígena nos currículos; e a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que ampliou o acesso de estudantes negros, indígenas e de escolas públicas ao ensino superior. Essas políticas não apenas aprofundaram o alcance da Constituição, mas também consolidaram um modelo educacional mais atento à equidade e à diversidade (Arroyo, 2012; Gomes, 2017).

O caráter transformador da CF/1988 reside no fato de que ela deslocou o paradigma da educação de um privilégio restrito a determinados grupos sociais para um direito universal e inalienável. Nesse sentido, a educação passou a ser concebida como um bem público essencial à democracia, condição para o exercício pleno da cidadania e meio de enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e culturais. Autores como Gadotti (2013) e Cury (2018) ressaltam que a Carta Magna não apenas instituiu a educação como direito subjetivo público, mas também vinculou o Estado à obrigação de implementá-la em bases inclusivas, equitativas e democráticas.

É importante destacar, contudo, que a promulgação da Constituição não eliminou, de imediato, as barreiras estruturais herdadas de séculos de exclusão. A distância entre o texto legal e a realidade concreta permaneceu expressiva, sobretudo diante da insuficiência de políticas públicas, da falta de investimentos adequados e da persistência de preconceitos sociais e institucionais (Arroyo, 2012). Ainda assim, a CF/1988 forneceu os instrumentos jurídicos e políticos para que movimentos sociais, organizações da sociedade civil



e atores educacionais pudessem continuar a luta pela implementação efetiva de uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade.

Assim, o período pós-1988 consolidou a transição de um sistema educacional historicamente excludente, herdado de regimes autoritários e seletivos, para um modelo normativo comprometido com a inclusão e a equidade, ainda que permeado por tensões e desafios. A CF/1988 não apenas formalizou o direito à educação, mas também simbolizou uma vitória coletiva dos movimentos sociais e um convite à construção de uma escola pública democrática, inclusiva e plural. Esse marco constitucional abriu caminho para legislações complementares que buscariam detalhar e operacionalizar seus princípios, entre as quais se destaca a LDBEN nº 9.394/1996, responsável por dar forma concreta ao paradigma educacional inclusivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) representou a primeira grande regulamentação educacional do período democrático pós-1988, constituindo-se como a operacionalização dos princípios constitucionais no campo da educação. Ao consolidar os fundamentos da educação como direito social, a LDBEN foi decisiva para a institucionalização de um paradigma inclusivo. Em seus artigos 58 a 60, estabeleceu que a educação especial deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso a currículos, metodologias, recursos pedagógicos e apoios necessários para sua plena aprendizagem. Esse dispositivo rompeu, ao menos no plano normativo, com a lógica segregacionista das escolas e classes especiais, reafirmando que o espaço legítimo da diversidade é a escola comum (Mantoan, 2003; Dourado, 2015). A LDBEN também instituiu a necessidade de cooperação federativa, determinando que União, Estados e Municípios deveriam atuar articuladamente na oferta da educação especial, o que refletia a compreensão de que a equidade só poderia ser garantida por meio da partilha de responsabilidades. Outro aspecto crucial da lei foi a valorização da formação docente, reconhecendo a importância de preparar professores para lidar com a diversidade cultural, social e linguística, incluindo os povos indígenas e as comunidades quilombolas, aproximando a escola da realidade de seus sujeitos.

Os avanços posteriores na legislação reforçaram essa perspectiva inclusiva. Um marco fundamental foi a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, constituindo-se em uma resposta à histórica invisibilidade da contribuição da população negra para a formação da sociedade brasileira. Essa lei buscou enfrentar o racismo estrutural no espaço escolar, ao mesmo tempo em que valorizou a identidade e o pertencimento de milhões de estudantes afrodescendentes (Munanga, 2005; Gomes, 2017). Cinco anos depois, a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse horizonte, tornando obrigatória também a inclusão da história e cultura indígena nos currículos, reconhecendo o direito dos povos originários à preservação de suas memórias, saberes e tradições. Essas conquistas resultaram de intensas lutas dos movimentos negro e indígena, que, desde os anos 1980,



pressionavam o Estado brasileiro pela valorização da diversidade cultural e pelo combate ao epistemicídio presente no currículo escolar (Gomes, 2017).

Outro marco decisivo foi a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que estabeleceu a reserva de vagas em universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda. Essa medida, considerada uma das políticas afirmativas mais significativas da Nova República, ampliou consideravelmente o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior (Carvalho, 2016). No campo da deficiência, um avanço notável ocorreu em 2009, com a ratificação pelo Brasil da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status de emenda constitucional, conferindo maior robustez ao marco legal inclusivo. Em 2015, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou direitos fundamentais no campo da acessibilidade arquitetônica, pedagógica, tecnológica e comunicacional. A LBI também reconheceu a educação bilíngue em Libras como direito dos surdos, reafirmando a necessidade de uma pedagogia que respeite a diferença linguística e cultural da comunidade surda (Brasil, 2015).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) representou mais uma etapa nesse processo ao definir metas ambiciosas para universalizar o atendimento educacional especializado, reduzir desigualdades regionais e raciais, fortalecer a educação indígena, quilombola e de comunidades tradicionais e ampliar a permanência e o sucesso escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também contribuiu ao instituir as salas de recursos multifuncionais, programas de formação continuada de professores e a difusão de tecnologias assistivas. No entanto, como destacam Bueno (2019) e outros pesquisadores, a implementação dessas medidas esbarrou em limitações concretas, como falta de financiamento, descontinuidade de políticas e desigualdades regionais que restringem o alcance dos programas.

Dados recentes corroboram esses limites. O Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023) indicou avanços significativos no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades, sobretudo na educação básica, mas também revelou obstáculos persistentes, como a dificuldade de ampliar a inclusão no ensino médio e superior, além de precariedades estruturais em escolas que atendem comunidades indígenas e quilombolas. Essas escolas, em muitos casos, enfrentam falta de professores bilíngues, evasão escolar elevada e infraestrutura deficiente, fatores que comprometem a efetividade da inclusão.

No plano internacional, a evolução da legislação brasileira foi fortemente influenciada por documentos que reafirmaram o compromisso com a equidade educacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), que consolidou o paradigma da inclusão, e o Fórum de Dakar (2000), que reforçou a centralidade da educação como direito humano.



