

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

INCLUSION, DIVERSITY, AND PARTICIPATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN EDUCATIONAL SPACES

INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Silvâna Fernandes Biângulo¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Tornar os espaços educacionais sensíveis às diferentes formas de viver a infância e a juventude exige mais do que ampliar matrículas ou declarar compromisso com a inclusão. Este artigo teve como objetivo analisar as relações entre infâncias, juventudes, identidades, direitos, diversidade, inclusão e participação nos processos educativos. A investigação assumiu caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade descritivo-analítica, apoiando-se em produções voltadas às desigualdades sociais, ao protagonismo infantojuvenil, à pluralidade familiar, à deficiência e ao planejamento educacional inclusivo. Os resultados indicaram que o acesso formal à escola não assegurou, por si só, reconhecimento, pertencimento ou participação. Práticas adultocêntricas, modelos familiares normativos, barreiras comunicacionais e propostas pedagógicas uniformes limitaram a presença ativa de crianças e jovens nos currículos e nas experiências coletivas. Também se verificou que recursos especializados adquiriram maior alcance quando articulados à escuta, ao planejamento colaborativo e à reorganização dos ambientes. Concluiu-se que espaços educacionais inclusivos dependem da valorização das diferenças, da participação efetiva dos sujeitos e da revisão contínua das relações, dos tempos e das práticas institucionais.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão Educacional. Infâncias e Juventudes. Participação. Processos Educativos.

¹ Discente do curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil. Pós Graduada em Neuropsicopedagogia, Educação Especial Inclusiva Faculdade Futura. Professora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Colégio CEPMG Gilvan Sampaio. Mestranda pela Christian Business School-CBS.

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School - CBS.

ABSTRACT: Making educational spaces responsive to the different ways of experiencing childhood and youth requires more than expanding enrolment or formally affirming a commitment to inclusion. This article aimed to analyse the relationships among childhoods, youth, identities, rights, diversity, inclusion, and participation in educational processes. The study adopted a bibliographic design, with a qualitative approach, basic nature, and descriptive-analytical purpose, drawing on academic works addressing social inequalities, child and youth protagonism, family plurality, disability, and inclusive educational planning. The results indicated that formal access to school did not, by itself, ensure recognition, belonging, or participation. Adult-centred practices, normative family models, communication barriers, and uniform pedagogical proposals restricted the active presence of children and young people in curricula and collective experiences. It was also found that specialised resources achieved greater educational relevance when connected to listening, collaborative planning, and the reorganisation of learning environments. It was concluded that inclusive educational spaces depend on valuing differences, ensuring effective participation, and continuously reviewing institutional relationships, time arrangements, and practices.

Keywords: Childhoods and Youth. Diversity. Educational Inclusion. Educational Processes. Participation.

RESUMEN: Lograr que los espacios educativos respondan a las distintas formas de vivir la infancia y la juventud exige más que ampliar las matrículas o declarar formalmente un compromiso con la inclusión. Este artículo tuvo como objetivo analizar las relaciones entre infancias, juventudes, identidades, derechos, diversidad, inclusión y participación en los procesos educativos. La investigación adoptó un carácter bibliográfico, con enfoque cualitativo, naturaleza básica y finalidad descriptivo-analítica, apoyándose en producciones académicas sobre desigualdades sociales, protagonismo infantojuvenil, pluralidad familiar, discapacidad y planificación educativa inclusiva. Los resultados indicaron que el acceso formal a la escuela no garantizó, por sí solo, reconocimiento, pertenencia ni participación. Las prácticas adultocéntricas, los modelos familiares normativos, las barreras comunicacionales y las propuestas pedagógicas uniformes limitaron la presencia activa de niños y jóvenes en los currículos y en las experiencias colectivas. También se verificó que los recursos especializados alcanzaron mayor sentido educativo cuando estuvieron articulados con la escucha, la planificación colaborativa y la reorganización de los ambientes. Se concluyó que los espacios educativos inclusivos dependen de la valoración de las diferencias, de la participación efectiva de los sujetos y de la revisión continua de las relaciones, los tiempos y las prácticas institucionales.

