Revista Eletrônica Interdisciplinar
Barra do Garças – MT, Brasil
ISSN 1984-431X
Ano: 2026 Volume: 18 Número: 3

IGUALDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA LEITURA EM PERSPECTIVA FREIREANA

Deuzeli Guimarães Nolêta[1]
Mônica Rodrigues de Oliveira de Jesus[2]
Yara Fonseca de Oliveira e Silva[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as possíveis contribuições da perspectiva freireana para a compreensão da relação entre igualdade e equidade na educação inclusiva de pessoas com deficiência. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, baseada em obras de Paulo Freire, estudos sobre justiça educacional e inclusão e documentos normativos utilizados para contextualização. A análise evidencia que igualdade e equidade se articulam na efetivação do direito à educação: a primeira sustenta a universalidade do direito, enquanto a segunda responde às desigualdades e barreiras que condicionam seu exercício. A leitura freireana acrescenta uma dimensão relacional, ao destacar diálogo, autonomia, dignidade e condição de sujeito. Conclui-se que respostas diferenciadas adquirem sentido equitativo quando enfrentam barreiras e ampliam participação, aprendizagem e autonomia, sem converter a diferença em inferioridade ou limite previamente atribuído ao estudante.
Palavras-chave: barreiras educacionais; autonomia; participação; relações pedagógicas; escolarização.

ABSTRACT

This article aims to analyze the potential contributions of the freirean perspective to the understanding of the relationship between equality and equity in the inclusive education of people with disabilities. It is a bibliographic study with a qualitative and analytical-interpretive approach, based on Paulo Freire's works, studies on educational justice and inclusion, and normative documents used for contextualization. The analysis shows that equality and equity are interconnected in the realization of the right to education: equality sustains the universality of this right, while equity addresses inequalities and barriers that affect its exercise. The Freirean perspective adds a relational dimension by emphasizing dialogue, autonomy, dignity, and the learner's condition as a subject. It is concluded that differentiated responses acquire an equitable meaning when they address barriers and expand participation, learning, and autonomy without turning difference into inferiority or a previously imposed limitation.

Keywords: educational barriers; autonomy; participation; pedagogical relations; schooling.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação das políticas e dos debates em torno da educação inclusiva nas últimas décadas deslocou a atenção da garantia formal de acesso para as condições de permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, o tema a ser discutido se refere a igualdade e equidade, quando assumem particular relevância, uma vez que a universalidade do direito convive com condições sociais, institucionais e individuais distintas que interferem em seu exercício.

No Brasil, a igualdade constitui princípio estruturante do direito à educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e assegura a

[1] Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis-GO, Brasil. Mestranda do Curso de Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). deuzeli.noleto@gmail.com
[2] Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis-GO, Brasil. Mestranda do Curso de Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) monicarodriguespitta@gmail.com
[3] Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis-GO, Brasil. Doutora e professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)yara.silva@ueg.br

ISSN 1984-431X

igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988). No campo dos direitos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência vinculou a educação inclusiva à igualdade de oportunidades, às adaptações razoáveis e à oferta dos apoios necessários à participação educacional (Brasil, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão reforçou esse direcionamento ao associar o exercício de direitos à eliminação de barreiras e à garantia de condições de participação em igualdade com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reafirmou a escolarização em ambientes comuns e a oferta de apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025). Em âmbito mais amplo, o Plano Nacional de Educação vigente também incorpora equidade, inclusão e aprendizagem entre as diretrizes da política educacional brasileira (Brasil, 2026).

A universalidade jurídica do direito convive com desigualdades sociais, institucionais e territoriais que interferem nas oportunidades educacionais. Em contextos marcados por maior vulnerabilidade, essas desigualdades podem se associar a condições escolares e à distribuição de recursos também desiguais, fazendo com que regras gerais produzam efeitos distintos entre estudantes e instituições (Gomes; Melo, 2021). A concretização da equidade depende, ainda, das formas pelas quais as políticas são reguladas e mediadas em sua implementação, uma vez que a passagem entre a formulação do direito e sua realização ocorre em contextos educacionais específicos (Ribeiro; Bonamino; Martinic, 2020). Nesse quadro, igualdade e equidade podem ser compreendidas de maneira articulada, uma vez que ações orientadas pela equidade podem atuar sobre desigualdades que dificultam a realização de um direito comum (Lima, 2024).

Essa relação assume contornos específicos na educação especial inclusiva de pessoas com deficiência. A escolarização em ambientes comuns envolve condições que favoreçam acesso ao conhecimento, participação nas experiências escolares e aprendizagem, podendo demandar recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis, apoios educacionais e formas específicas de organização. A diferenciação das condições oferecidas, nesse caso, relaciona-se às barreiras enfrentadas e às possibilidades de participação que se pretende ampliar.

A maneira como as diferenças são significadas nas relações educativas acrescenta outra dimensão ao problema. A leitura de Kohan (2019) oferece elementos para compreender a igualdade em relação com a diferença, sem convertê-la em hierarquia. Na perspectiva freireana, a crítica às relações educativas fundadas na passividade e na verticalidade permite situar o educando como sujeito do processo de conhecimento (Freire, 1987),

enquanto autonomia, dignidade, escuta e respeito à diferença ampliam essa compreensão para o plano ético da relação pedagógica (Freire, 2002).