Esses documentos inspiraram a incorporação, na legislação brasileira, de princípios de universalização, equidade e respeito à diversidade. Todavia, como ressaltam Saviani (2014), Pinto (2018) e Arroyo (2012), a mera existência de dispositivos legais não é suficiente para transformar a realidade: é necessário enfrentar barreiras estruturais, como subfinanciamento, desigualdade de acesso e permanência, resistências culturais e ausência de políticas de valorização docente.

A crise política de 2016 marcou uma ruptura decisiva na trajetória da educação inclusiva brasileira. O processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, conduzido sem comprovação de crime de responsabilidade, foi caracterizado por diversos estudiosos como um **golpe parlamentar e jurídico-midiático** (Souza, 2016; Avritzer, 2019). Esse episódio não apenas interrompeu um ciclo de avanços sociais construídos nos governos anteriores, mas também abriu caminho para a imposição de uma agenda conservadora e neoliberal que fragilizou direitos sociais arduamente conquistados. Como ressaltava Luis Felipe Miguel (2018), a destituição de Dilma representou a vitória de setores que buscavam conter as políticas de redistribuição e equidade, especialmente no campo educacional. A partir desse marco, verificou-se um progressivo enfraquecimento de programas de combate às desigualdades históricas e um desmonte das bases de uma educação pública inclusiva, culminando, em 2018, na eleição de Jair Bolsonaro. Sua gestão foi caracterizada por um aprofundamento da agenda neoliberal, pelo ataque sistemático a políticas públicas estruturantes e pela tentativa de relativizar princípios constitucionais fundamentais, como a diversidade cultural, racial, de gênero e a própria noção de inclusão escolar.

Nesse novo contexto, a educação passou a ser alvo de medidas regressivas que colocavam em risco o arcabouço normativo construído desde 1988. O caso mais emblemático foi a edição do **Decreto nº 10.502/2020**, que instituiu a chamada “Nova Política Nacional de Educação Especial”. Esse decreto buscava flexibilizar o modelo inclusivo, abrindo espaço para a retomada de escolas e classes especiais como alternativa, em clara contradição ao que estabelece a Constituição de 1988, a LDBEN de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015. A medida foi duramente criticada por pesquisadores, movimentos sociais, associações científicas e entidades representativas das pessoas com deficiência, que denunciaram a tentativa de retorno a um modelo segregacionista superado (Mazzotta, 2021; Rodrigues, 2022). A reação social e jurídica foi decisiva: o **Supremo Tribunal Federal**, em decisão liminar de 2020 e no julgamento de mérito em 2022 (ADI 6590), suspendeu os efeitos do decreto, afirmando sua incompatibilidade com os princípios constitucionais da igualdade e da inclusão.

O episódio do Decreto 10.502/2020 demonstra que a luta pela efetivação da inclusão escolar nunca se deu de forma linear, mas é constantemente atravessada por tensões entre forças progressistas e conservadoras, disputas políticas e embates ideológicos. O governo Bolsonaro (2019–2022) promoveu não apenas iniciativas legais de retrocesso, mas também **cortes orçamentários profundos** que atingiram diretamente a educação pública e, em especial, as políticas inclusivas. Em 2020, o orçamento da educação



sofreu uma redução de **R\$ 6,18 bilhões** em relação ao ano anterior, comprometendo programas de acessibilidade, bolsas de pesquisa, manutenção universitária e políticas voltadas à educação básica (Campos, 2020). O mesmo decreto que propunha a “nova” política de educação especial reforçava essa lógica de exclusão, evidenciando uma tentativa explícita de fragilizar direitos conquistados após décadas de lutas sociais (ANDES-SN, 2021; CNTE-CUT, 2022).

Os cortes não se limitaram ao campo da educação especial. Programas estruturantes da educação básica também foram severamente impactados. O Ministério da Educação teve bloqueios de **R\$ 5,7 bilhões**, equivalentes a cerca de 23% do orçamento discricionário, afetando infraestrutura escolar, transporte, implementação do novo ensino médio e políticas voltadas a populações vulneráveis (O Globo, 2021). Em 2021, houve novo corte de **R\$ 4,2 bilhões**, sendo **R\$ 1 bilhão destinado às universidades e institutos federais**, o que prejudicou pesquisa, extensão e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade (Senado Notícias, 2020). Em 2023, ainda sob os efeitos dessa política de austeridade, o orçamento da educação básica chegou a apresentar uma proposta de corte de até **34% em comparação a anos anteriores**, impactando diretamente programas voltados ao ensino fundamental e à educação infantil, áreas fundamentais para a redução das desigualdades (PT São Paulo, 2022).

Outro ponto crítico foi o ataque a políticas de assistência estudantil, como merenda e transporte escolar, fundamentais para populações indígenas, quilombolas, surdas, pessoas com deficiência e estudantes em extrema pobreza. O veto presidencial à ampliação desses programas e a ausência de reajuste das verbas da merenda desde 2017, em um cenário de inflação crescente e aumento do preço dos alimentos básicos, evidenciam a negligência estatal em garantir condições mínimas de permanência escolar (Sinpro-DF, 2022). Essa omissão comprometeu diretamente a frequência de estudantes cuja alimentação escolar representa, muitas vezes, a principal refeição do dia, demonstrando que os cortes não foram meramente técnicos, mas expressão de uma disputa política sobre qual projeto de educação o país deveria adotar.

Nesse cenário de retrocessos, a resistência organizada foi decisiva para impedir a consolidação de medidas regressivas. Movimentos sociais, sindicatos da educação, entidades de pessoas com deficiência, organizações indígenas e quilombolas, além de associações de mães e pais, mobilizaram-se em defesa da inclusão, promovendo protestos, ajuizando ações e produzindo relatórios críticos que subsidiaram decisões do Judiciário. O **Supremo Tribunal Federal**, ao suspender os efeitos do Decreto 10.502/2020, reafirmou a centralidade da Constituição de 1988 e da LBI/2015 como balizas da política educacional inclusiva. Como apontam Dourado (2015) e Saviani (2014), essa vitória não elimina as fragilidades estruturais, mas evidencia a importância da sociedade civil e das instituições democráticas na contenção de projetos excludentes.