Palabras clave: Diversidad. Inclusión Educativa. Infancias y Juventudes. Participación. Procesos Educativos.

INTRODUÇÃO

Crianças e jovens chegam aos espaços educacionais trazendo modos próprios de compreender o mundo, histórias familiares, pertencimentos culturais e condições de vida que interferem em suas experiências formativas. Essas diferenças não constituem elementos

periféricos do trabalho educativo, pois alcançam as relações, os currículos e as oportunidades de participação. Ignorá-las favorece práticas que acolhem alguns percursos e tornam outros pouco visíveis.

A linguagem dos direitos ampliou o acesso à educação e fortaleceu o reconhecimento das infâncias e juventudes como etapas que demandam proteção, cuidado e formação. A garantia legal, entretanto, convive com desigualdades que restringem permanência, aprendizagem e pertencimento. Pobreza, deficiência, localização territorial e configurações familiares ainda influenciam a forma como crianças e adolescentes são recebidos e reconhecidos pelas instituições.

Parte dessas limitações nasce de concepções que interpretam estudantes pela ótica adulta, atribuindo-lhes posições passivas nos processos educativos. Currículos podem mencionar protagonismo e cidadania enquanto preservam conteúdos, rotinas e decisões pouco permeáveis às experiências infantojuvenis. Escutar crianças e adolescentes significa reconhecer suas perguntas, saberes e formas de expressão como componentes legítimos da construção do conhecimento.

Relações estabelecidas com as famílias acrescentam outra dimensão ao debate. Instituições educacionais convivem com arranjos familiares diversos, práticas de cuidado distintas e condições sociais que não cabem em modelos únicos de participação. O diálogo perde força quando a escola define previamente a família esperada e avalia as demais a partir dessa referência.

3

A inclusão de crianças e jovens com deficiência evidencia, de maneira ainda mais direta, a necessidade de transformar ambientes e práticas. Matrícula e presença física não asseguram envolvimento quando persistem barreiras comunicacionais, curriculares, relacionais ou arquitetônicas. Recursos especializados adquirem sentido educacional quando integrados a um planejamento que favoreça interação, escolha e acesso às experiências desenvolvidas com o grupo.

Diante dessas questões, formulou-se a seguinte pergunta: como o reconhecimento das identidades, dos direitos e da diversidade pode contribuir para ampliar a inclusão e a participação de crianças e jovens nos espaços educacionais? O objetivo consistiu em analisar as relações entre infâncias, juventudes, identidades, direitos, diversidade, inclusão e participação

nos processos educativos. A investigação foi bibliográfica, com abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade descritivo-analítica.

O percurso teórico iniciou-se pela discussão das diferentes formas de viver as infâncias e juventudes, considerando direitos, desigualdades, protagonismo e pluralidade familiar. Em seguida, examinou as condições que sustentam participação e inclusão, com atenção ao planejamento educacional, aos apoios, às barreiras ambientais e à reorganização dos espaços educativos.

Infâncias e juventudes: identidades, direitos e diversidade nos processos educativos

Crianças e jovens ocupam os espaços educacionais a partir de experiências sociais que não podem ser reduzidas à idade ou à etapa de escolarização. Condições econômicas, pertencimentos culturais, relações familiares e modos distintos de participar da vida coletiva interferem na forma como cada sujeito encontra a escola. Reconhecer essa pluralidade exige abandonar interpretações que tratam infância e juventude como períodos homogêneos, vividos de maneira semelhante por todos.

Sob essa compreensão, falar em infâncias e juventudes no plural permite evidenciar trajetórias marcadas por diferenças territoriais, sociais e culturais. Os processos educativos não recebem sujeitos abstratos, mas crianças e adolescentes situados em realidades concretas. Martins (2025) reforça essa perspectiva ao defender que estudantes sejam reconhecidos como sujeitos históricos e sociais, portadores de experiências e conhecimentos capazes de participar da construção do saber escolar.