Na atualidade, o debate sobre inclusão escolar permanece um dos grandes desafios da educação brasileira, especialmente diante da necessidade de superar o hiato entre as conquistas normativas e sua efetiva materialização no cotidiano das escolas públicas. De um lado, a rede normativa consolidada ao longo



de três décadas, da Constituição Federal de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, fornece instrumentos robustos para a defesa da inclusão escolar equitativa e de qualidade. No entanto, como destacam Cury (2018) e Dourado (2021), a efetividade desses dispositivos depende de financiamento adequado, de vontade política e de práticas pedagógicas transformadoras que enfrentem as desigualdades raciais, sociais, de gênero e territoriais que ainda estruturam a escola pública brasileira. A experiência recente demonstra que a simples existência de leis não basta: a implementação de políticas inclusivas demanda continuidade administrativa, valorização docente e integração entre União, Estados e Municípios. Nesse sentido, Arroyo (2012) lembra que a democracia escolar só se concretiza quando a escola é capaz de acolher e valorizar a diversidade de seus sujeitos, rompendo com lógicas históricas de exclusão.

Torna-se importante resgatar que o período de instabilidade política iniciado com o impeachment de Dilma Rousseff em 2016 e aprofundado pelo governo Bolsonaro (2019–2022), que reduziu drasticamente os investimentos em programas educacionais inclusivos, o cenário foi de retrocessos. Dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2021) apontam que, somente entre 2019 e 2022, as universidades federais sofreram cortes acumulados de mais de R\$ 30 bilhões em seu orçamento, o que afetou bolsas de pesquisa, programas de permanência estudantil e políticas voltadas a estudantes com deficiência. Além disso, o discurso oficial conservador minimizou a relevância da diversidade cultural, racial e de gênero no currículo escolar, enfraquecendo a agenda inclusiva construída desde os anos 1990. Esse contexto reforçou a vulnerabilidade das conquistas normativas diante de projetos políticos excludentes, como observa Gentili (2017), ao destacar que a disputa pela educação sempre expressa uma luta de classes e de visões de sociedade.

A partir de 2023, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, observa-se um esforço de reconstrução institucional e financeira da educação, visando retomar e ampliar políticas de inclusão. O Ministério da Educação (MEC) restabeleceu o orçamento das universidades e institutos federais, com recomposição superior a R\$ 2,5 bilhões já no primeiro ano de gestão (MEC, 2023). Foram retomados programas estratégicos, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que recebeu reajuste de recursos após mais de uma década de estagnação, beneficiando diretamente estudantes em situação de vulnerabilidade. No campo da educação básica, o **novo Plano Nacional de Educação (PNE)** em discussão no Congresso Nacional para o decênio 2024–2034 estabelece metas específicas de expansão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de fortalecimento da formação de professores para a diversidade e de ampliação do acesso de estudantes indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

Entre as iniciativas recentes de democratização da formação docente, destaca-se o **PARFOR Equidade**, coordenado pela CAPES, que prioriza professores da educação básica que atuam com estudantes quilombolas, indígenas, surdos e público-alvo da educação especial. Entre 2023 e 2024, o programa ofertou **7.000 vagas** em cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Educação Especial e licenciaturas interculturais



indígenas em universidades públicas de diversas regiões do país. A **Universidade Federal do Maranhão (UFMA)** aderiu ao programa, oferecendo três cursos, Licenciatura Intercultural Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Escolar Quilombola, com **400 vagas distribuídas em 17 turmas e 16 municípios maranhenses**, ampliando o atendimento em relação aos 42 municípios já contemplados pelo programa no estado. O PARFOR Equidade constitui um avanço importante na inclusão educacional e na formação de professores para contextos historicamente marginalizados. Contudo, sua efetividade depende de condições adequadas de infraestrutura, materiais pedagógicos, formação continuada e articulação entre universidades, redes de ensino e comunidades, garantindo que a formação seja relevante, alinhada às necessidades locais e contribua efetivamente para a melhoria da educação básica (CAPES, 2024; UFMA, 2024).

Além disso, o governo federal retomou o Programa Nacional de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), ampliou o financiamento para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) voltado à acessibilidade e lançou editais específicos para pesquisa e extensão em educação inclusiva. Tais medidas sinalizam a tentativa de transformar novamente o marco normativo em práticas efetivas, ainda que persistam desafios relacionados à execução orçamentária, à desigualdade federativa e à resistência de setores conservadores.

Em síntese, a trajetória da inclusão escolar no Brasil revela um movimento progressivo de conquistas jurídicas e sociais, mas também uma permanente vulnerabilidade diante de projetos políticos excludentes. As conquistas obtidas com a LDBEN/1996, a Lei 10.639/2003 (história e cultura afro-brasileira), a Lei 11.645/2008 (história e cultura indígena), a Lei de Cotas (2012), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a LBI/2015 compõem um marco normativo sólido. Contudo, como adverte Gomes (2017), a efetividade dessas normas só será garantida quando estudantes negros, indígenas, quilombolas, surdos e pessoas com deficiência tiverem asseguradas não apenas o acesso, mas também condições reais de permanência e sucesso escolar. O desafio central, portanto, é transformar a rede de proteção jurídica em práticas concretas, sustentadas por financiamento estável e compromisso político. A reconstrução em curso desde 2023 sinaliza avanços importantes, mas será preciso garantir continuidade, enfrentando não apenas os limites estruturais de financiamento, mas também as tensões ideológicas que, historicamente, marcam a disputa pela escola pública no Brasil, questões que fundamentam a análise das próximas seções.

3 EQUIDADE: ABORDAGEM FILOSÓFICA, JURÍDICA E PEDAGÓGICA

A equidade, enquanto princípio estruturante da educação, exige análise integrada que considere dimensões filosóficas, jurídicas e pedagógicas, pois sua aplicação transcende definições isoladas e envolve valores éticos, normas e práticas concretas no cotidiano escolar. Ela atua como eixo orientador das políticas



públicas, da justiça social e das estratégias pedagógicas que garantem condições reais de aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente marginalizados. O objetivo desta seção é examinar o conceito de equidade em três campos complementares: o filosófico, o jurídico e o pedagógico, situando sua relevância para a efetivação da inclusão escolar no Brasil.