Esse reconhecimento, contudo, ainda encontra barreiras em práticas organizadas a partir do olhar adulto. Currículos, materiais e decisões pedagógicas podem falar sobre crianças e jovens sem reservar espaço para suas perguntas, memórias e interpretações. Na análise de Martins (2025), a lógica adultocêntrica contribuiu para invisibilizar experiências infantojuvenis tanto na seleção dos conteúdos quanto nas formas de ensinar, mesmo em propostas que anunciaram protagonismo e cidadania.

A ausência dessas vozes não constitui apenas uma lacuna curricular. Ela interfere na formação das identidades, pois restringe as referências pelas quais crianças e adolescentes compreendem sua participação na sociedade e na história. Martins (2025) identificou que estudantes questionaram por que sujeitos de suas idades raramente apareciam nas narrativas

escolares, embora fossem encontrados com frequência em filmes, livros, jogos e outras produções culturais.

As identidades também são atravessadas pelas desigualdades que condicionam o acesso e a permanência nos espaços educativos. Werneck e Soares (2024) mostraram que o direito à Educação Infantil permaneceu distribuído de forma desigual, sobretudo para crianças pobres. A distância entre garantias legais e oportunidades concretas revelou que a escolarização ainda não alcançou todas as infâncias nas mesmas condições.

Esse resultado desloca a pobreza de uma leitura centrada exclusivamente na renda familiar. Restrições materiais interferem no acesso à alimentação, à cultura, à proteção social e às experiências educativas, compondo trajetórias que antecedem a entrada na escola. Werneck e Soares (2024) relacionaram pobreza, vulnerabilidade, periferia e cidadania para demonstrar que a compreensão das infâncias exige atenção às condições nas quais a vida cotidiana é produzida.

Apesar da relevância dessa questão, a produção científica dedicada à educação de crianças pobres mostrou-se reduzida. No levantamento realizado por Werneck e Soares (2024), apenas 28 trabalhos, de um conjunto de 4.380 pesquisas sobre infância, criança e Educação Infantil, apresentaram em seus títulos os termos relacionados à pobreza. Esse número evidenciou uma

5

Tal escassez produz consequências para o próprio campo educacional. Temas pouco investigados tendem a permanecer tratados de forma genérica, dificultando a formulação de respostas capazes de reconhecer experiências específicas. Werneck e Soares (2024) advertiram que abordagens homogeneizadoras podem desconsiderar as múltiplas maneiras de viver a infância e reduzir políticas educacionais a programas focalizados que não enfrentam as causas das desigualdades.

As diferenças presentes nas infâncias também alcançam as composições familiares. Silva (2025) demonstrou que a relação entre famílias e instituições de Educação Infantil ainda foi marcada por falta de diálogo, imposição de modelos institucionais e pouco reconhecimento da pluralidade dos arranjos familiares. A escola, ao adotar uma representação única de família, corre o risco de interpretar outras formas de cuidado e convivência como inadequadas ou incompletas.

Romper com esse padrão requer compreender a família como construção social, produzida em contextos históricos e culturais distintos. Conforme Silva (2025), contribuições antropológicas possibilitaram questionar modelos normativos e reconhecer formas variadas de autoridade, afetividade, cuidado e pertencimento. Esse movimento favoreceu uma leitura menos hierarquizada das relações entre instituição, crianças e responsáveis.

O diálogo entre escola e família, entretanto, não se estabelece apenas por convites formais ou reuniões periódicas. Relações colaborativas dependem de escuta, transparência e reconhecimento dos conhecimentos construídos fora da instituição. Silva (2025) identificou que parte das pesquisas ainda priorizou estratégias escolares para obter envolvimento familiar, sem aprofundar as desigualdades e os conflitos que condicionaram essa aproximação.

Quando a participação familiar é orientada por expectativas rígidas, o espaço educacional pode reforçar exclusões que pretendia combater. Famílias populares, periféricas ou constituídas fora do modelo tradicional tendem a ser avaliadas a partir de referências institucionais pouco sensíveis aos seus modos de organização. Silva (2025) observou que a ausência de estudos sobre desigualdades sociais contribuiu para legitimar práticas distantes da pluralidade familiar existente nos diferentes contextos.