Do ponto de vista filosófico, a equidade é compreendida como instrumento de correção de desigualdades e de adaptação da norma geral às particularidades individuais e sociais. Aristóteles introduz o conceito de *epieikeia*, entendido como virtude que modera a aplicação da lei, permitindo que normas universais sejam relativizadas diante de circunstâncias singulares que, se ignoradas, gerariam injustiça. Para ele, a equidade complementa a justiça, garantindo que a rigidez normativa não prejudique indivíduos em situações específicas, reconhecendo a pluralidade de contextos humanos (Aristóteles, 2004).

Kant, centrado na ética deontológica e no princípio do dever, contribui para a discussão sobre equidade ao afirmar que a ação moral deve respeitar a dignidade intrínseca de cada ser humano como fim em si mesmo. Para Kant, a justiça não se limita à aplicação formal da lei; ela deve reconhecer a humanidade de cada sujeito e assegurar que ações e políticas sociais respeitem a autonomia e a liberdade moral de todos (Kant, 1785). Assim, a equidade pode ser entendida como mediação entre regras universais e consideração ética das necessidades concretas dos indivíduos.

Filósofos contemporâneos ampliam essa dimensão ética. Levinas enfatiza a responsabilidade pelo outro como fundamento da justiça, propondo que a relação com os mais vulneráveis precede a lei e deve orientar toda ação ética e social, implicando que políticas educacionais priorizem historicamente grupos marginalizados (Levinas, 1991). Dussel introduz a perspectiva da ética da libertação, sustentando que a equidade deve enfrentar estruturas de opressão e desigualdade histórica, promovendo inclusão e justiça social de forma prática e transformadora (Dussel, 2002).

Para compreender plenamente a equidade na educação, é necessário situá-la dentro de uma crítica mais ampla à sociedade capitalista, conforme propõe o materialismo histórico-dialético de Marx. Marx que argumenta que as relações econômicas e sociais estruturam oportunidades e limitam o acesso a direitos básicos, incluindo a educação. A sociedade capitalista, ao concentrar riqueza e poder em poucos setores, gera desigualdades profundas, criando barreiras que impedem a concretização da equidade. No contexto educacional, isso se traduz na reprodução de hierarquias sociais e econômicas dentro das escolas, onde estudantes de grupos marginalizados frequentemente encontram acesso formal, mas não condições reais de aprendizagem, permanência e valorização de suas identidades (Marx, 1996; Saviani, 2008).

Gramsci complementa essa análise ao enfatizar a função da hegemonia cultural na manutenção da dominação social e das desigualdades. Para ele, a escola é um espaço crucial na formação da consciência crítica e na reprodução ou contestação das estruturas hegemônicas. A equidade, sob a perspectiva gramsciana, não se limita à distribuição formal de oportunidades; implica a construção de uma escola capaz



de promover autonomia, senso crítico e participação cidadã, reconhecendo e valorizando diversidades étnicas, culturais e sociais. A educação, nesse sentido, constitui um instrumento de emancipação e transformação social, em contraposição à reprodução acrítica de valores e normas que perpetuam a exclusão (Gramsci, 1978; Gadotti, 2013). Políticas de inclusão escolar, como o atendimento educacional especializado, programas interculturais indígenas e cotas raciais, devem ser compreendidas como estratégias concretas de construção de equidade, articulando princípios filosóficos à prática pedagógica.

Adorno relaciona a educação à resistência contra a barbárie e à promoção da democracia cultural, defendendo que a escola deve desenvolver capacidades críticas, prevenindo a reprodução de preconceitos e práticas opressivas e promovendo reflexão ética sobre injustiças históricas e contemporâneas. Para ele, a equidade educacional exige condições pedagógicas que promovam pensamento autônomo, consciência histórica e sensibilidade ética frente à diversidade humana (Adorno, 1997). Essa concepção reforça que a inclusão escolar não se reduz a normas legais ou cotas; deve integrar conteúdos, metodologias e valores que possibilitem a participação plena de todos os sujeitos.

István Mészáros amplia a crítica marxista ao mostrar que a educação deve transcender a lógica de reprodução capitalista. Ele defende que a escola deve formar indivíduos capazes de questionar e transformar estruturas socioeconômicas excludentes, promovendo emancipação integral e equidade substancial. Mészáros sustenta que a inclusão só se concretiza quando os estudantes possuem acesso a oportunidades reais de aprendizagem, autonomia e participação social, tornando a educação instrumento de justiça social e desenvolvimento humano (Mészáros, 2013).

A articulação dessas perspectivas evidencia que a equidade deve ser compreendida como princípio estruturante da educação, orientando políticas públicas, currículos, práticas pedagógicas e gestão escolar. Marx demonstra que qualquer política de inclusão que não enfrente desigualdades estruturais estará fadada a reproduzir exclusões; Gramsci indica que a construção de uma escola transformadora depende de contestar hegemonias culturais e formar sujeitos críticos; Adorno oferece um horizonte ético e pedagógico, enfatizando a prevenção da barbárie e a promoção de uma cultura democrática; Levinas e Dussel destacam a responsabilidade pelo outro e a necessidade de práticas inclusivas efetivas; Mészáros amplia a perspectiva crítica, mostrando que a educação deve ir além da reprodução do capital (Marx, 1996; Gramsci, 1978; Adorno, 1997; Levinas, 1991; Dussel, 2002; Mészáros, 2013).

Essas reflexões fundamentam criticamente a implementação de políticas de inclusão escolar no Brasil. A Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão/2015 não devem ser compreendidas apenas como instrumentos legais, mas como respostas normativas a desigualdades estruturais e históricas, articulando direitos e princípios éticos para efetivar a equidade. Políticas de educação especial, cotas raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, além do **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, PARFOR Equidade, devem ser interpretadas



à luz dessas perspectivas filosóficas, como ferramentas para corrigir injustiças sociais, formar sujeitos críticos e democratizar o acesso, permanência e aprendizagem escolar de grupos marginalizados (Gadotti, 2013; Saviani, 2008; Mazzotta, 2021).

Compreender a equidade sob essa ótica permite afirmar que ela não é concessão ou favor, mas exigência ética, social e política para a construção de uma escola democrática. Sua efetivação requer políticas que contemplem medidas compensatórias, reconhecimento cultural, práticas pedagógicas contextualizadas e formação continuada de docentes, garantindo condições reais de aprendizagem e participação. A escola deve ser espaço de emancipação, promovendo justiça social e igualdade de oportunidades substanciais, conectando crítica social e projeto educacional transformador.

Em síntese, a análise filosófica da equidade na educação demonstra que sua efetivação depende de múltiplas dimensões inter-relacionadas: 1) reconhecimento das desigualdades estruturais e históricas, conforme Marx; 2) contestação das hegemonias culturais e formação de sujeitos críticos, segundo Gramsci; 3) promoção de reflexão ética e autonomia, segundo Adorno; 4) responsabilidade pelo outro e enfrentamento das opressões históricas, segundo Levinas e Dussel; 5) superação da lógica capitalista de reprodução social, conforme Mészáros. A equidade, portanto, não se limita à aplicação formal de normas, mas se concretiza na construção de uma escola capaz de oferecer condições reais de aprendizado, participação e valorização de todos os estudantes, especialmente os historicamente marginalizados. Essa perspectiva crítica é essencial para orientar políticas públicas, currículos, formação docente e práticas pedagógicas comprometidas com inclusão, justiça social e democracia educacional.

No campo jurídico, a equidade se apresenta como princípio interpretativo essencial para a efetivação de direitos fundamentais, sobretudo no que se refere ao direito à educação. Embora a igualdade formal esteja consagrada no texto constitucional, a equidade exige um passo além, impondo ao Estado o dever de adotar medidas diferenciadas que assegurem a inclusão e a justiça material. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. No entanto, para que esse direito seja universalizado em sua plenitude, faz-se necessária a aplicação do princípio da equidade, que permite enfrentar desigualdades concretas e estruturar políticas públicas sensíveis às diferenças sociais, culturais e individuais.

No Direito Constitucional, Barroso (2013), destaca que a igualdade formal, por si só, não garante justiça social, sendo indispensável a adoção de políticas redistributivas e inclusivas, que materializem o princípio da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, a equidade atua como critério normativo que direciona a interpretação constitucional para a proteção efetiva de grupos vulneráveis, resguardando não apenas o direito de acesso, mas também as condições de permanência e de participação qualificada no processo educacional.



Na teoria jurídica, Alexy (2008) argumenta que os direitos fundamentais possuem estrutura principiológica e demandam ponderação em sua aplicação. Assim, a equidade não pode ser vista como conceito meramente abstrato, mas como parâmetro de concretização de direitos que orienta a atuação do legislador, do gestor público e do Poder Judiciário. Essa perspectiva encontra respaldo em Sarlet (2012), que defende que a eficácia dos direitos fundamentais depende da adoção de medidas compensatórias, especialmente em contextos de desigualdade persistente, como é o caso da educação brasileira.

As reflexões de Cury (2002; 2010) são decisivas para compreender a equidade no campo educacional brasileiro, pois evidenciam que o direito à educação não pode ser reduzido à garantia formal de acesso, mas deve assegurar condições concretas de permanência e de aprendizagem significativa. Para o autor, a educação constitui não apenas um direito social, mas também a base material para o exercício pleno da cidadania, de modo que sua efetividade depende de políticas públicas orientadas pela justiça social e comprometidas com a superação de desigualdades históricas. Ao destacar a centralidade da escola pública no Estado Democrático de Direito, Cury aponta que a equidade exige o reconhecimento das diferenças e a adoção de medidas compensatórias que possibilitem a participação real de sujeitos historicamente marginalizados. Assim, a equidade se afirma como um princípio constitucional e democrático, capaz de articular inclusão, justiça distributiva e pluralidade cultural na consolidação de uma educação que se quer verdadeiramente emancipatória.

Nesse horizonte, a equidade, no campo jurídico-educacional, deve ser compreendida como princípio estruturante que vincula a Constituição de 1988 ao enfrentamento das desigualdades históricas do país. Barroso, Sarlet e Cury destacam que a igualdade formal não basta, sendo necessário adotar medidas redistributivas e compensatórias que assegurem efetividade ao direito à educação. A contribuição de Cury (2002; 2010) é decisiva ao evidenciar que a escola pública, no Estado Democrático de Direito, deve garantir não apenas acesso, mas condições concretas de permanência e aprendizagem. Assim, a equidade afirma-se como eixo normativo e político indispensável à construção de uma educação democrática, plural e socialmente justa.

Pedagogicamente, a equidade pode ser compreendida como princípio orientador que busca garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem, considerando suas condições sociais, culturais, econômicas e históricas (Saviani, 2008; Gadotti, 2000; 2013). Nesse sentido, a equidade não se reduz à adaptação de currículos ou recursos, mas constitui um compromisso pedagógico com a transformação social, capaz de superar desigualdades e valorizar a diversidade. Saviani (2008), ao discutir a pedagogia histórico-crítica, enfatiza que a escola deve partir da realidade desigual da sociedade e superá-la por mediação pedagógica, reconhecendo necessidades específicas de cada estudante. Gadotti (2000; 2013) reforça que a educação inclusiva deve criar condições concretas para aprendizagem significativa,



respeitando diferenças culturais, linguísticas e sociais, promovendo metodologias diversificadas e avaliação contínua que favoreça o desenvolvimento integral.

A formação docente é central na promoção da equidade. Professores capacitados para lidar com a diversidade tornam-se mediadores da inclusão, adotando estratégias diferenciadas, utilizando recursos acessíveis e valorizando saberes comunitários. A pedagogia da equidade exige que a escola reconheça diferenças e busque superar desigualdades, articulando-se com políticas públicas que ofereçam infraestrutura adequada, apoio especializado e programas de permanência estudantil. O currículo, nesse contexto, deve contemplar pluralidade cultural, étnica e linguística, incorporando conteúdos representativos de grupos historicamente marginalizados e valorizando experiências locais (Gadotti, 2013; Cury, 2018).

As ideias de Paulo Freire ampliam essa perspectiva ao enfatizar que a educação deve ser libertadora, dialógica e comprometida com a transformação social (Freire, 1987; 1996). Para Freire, o estudante é sujeito ativo do conhecimento, cuja historicidade, experiências e dignidade devem ser reconhecidas. A equidade pedagógica exige romper com práticas de ensino que reduzem os alunos a receptores passivos, promovendo processos coletivos de emancipação e valorizando a participação de sujeitos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a promoção da autonomia é central, permitindo que os estudantes se tornem agentes críticos de sua realidade, enquanto a escola atua como espaço de diálogo, reflexão e transformação social (Freire, 1987; 1996).