Direitos, identidades e diversidade aproximam-se, assim, da necessidade de reconhecer crianças e adolescentes como participantes das relações educativas. Martins (2025) destacou que o protagonismo estudantil depende da valorização das experiências, dos saberes e das interpretações produzidas pelos próprios sujeitos. Nessa perspectiva, o acesso formal à escola não assegura, isoladamente, reconhecimento ou participação, pois a inclusão exige presença ativa nos currículos, nas práticas e na construção do conhecimento.

Os processos educativos tornam-se mais coerentes com a diversidade quando acolhem experiências sociais, histórias familiares, diferenças culturais e condições materiais sem transformá-las em critérios de inferiorização. Crianças e jovens precisam aparecer nos currículos, nas decisões e nas práticas como sujeitos do presente, capazes de interpretar a realidade e produzir sentidos. Essa orientação amplia o direito à educação, pois articula acesso, permanência, escuta e participação na formação de espaços educacionais atentos às múltiplas formas de viver a infância e a juventude.

Inclusão e participação de crianças e jovens nos espaços educacionais

Espaços educacionais inclusivos não se definem apenas pela matrícula de crianças e jovens com deficiência em classes comuns. A inclusão ganha sentido quando o ambiente, o currículo, os recursos e as relações são reorganizados para assegurar participação nas experiências de aprendizagem. Pletsch e Silva (2025) mostram que a ampliação do acesso ocorreu ao lado de dificuldades persistentes relacionadas ao suporte especializado e à apropriação curricular.

A permanência física no mesmo local não garante envolvimento nas atividades propostas. Crianças e adolescentes podem frequentar a escola e, ainda assim, permanecer afastados das interações, das escolhas e da produção do conhecimento. Ribeiro (2024) demonstrou que a participação efetiva foi condicionada pelas características dos ambientes e pelos apoios disponibilizados em cada contexto.

Essa compreensão desloca a análise da deficiência isolada para as barreiras que atravessam o cotidiano. Recursos inexistentes, comunicação restrita e propostas uniformes podem limitar o envolvimento mais do que determinadas características individuais. No exame realizado por Freitas (2025), a educação inclusiva precisou ser entendida como reorganização do trabalho educacional, e não como criação de percursos paralelos destinados a algumas crianças.

Planejar para a diversidade exige conhecer o estudante sem reduzi-lo a diagnósticos ou classificações. Interesses, conhecimentos já construídos, formas de comunicação e vínculos estabelecidos com o grupo oferecem referências para a definição das intervenções. Pletsch e Silva (2025) defendem que o caso de ensino concentre a análise no processo educacional e nas barreiras de acesso ao currículo, superando avaliações centradas exclusivamente nas condições individuais.

O planejamento inclusivo assume, nesse percurso, caráter coletivo. Professores, profissionais do atendimento especializado e famílias dispõem de conhecimentos diferentes sobre a criança ou o jovem, razão pela qual a troca entre eles amplia a compreensão das necessidades educacionais. A pesquisa de Pletsch e Silva (2025) valorizou a escuta dos participantes e a construção conjunta de reflexões como bases para intervenções pedagógicas mais articuladas.

Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa podem favorecer acesso às atividades, interação e expressão de escolhas. Seu uso, contudo, precisa estar associado aos objetivos pedagógicos e às situações concretas enfrentadas pelo estudante. Para Pletsch e Silva (2025), tais recursos ganharam relevância quando integrados ao planejamento e à compreensão do percurso educacional, evitando sua utilização como elementos desconectados do currículo.

A discussão sobre participação ultrapassa o ambiente escolar, pois crianças e adolescentes constroem experiências em casa, na comunidade e em outros espaços de convivência. Ribeiro (2024) constatou diferenças na frequência e no envolvimento em atividades conforme as funções motoras, manuais e comunicativas, evidenciando que os contextos não oferecem as mesmas oportunidades. Tais resultados mostram que a participação depende das relações estabelecidas entre sujeito, apoio e ambiente.