A avaliação escolar também é estratégica para efetivar a equidade. Instrumentos padronizados, aplicados sem reflexão crítica, tendem a reproduzir desigualdades sociais, desconsiderando trajetórias individuais e contextos de vida. Avaliações formativas, contínuas e diversificadas permitem identificar avanços, dificuldades e singularidades de cada estudante, promovendo sucesso acadêmico de forma justa. Critérios de desempenho devem considerar desenvolvimento integral, competências socioemocionais e participação cidadã, e não apenas resultados quantitativos (Gadotti, 2013; Cury, 2018).

Experiências nacionais e internacionais reforçam a necessidade de articulação entre teoria e prática. No Brasil, programas de formação docente, adaptação curricular e ampliação de recursos pedagógicos têm buscado responder às desigualdades estruturais. Experiências na Finlândia e Noruega evidenciam que políticas inclusivas eficazes dependem de legislação robusta, investimento contínuo na formação de professores, currículos flexíveis e mecanismos de monitoramento permanente (UNESCO, 2021; OECD, 2020).

Além disso, a equidade pedagógica deve considerar fatores socioeconômicos e culturais que impactam diretamente o desempenho escolar. Estudantes de comunidades rurais, periféricas ou marginalizadas enfrentam barreiras estruturais, como transporte precário, falta de acesso a tecnologias, falta de professor e ausência de recursos pedagógicos adequados. Políticas compensatórias, bolsas de



permanência e programas de reforço constituem estratégias concretas que traduzem a equidade em ações de justiça social, garantindo condições de permanência e participação em igualdade de oportunidades.

Contudo, a equidade pedagógica articula-se com as dimensões filosófica e jurídica. Filosoficamente, exige reconhecimento da dignidade do sujeito e enfrentamento das desigualdades estruturais. Juridicamente, requer medidas normativas e compensatórias que efetivem direitos. Pedagogicamente, traduz-se em práticas escolares transformadoras, valorizando a diversidade, a autonomia e a participação ativa dos sujeitos envolvidos em todos o processo educacional. Assim, a equidade emerge como princípio transversal que orienta políticas públicas, gestão escolar, formação docente, currículo, metodologias e avaliação, garantindo que o direito à educação seja vivido como experiência concreta de inclusão e emancipação, unindo pensamento crítico, normatividade jurídica e práxis educativa em uma escola democrática, plural e socialmente justa.

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR COM EQUIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A discussão sobre inclusão escolar com equidade, discutida na seção anterior, encontra no contexto educacional brasileiro desafios concretos que perpassam a estrutura escolar, as políticas públicas e a prática docente. Enquanto a seção três abordou o conceito e os fundamentos do princípio da equidade, esta seção tem como objetivo analisar como esse princípio se materializa na realidade das escolas brasileiras, identificando barreiras e oportunidades, bem como apresentando os desafios enfrentados por diferentes grupos historicamente marginalizados, incluindo quilombolas, indígenas, surdos, pessoas com deficiência e estudantes negros. O intuito é compreender como a equidade pode deixar de ser apenas um princípio normativo e tornar-se prática efetiva, capaz de garantir participação plena e aprendizagem significativa a todos os sujeitos da educação básica.

A primeira dimensão crítica envolve desigualdades socioeconômicas, regionais e estruturais que afetam diretamente a implementação da inclusão escolar. O Brasil é caracterizado por profundas disparidades entre regiões, municípios e redes de ensino. Escolas situadas em capitais e áreas metropolitanas possuem infraestrutura melhores com laboratórios, bibliotecas, tecnologias educacionais e programas de apoio especializado. Em contraste, unidades escolares em municípios periféricos ou rurais enfrentam deficiências graves, como salas superlotadas, falta de materiais pedagógicos e insuficiência de profissionais especializados (Cury, 2018; Saviani, 2008). Para grupos historicamente marginalizados, como comunidades quilombolas e indígenas, essas desigualdades estruturais são agravadas por fatores geográficos e históricos, exigindo políticas específicas de transporte escolar, merenda adequada e programas de permanência que respeitem culturas e línguas locais.



Outro desafio significativo refere-se à implementação fragmentada das políticas públicas. Programas essenciais como Atendimento Educacional Especializado (AEE), políticas de cotas, bolsas de permanência e iniciativas culturais são frequentemente descontinuados devido a mudanças de governo, restrições orçamentárias ou ausência de planejamento estratégico. Essa fragmentação compromete a universalização da equidade, especialmente para estudantes surdos ou com deficiência intelectual, que necessitam de continuidade de recursos pedagógicos, tecnologia assistiva e acompanhamento especializado. Cury (2005) e Gadotti (2000) destacam que a consolidação dessas políticas como políticas de Estado, com financiamento sustentável, normativas estáveis e monitoramento permanente, é imprescindível para garantir que direitos formais se traduzam em oportunidades reais de aprendizagem.

A formação docente constitui outro eixo crítico. Professores desempenham função central na promoção da equidade, mas frequentemente não recebem capacitação inicial e continuada adequada para lidar com a diversidade. Saviani (2008) ressalta que compreender a realidade social dos estudantes, incluindo diferenças culturais, socioeconômicas e cognitivas, é condição essencial para práticas pedagógicas inclusivas. Gadotti (2000; 2013) complementa que a formação deve contemplar metodologias diferenciadas, pedagogias críticas e estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais. A ausência de preparação adequada compromete o atendimento a estudantes negros, surdos e pessoas com deficiência, tornando a inclusão uma formalidade sem impacto real na aprendizagem.

As barreiras atitudinais permanecem como desafios expressivos. Discriminação, preconceito e estigmatização ainda permeiam práticas escolares, afetando não apenas pessoas com deficiência, surdos, mas também negros, quilombolas, indígenas, migrantes e estudantes lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexuais, assexuais e outros (LGBTQIA+).

Superar tais barreiras exige a promoção de uma cultura escolar inclusiva, ética e política, que reconheça a diferença como componente constitutivo da educação. Arroyo (2012) evidencia que a equidade se concretiza quando a escola acolhe trajetórias individuais e coletivas, combatendo formas de exclusão simbólica e institucional.

A inclusão de grupos específicos apresenta desafios adicionais. Estudantes quilombolas e indígenas enfrentam não apenas barreiras físicas e pedagógicas, mas também invisibilidade curricular e pouca valorização de suas línguas e culturas. Políticas de educação intercultural bilíngue são essenciais para garantir respeito à identidade desses estudantes, evitando marginalização cultural. Para estudantes surdos, a falta de professores fluentes em Libras, materiais adaptados e tecnologia assistiva limita a aprendizagem e a participação escolar plena. Pessoas com deficiência enfrentam desafios de acessibilidade arquitetônica, transporte e recursos pedagógicos adequados. Já estudantes negros sofrem impactos de práticas discriminatórias, ausência de referência cultural e baixa representatividade no currículo, necessitando de



políticas de valorização histórica, cultural e de combate ao racismo institucional (Dourado, 2011; Nussbaum, 2011).

Do ponto de vista filosófico e ético, a inclusão com equidade exige superar a lógica da igualdade formal, oferecendo condições diferenciadas que reconheçam desigualdades históricas e sociais. Rawls (2003) e Sen (2010) defendem que oportunidades idênticas não garantem justiça; a equidade requer a provisão de condições reais para que todos desenvolvam suas capacidades. Nussbaum (2011) reforça que isso implica recursos pedagógicos adaptados, acompanhamento individualizado e currículos flexíveis que valorizem competências e trajetórias diversas. No plano jurídico, políticas compensatórias e legislação inclusiva, como a LBI (2015), garantem acesso, permanência e participação, articulando direitos à justiça social e à dignidade humana (Cury, 2018).

A função social da gestão educacional é central para a promoção da inclusão escolar com equidade, pois gestores bem formados e comprometidos desempenham função estratégica na articulação de recursos financeiros, pedagógicos e humanos, garantindo que políticas públicas se traduzam em práticas efetivas dentro das escolas. Uma gestão educacional inclusiva exige planejamento detalhado, definição de metas claras, acompanhamento contínuo e avaliação sistemática dos resultados, de modo a identificar avanços e lacunas, ajustando as ações conforme as necessidades da comunidade escolar (Cury, 2005; Saviani, 2008). Nesse contexto, a gestão democrática se apresenta como elemento essencial para a inclusão escolar, pois fortalece a corresponsabilidade entre todos os profissionais da escola, professores, estudantes, famílias e comunidade local, permitindo que decisões pedagógicas e administrativas reflitam o interesse coletivo e atendam às diversidades presentes no ambiente escolar. Segundo Gadotti (2013), a participação efetiva da comunidade favorece o engajamento social, amplia a transparência das decisões e assegura que políticas inclusivas não sejam meramente formais, mas sim concretamente implementadas.

Além disso, a gestão democrática inclusiva contribui para o enfrentamento de barreiras atitudinais e estruturais, criando espaços de diálogo que valorizam a voz de grupos historicamente marginalizados, como estudantes negros, indígenas, quilombolas, surdas e pessoas com deficiência (Arroyo, 2012; Dourado, 2011). Por meio de processos participativos, os gestores podem promover a integração de programas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos acessíveis, consolidando práticas inclusivas que consideram trajetórias individuais e contextos socioeconômicos diversos. A implementação de conselhos escolares, assembleias participativas e sistemas de monitoramento colaborativo são estratégias que fortalecem a democracia no ambiente educacional, ampliando e garantindo que políticas públicas de inclusão sejam efetivamente cumpridas (Freitas, 2014; Oliveira, 2016).

Portanto, a gestão democrática inclusiva não se limita a um modelo administrativo, mas constitui um princípio orientador da equidade educacional. Ao integrar recursos financeiros, pedagógicos e humanos de



forma participativa e transparente, gestores comprometidos possibilitam que a escola se torne um espaço inclusivo, plural e socialmente justo, promovendo o direito à educação em sua dimensão efetiva e fortalecendo a cidadania de todos os estudantes. Essa abordagem é crucial para enfrentar desafios diversos, como disparidades regionais, barreiras culturais e desigualdades históricas, garantindo que decisões sobre políticas e práticas educacionais contemplem necessidades específicas de estudantes quilombolas, indígenas, negros, surdos, pessoas com deficiência e comunidades periféricas (Cury, 2005; Saviani, 2008). A participação ativa da comunidade escolar e dos conselhos de gestão amplia a corresponsabilidade, fortalece e assegura que programas de inclusão, adaptações curriculares e metodologias diferenciadas sejam implementados de forma contínua e eficaz (Gadotti, 2013; Arroyo, 2012).

Pedagogicamente, a inclusão escolar com equidade depende de currículos flexíveis e representativos da diversidade cultural brasileira, valorizando a história e cultura afro-brasileira, indígena e saberes comunitários locais (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008). Avaliações formativas, contínuas e diversificadas são essenciais para reconhecer trajetórias individuais e coletivas, promovendo sucesso acadêmico equitativo. A tecnologia educacional, embora possa ampliar a acessibilidade e personalizar o ensino, representa desafio significativo: a exclusão digital afeta principalmente estudantes de áreas rurais e periferias urbanas, restringindo aprendizagem e participação escolar. Kenski (2012) enfatiza que políticas públicas devem democratizar acesso a dispositivos, conectividade e formação docente, incorporando equidade digital como elemento central da inclusão. Além disso, a crise fiscal e restrições orçamentárias impostas pela Emenda Constitucional nº 95/2016 comprometem a sustentabilidade de programas de inclusão, tornando imprescindível financiamento público consistente e planejamento estratégico de longo prazo, sobretudo em regiões historicamente marginalizadas (Pinto, 2018).

Perspectivas promissoras para a inclusão escolar com equidade na escola contemporânea incluem o fortalecimento de uma cultura da inclusão, da diversidade, do direito a educação e de direitos humanos nas escolas, a consolidação de redes colaborativas entre instituições de ensino, universidades e comunidades, bem como a ampliação de metodologias diferenciadas e programas de formação continuada de professores de todos os níveis e modalidades. Esses elementos ampliam os horizontes da equidade ao promover práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às diversidades sociais, culturais e cognitivas dos estudantes.