Barreiras físicas representam apenas uma parcela dos obstáculos enfrentados. Atitudes protetoras em excesso, expectativas reduzidas e ausência de alternativas comunicacionais também restringem escolhas e experiências. O trabalho de Ribeiro (2024) indicou que apoios personalizados e serviços sensíveis às características contextuais podem ampliar a presença ativa em atividades significativas.

Nos espaços educacionais, a ideia de autonomia precisa ser examinada com cuidado. Cobrar que todas as crianças realizem ações do mesmo modo pode transformar um valor formativo em parâmetro de normalização. Freitas (2025) problematiza concepções que associam deficiência à dependência e projetam a inclusão como tentativa de aproximar a criança de um modelo considerado produtivo.

A crítica alcança também os documentos que orientam a qualidade da Educação Infantil. Freitas (2025) identificou uma tendência de reduzir a educação inclusiva à disponibilidade de serviços especializados, deixando em segundo plano as transformações necessárias nas relações, nas atividades e nos ambientes. Essa limitação favorece avaliações quantitativas que pouco revelam sobre a experiência efetivamente vivida pelas crianças.

Reconhecer a importância dos serviços de apoio não significa atribuir a eles toda a responsabilidade pela inclusão. O Atendimento Educacional Especializado, os agentes de apoio e o ensino colaborativo precisam dialogar com o trabalho desenvolvido na classe comum. Pletsch e Silva (2025) alertam que o acesso ao currículo continua sendo um dos principais

desafios, especialmente para estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

A participação familiar também integra o percurso de escolarização. Informações compartilhadas pelas famílias podem contribuir para compreender modos de comunicação, preferências e estratégias que já favorecem o envolvimento da criança em outros ambientes. No estudo conduzido por Pletsch e Silva (2025), a atuação das mães e sua relação com a escola mostraram-se fundamentais para a elaboração de respostas educacionais ajustadas às necessidades identificadas.

Mesmo assim, a escuta de adultos não substitui a participação de crianças e jovens nas decisões que lhes dizem respeito. Gestos, expressões, recursos comunicacionais e diferentes formas de resposta devem ser reconhecidos como manifestações de preferência e posicionamento. Conforme Ribeiro (2024), o envolvimento depende da possibilidade de atuar em atividades significativas, e não apenas de estar presente durante sua realização.

Inclusão e participação tornam-se consistentes quando os espaços educacionais deixam de exigir que o estudante se adapte sozinho a estruturas previamente estabelecidas. O planejamento precisa responder às barreiras, acolher formas diversas de comunicação e garantir oportunidades de interação com o grupo. Freitas (2025) situa a educação inclusiva como trabalho contínuo de reorganização dos tempos, espaços e fluxos educacionais. Sob essa orientação, crianças e jovens passam a ser reconhecidos como participantes das experiências coletivas, sem que suas singularidades justifiquem separações ou expectativas reduzidas.

METODOLOGIA

A investigação assumiu caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade descritivo-analítica. Tal delineamento favoreceu o exame das relações entre infâncias, juventudes, identidades, direitos, diversidade, inclusão e participação nos espaços educacionais, tomando como base produções acadêmicas já consolidadas. Em vez de recorrer à geração de dados em campo, o estudo voltou-se à leitura, seleção e interpretação de artigos científicos, dissertações e outros trabalhos vinculados ao problema investigado, compondo um corpus orientado pela pertinência temática e pela consistência analítica das fontes.

Na perspectiva de Severino (2016), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador aproximar-se criticamente do conhecimento já produzido, transformando a literatura em base

de problematização e análise. Essa orientação mostrou-se adequada ao presente estudo porque tornou possível reunir discussões voltadas às desigualdades que atravessam as infâncias, ao reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos sociais e às condições pedagógicas e institucionais que incidem sobre sua participação nos processos educativos. Desse modo, o procedimento metodológico não se limitou ao levantamento de textos, mas sustentou a construção de uma leitura interpretativa sobre direitos, diferenças e experiências educacionais.

A composição do material teórico considerou a pertinência das publicações em relação aos dois núcleos da pesquisa. No primeiro, foram incluídos estudos sobre direitos educacionais, pobreza infantil, adultocentrismo, protagonismo de crianças e adolescentes, pluralidade familiar e relações entre família e Educação Infantil. O segundo reuniu produções voltadas à participação de crianças e jovens com deficiência, ao planejamento educacional inclusivo, às barreiras ambientais e à organização dos espaços educativos.

Os critérios de seleção consideraram a disponibilidade integral dos textos, a identificação da autoria, a procedência acadêmica e a relação direta com os objetivos da pesquisa. Foram escolhidas produções capazes de contribuir para a compreensão dos direitos, das identidades, da diversidade, da participação e da inclusão de crianças e jovens nos espaços educacionais. Materiais duplicados, publicações sem fundamentação científica e trabalhos distantes do problema investigado foram desconsiderados.

10

O tratamento das fontes envolveu leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Inicialmente, realizou-se o reconhecimento geral das publicações e de suas propostas; em seguida, foram selecionadas as partes relacionadas ao problema investigado. A etapa analítica permitiu identificar conceitos, resultados, convergências e limites presentes nos trabalhos, enquanto a interpretação estabeleceu relações entre os argumentos e os objetivos da pesquisa.

A construção do texto buscou preservar as particularidades de cada produção e evitar a simples reprodução das ideias consultadas. As contribuições foram aproximadas conforme sua capacidade de explicar desigualdades, formas de silenciamento, possibilidades de participação e condições necessárias à inclusão. Esse percurso permitiu elaborar uma leitura crítica sobre o reconhecimento das diferenças e sobre a responsabilidade dos espaços educacionais na garantia dos direitos de crianças e jovens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções mostrou que infância e juventude não puderam ser compreendidas como experiências uniformes. Condições econômicas, vínculos familiares, pertencimentos culturais e oportunidades de participação produziram trajetórias distintas dentro e fora das instituições. Werneck e Soares (2024) evidenciaram que as desigualdades sociais interferiram diretamente na concretização dos direitos educacionais, sobretudo entre crianças pobres.

O reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos sociais apareceu como condição para enfrentar interpretações centradas exclusivamente na perspectiva adulta. Martins (2025) identificou que a organização curricular e as práticas escolares ainda silenciaram experiências e conhecimentos infantojuvenis. Embora os documentos educacionais tenham valorizado cidadania e protagonismo, a participação efetiva permaneceu limitada pela seleção de conteúdos que pouco representou esses sujeitos.

No campo da Educação Infantil, a diversidade também alcançou as relações construídas com as famílias. Modelos institucionais rígidos dificultaram o reconhecimento de diferentes arranjos, formas de cuidado e experiências sociais. Ao mapear as pesquisas sobre família e Educação Infantil, Silva (2025) encontrou dificuldades de diálogo, imposições institucionais e pouca atenção às desigualdades que atravessaram essas relações.

A inclusão educacional apresentou desafio semelhante, pois a matrícula em classes comuns não assegurou acesso ao currículo nem participação nas atividades. Pletsch e Silva (2025) constataram que a expansão das matrículas conviveu com a insuficiência do Atendimento Educacional Especializado e de outros suportes necessários. A permanência na escola, portanto, não significou participação plena quando os recursos e as intervenções continuaram restritos.

Essa distância entre acesso e participação também foi identificada fora do ambiente escolar. Ribeiro (2024) verificou diferenças na frequência e no envolvimento de crianças e adolescentes com paralisia cerebral conforme as funções motoras, manuais, comunicativas e as condições socioeconômicas. Os resultados confirmaram que o contexto interferiu nas possibilidades de participar de atividades domiciliares e comunitárias.