Em síntese, a implementação do direito a educação, da inclusão com equidade na escola contemporânea enfrentam obstáculos persistentes: desigualdades socioeconômicas e regionais, fragmentação e instabilidade de políticas públicas, barreiras atitudinais, formação docente, salários e plano de carreira insuficiente nas três instâncias de governo, exclusão digital, currículos e avaliações homogêneas. O avanço dependerá de políticas sustentáveis, financiamento consistente, gestão democrática comprometida, práticas pedagógicas inclusivas e monitoramento contínuo. A inclusão transcende o acesso formal e constitui um processo permanente de transformação estrutural, pedagógica e cultural, articulando



filosofia, direito e pedagogia. Apenas com a integração desses três campos e suas interfaces interdisciplinares se tornará possível fortalecer o processo de construção da inclusão escolar capaz de oferecer aprendizagem significativa, participação plena, emancipação e valorização das diversidades, consolidando uma educação socialmente justa e realmente equitativa na contemporaneidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou que a inclusão escolar contemporânea se fundamenta no direito à educação com equidade constituindo um princípio central para a construção de uma escola democrática, plural e socialmente justa. Ao longo do estudo, compreendeu-se como a história da Brasil e da educação brasileira estão entrelaçadas em seus diferentes períodos históricos. Demonstrou como as lutas e conquistas dos movimentos sociais dos povos historicamente marginalizados e socialmente vulneráveis como, índios, negros, quilombolas, surdos e pessoas com deficiência foram decisivas para a conquista do direito a educação e da inclusão escolar com equidade na contemporaneidade.

Demonstrou que a legislação brasileira avançou significativamente na consolidação de um marco normativo que garante a inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito fundamental, complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que organiza a educação básica e superior, incorporando princípios de igualdade e inclusão. Normas específicas ampliam essa base legal, como a Lei nº 10.436/2002, que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a Lei nº 12.711/2012, sobre cotas para negros, indígenas e pessoas de baixa renda; a Lei nº 11.645/2008, que garante ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; legislações de proteção aos povos quilombolas e indígenas; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essas normas refletem o compromisso do Estado brasileiro em assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, reafirmando a educação inclusiva como um direito estruturante e articulando políticas compensatórias, currículos contextualizados e programas de apoio socioeducacional.

Aprofundou-se o conceito de equidade do ponto de vista filosófico, jurídico e pedagógico oferecendo fundamentos para compreender a equidade como princípio estruturante da inclusão escolar.

A pesquisa evidenciou que, embora a legislação e as políticas públicas forneçam instrumentos para inclusão, desafios persistem na escola contemporânea, como desigualdades socioeconômicas, barreiras atitudinais, insuficiência de recursos físicos e tecnológicos, exclusão digital, formação docente limitada e currículos homogêneos. A implementação de uma gestão democrática, participativa e integrada mostrou-se essencial para articular recursos financeiros, pedagógicos e humanos, fortalecer a corresponsabilidade da comunidade escolar e consolidar a inclusão como prática efetiva, não apenas como princípio formal.



Ademais, a pesquisa revelou que a inclusão escolar e o direito a educação com equidade é um princípio que articula filosofia, direito e pedagogia de forma integral. A efetivação da equidade depende da conjugação entre normativas estruturantes, políticas públicas articuladas, gestão escolar democrática, formação docente continuada e metodologias diferenciadas, com práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de atender à diversidade de trajetórias, culturas e condições socioeconômicas dos estudantes.

Apesar dos avanços normativos e das iniciativas institucionais, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios estruturais e culturais que demandam monitoramento contínuo, investimento sustentável e reflexão crítica permanente. Evidenciou-se que a equidade não se reduz à garantia de acesso, mas se materializa na transformação das práticas escolares, na valorização da diversidade e na promoção de oportunidades reais de aprendizagem.

Por fim, compreender a inclusão escolar e o direito a educação com equidade amplia horizontes para políticas públicas mais justas, fortalece a formação e a prática docente sensível às desigualdades e reafirma a educação como instrumento de emancipação social, consolidando a necessidade de ações integradas e articuladas para construir uma escola democrática, plural e efetivamente inclusiva no Brasil contemporâneo.



REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação, cultura e sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- ALEXY, R. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Abril Cultural, 2004.
- ARROYO, M. Educação e desigualdade: desafios da inclusão escolar. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOBBIO, N. Direitos e democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Decreto nº 11.370, de 2023. Política Nacional de Educação Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Atualiza as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 2003. Institui ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 2008. Institui ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 2012. Estabelece cotas para negros, indígenas e pessoas de baixa renda. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). Brasília: MEC, 2008.
- CURY, C. R. J. Educação e equidade: fundamentos e desafios. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, C. R. J. Políticas educacionais e equidade social. Campinas: Autores Associados, 2005.



- CURY, C. R. J. Educação, inclusão e equidade: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2018.
- DOURADO, L. F. Educação inclusiva e políticas públicas no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DOURADO, L. F. Educação inclusiva: perspectivas e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2015.
- DUSSEL, E. Ética da libertação: frente à opressão e desigualdade histórica. Madrid: Trotta, 2002.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Pedagogia da inclusão: práticas educativas e justiça social. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. Educação e equidade: avaliação e práticas inclusivas. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- INEP. Censo Escolar 2023: Panorama da Educação Básica – Deficiência Relacionada à Surdez. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 10 set. 2025.
- INEP. Censo Escolar 2023: Panorama da Educação Básica – Educação Escolar Quilombola e Indígena. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>. Acesso em: 10 set. 2025.
- JANNUZZI, R. P. História da educação especial no Brasil. São Paulo: Papirus, 2012.
- KANT, I. Fundamentação da metafísica dos costumes. São Paulo: Martins Fontes, 1785.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: desafios contemporâneos. São Paulo: Papirus, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEVNAS, E. Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 1991.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MÉSZÁROS, I. A educação além do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MAZZOTTA, L. Políticas de inclusão e equidade na educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 2021.
- NUSSBAUM, M. Creating capabilities: the human development approach. Cambridge: Belknap Press, 2011.



- ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.
- ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Transformando nosso mundo – Agenda 2030. Nova York: ONU, 2015.
- OECD. Education at a Glance 2020. Paris: OECD, 2020.
- PINTO, R. F. Financiamento da educação e políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV, 2018.
- RAWLS, J. A theory of justice. Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- SARLET, I. W. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.
- SAVIANI, D. Escola e democracia: fundamentos históricos e pedagógicos. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SEN, A. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e quadro de ação para necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.
- UNESCO. Relatórios sobre educação inclusiva 2021. Paris: UNESCO, 2021.