A compreensão da inclusão como oferta de serviços especializados mostrou-se limitada diante dessas evidências. Freitas (2025) questionou documentos que relacionaram qualidade educacional à contabilização de apoios, sem examinar a experiência vivida pelas crianças. A crítica mostrou que recursos e serviços foram importantes, porém insuficientes quando não promoveram mudanças nos tempos, nos espaços e nas relações pedagógicas.

Desigualdades educacionais e invisibilidade acadêmica apareceram associadas na pesquisa sobre crianças pobres. Entre milhares de produções dedicadas aos estudos da infância, apenas uma parcela reduzida abordou pobreza de forma explícita. Werneck e Soares (2024) localizaram 28 trabalhos relacionados ao tema em um universo de 4.380 pesquisas, resultado que revelou a baixa atenção concedida a uma realidade social extensa.

Outro limite esteve na permanência de narrativas escolares que apresentaram crianças e adolescentes como receptores de conhecimentos produzidos por adultos. As perguntas formuladas pelos próprios estudantes expuseram ausências nas representações históricas e curriculares. Martins (2025) observou que esses sujeitos apareciam em diferentes produções culturais, embora permanecessem pouco reconhecidos como participantes da história ensinada na escola.

No relacionamento entre instituições e famílias, a participação também assumiu formas restritas. Convites, reuniões e comunicações não garantiram diálogo quando a escola definiu previamente os comportamentos esperados dos responsáveis. Silva (2025) demonstrou que abordagens normativas desconsideraram a pluralidade familiar e puderam legitimar práticas distantes das realidades populares e periféricas.

Planejar intervenções inclusivas exigiu superar avaliações centradas apenas nas características individuais do estudante. Conhecimentos prévios, preferências, modos de comunicação, vínculos com a turma e recursos disponíveis precisaram integrar a análise pedagógica. Pletsch e Silva (2025) defenderam o caso de ensino como instrumento capaz de deslocar a atenção do diagnóstico para o processo educacional e para as barreiras de acesso ao currículo.

A perspectiva contextual adotada por Ribeiro (2024) aproximou-se desse entendimento ao demonstrar que participação e envolvimento variaram conforme os ambientes e os apoios encontrados. Barreiras não estiveram situadas exclusivamente no corpo ou nas funções da criança, pois foram produzidas na interação com oportunidades, recursos e relações. Essa leitura

favoreceu a defesa de suportes personalizados e de serviços capazes de ampliar a atuação em experiências consideradas significativas.

Freitas (2025), entretanto, alertou que a individualização pode ser apropriada de forma inadequada quando transforma a autonomia em expectativa de normalização. A criança com deficiência foi frequentemente avaliada por sua proximidade com padrões de produtividade e independência. Tal orientação enfraqueceu a inclusão porque atribuiu ao sujeito a responsabilidade de adaptar-se a estruturas que permaneceram inalteradas.

Direitos educacionais, diversidade familiar e protagonismo infantojuvenil convergiram na defesa de espaços mais abertos à participação. Silva (2025) mostrou a importância de relações dialógicas com as famílias, enquanto Martins (2025) evidenciou a necessidade de incorporar experiências e perguntas dos estudantes ao trabalho pedagógico. As duas perspectivas indicaram que reconhecimento e participação dependeram da disposição institucional para compartilhar decisões e revisar referências adultocêntricas.

Desse modo, os estudos revelaram que inclusão e diversidade não resultaram de medidas isoladas. O acesso à escola precisou ser acompanhado por representação curricular, recursos, escuta, relações familiares respeitadas e condições concretas de participação. A análise também demonstrou que pobreza, deficiência e silenciamento institucional produziram barreiras distintas, embora relacionadas pela dificuldade de reconhecer crianças e jovens como sujeitos do presente. Assim, espaços educacionais inclusivos dependeram da reorganização contínua das práticas e da abertura para diferentes modos de aprender, comunicar-se e participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer crianças e jovens como sujeitos do presente modificou o modo de compreender inclusão, diversidade e participação nos espaços educacionais. As experiências analisadas demonstraram que idade, deficiência, pobreza, pertencimento cultural e configuração familiar interferiram nas oportunidades de aprender, comunicar-se e participar. Por isso, qualquer leitura homogênea das infâncias e juventudes mostrou-se insuficiente diante da pluralidade encontrada nas produções acadêmicas.

O objetivo consistiu em analisar as relações entre infâncias, juventudes, identidades, direitos, diversidade, inclusão e participação nos processos educativos. Para alcançá-lo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e finalidade descritivo-

analítica. O percurso interpretativo possibilitou aproximar discussões sobre desigualdades sociais, protagonismo infantojuvenil, pluralidade familiar, deficiência e planejamento educacional inclusivo.

Um dos resultados mais expressivos esteve na distância entre acesso e reconhecimento. A matrícula garantiu entrada formal nas instituições, porém não assegurou presença ativa nos currículos, nas interações e nas decisões pedagógicas. Crianças e adolescentes permaneceram pouco representados em narrativas escolares e, em determinadas situações, foram tratados como destinatários de ações concebidas sem considerar suas experiências, perguntas e formas de expressão.

Desigualdades econômicas acrescentaram limites concretos à efetivação dos direitos. A produção examinada revelou que crianças pobres continuaram expostas a restrições educacionais e sociais, enquanto a própria pesquisa acadêmica dedicou atenção reduzida a essa realidade. Tal insuficiência reforçou a necessidade de estudos que considerem território, classe social e condições de vida como dimensões constitutivas das experiências infantis.

Relações entre instituições e famílias também exigiram revisão. Práticas orientadas por modelos únicos de cuidado e convivência fragilizaram o diálogo com arranjos familiares diversos, sobretudo nos contextos populares e periféricos. A participação tornou-se mais consistente quando as instituições reconheceram conhecimentos familiares, ampliaram a escuta e abandonaram expectativas que responsabilizavam os responsáveis por se adaptar unilateralmente às normas escolares.

No campo da deficiência, concluiu-se que inclusão não poderia ser reduzida à oferta de serviços especializados ou à permanência em classes comuns. Planejamento colaborativo, recursos de comunicação, Tecnologia Assistiva, apoios contextualizados e reorganização dos ambientes favoreceram maior envolvimento nas atividades. A responsabilidade pela participação deixou, assim, de recair exclusivamente sobre a criança e passou a alcançar as barreiras produzidas pelas estruturas educacionais.

Os achados permitiram concluir que espaços educacionais inclusivos se constroem pela articulação entre direitos, escuta, representação, acessibilidade e participação. Crianças e jovens precisam ser reconhecidos em suas singularidades sem que as diferenças se convertam em justificativas para expectativas reduzidas ou percursos paralelos. Nessa perspectiva, educar para a diversidade significou revisar currículos, relações e decisões institucionais, assegurando

condições para que diferentes sujeitos participem da vida educativa com pertencimento e autoria.

REFERÊNCIAS

FREITAS, M. C. de. Educação especial e educação inclusiva nos novos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil: palavras-chave, contradições e apagamentos. *Zero-a-Seis*, 2025. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e105494>

MARTINS, T. N. C. M. *Protagonistas nos estudos escolares?: a BNCC e o lugar das crianças e adolescentes no ensino de História*. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1526363>

PLETSCH, M. D.; SILVA, S. N. L. Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo? *Práxis Educativa*, v. 20, 2025. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.20.24927.036>

RIBEIRO, I. R. *Participação e envolvimento de crianças e adolescentes com paralisia cerebral nos ambientes domiciliar e comunitário*. 2024. <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e73f2725-90f9-4e64-a6ef-5ff211467534>

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. S. A. D. *Entre portões e diálogos: mapeamento das pesquisas sobre família e Educação Infantil no GT 07 da ANPEd*. 2025. <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/16927>

WERNECK, D. B.; DE SOUSA SOARES, A. Um recorte da produção acadêmica a respeito da educação de crianças pobres no Brasil entre os anos de 2000 e 2022. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*, v. 12, n. 25, p. 19-19, 2024. https://revistas.ufvjm.edu.br/index.php/vozes/pt_BR/article/view/1206