A relação entre o pensamento de Paulo Freire e os campos da educação especial inclusiva já encontra respaldo na literatura. Uma dessas aproximações mobiliza categorias do autor para interpretar questões contemporâneas da educação especial inclusiva, preservando a distância entre os problemas originalmente formulados por Freire e os usos posteriores de sua obra (Esquinsani, 2021). Estudos mais recentes também identificam pesquisas que articulam esse referencial à educação especial inclusiva, embora essa presença ainda se mostre pouco difundida no conjunto analisado (Blaszko; Ujiie; Ortiz-Padilla, 2025). Esses estudos sustentam a pertinência desse diálogo e, ao mesmo tempo, reforçam a necessidade de distinguir as formulações presentes na obra de Freire das elaborações produzidas em contextos posteriores.

Nesse cenário, emerge a questão que orienta o artigo: de que modo a perspectiva freireana contribui para compreender a relação entre igualdade e equidade na educação especial inclusiva de pessoas com deficiência? Diante dessa questão, o objetivo geral deste estudo é analisar as possíveis contribuições da perspectiva freireana para a compreensão dessa relação, por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Especificamente, busca-se relacionar igualdade e equidade no debate educacional; contextualizar o direito à escolarização inclusiva das pessoas com deficiência; reconstruir categorias freireanas pertinentes ao problema; e discutir suas possibilidades interpretativas diante das condições de escolarização, participação e aprendizagem.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, desenvolvida como revisão de literatura. O delineamento articula reconstrução conceitual e comparação crítica da literatura selecionada.

A base da pesquisa reúne obras de Paulo Freire, especialmente *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), *Política e Educação* (Freire, 2001) e *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2002), além de produções acadêmicas sobre igualdade, equidade e educação inclusiva e estudos que estabelecem interlocução entre o pensamento freireano e a educação especial inclusiva. Documentos normativos relacionados ao direito à educação das pessoas com deficiência foram utilizados para contextualização jurídica e política do problema investigado.

A localização da produção acadêmica envolveu consultas realizadas em outubro de 2026 ao SciELO, Educ@/Fundação Carlos Chagas e Acervo Paulo Freire, complementadas pela recuperação de referências pertinentes

ISSN 1984-431X

identificadas nas próprias produções selecionadas. As buscas utilizaram combinações entre os termos "Paulo Freire", "igualdade", "equidade", "educação inclusiva", "educação especial" e "pessoas com deficiência". Foram priorizadas produções em língua portuguesa, de acesso aberto e com aderência direta à questão de pesquisa, considerando também a procedência acadêmica ou institucional das fontes e sua contribuição para os eixos conceituais do estudo. Foram identificadas 12 produções acadêmicas pertinentes na etapa de triagem, das quais seis foram incorporadas à análise e citadas no artigo. Não foi estabelecido recorte temporal exclusivo para obras clássicas e interlocuções teóricas consideradas pertinentes ao problema investigado.

O procedimento analítico foi organizado em três movimentos articulados: comparação dos sentidos atribuídos à igualdade e à equidade na literatura educacional; exame das discussões relacionadas à educação especial inclusiva de pessoas com deficiência; e reconstrução das categorias freireanas pertinentes ao problema, com destaque para igualdade, diferença, diálogo, autonomia, humanização e práxis. Esses três movimentos foram posteriormente colocados em relação por meio de comparação temática, buscando convergências, tensões e limites entre as perspectivas examinadas.

Na análise, foram diferenciadas as formulações presentes nas obras de Paulo Freire, as interpretações desenvolvidas pela literatura secundária e as sínteses elaboradas pelas autoras. Essa distinção orientou a comparação entre as fontes e permitiu situar cada conceito no contexto teórico e histórico em que foi formulado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 IGUALDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO, DESIGUALDADES E CONDIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO

A igualdade constitui um dos fundamentos do direito à educação no ordenamento brasileiro. Conforme dito anteriormente, a Constituição Federal (1988), define a educação como direito de todos e estabelece, entre os princípios do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, arts. 205 e 206). Esse princípio confere universalidade ao direito educacional e estabelece uma referência comum para todos os sujeitos que dele são titulares. Sua realização, contudo, ocorre em condições sociais, territoriais, institucionais e individuais distintas, o que desloca o problema da igualdade jurídica para as condições concretas em que esse direito pode ser exercido.

É nesse ponto que a equidade adquire relevância. Igualdade e equidade expressam dimensões distintas de um mesmo problema de justiça educacional, uma vez que o reconhecimento de um direito comum convive

ISSN 1984-431X

com desigualdades que interferem em sua concretização. Nessa direção, "os conceitos de equidade e igualdade são intrinsecamente relacionados e, em certa medida, interdependentes" (Lima, 2024, p. 1454). As ações orientadas pela equidade podem, nessa perspectiva, incidir sobre desigualdades que limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem, funcionando como mediações para a realização da igualdade. A distinção entre os conceitos ganha sentido justamente na relação que estabelecem: a igualdade define a universalidade do direito, enquanto a equidade permite considerar as diferentes condições sob as quais esse direito se efetiva.

Essa relação se torna mais complexa quando as desigualdades educacionais são examinadas para além das características individuais dos estudantes. Condições sociais e territoriais interferem nas oportunidades educacionais e também na distribuição dos recursos e da infraestrutura pedagógica disponíveis às escolas. Em contextos de maior vulnerabilidade, a sobreposição de desvantagens pode ser acompanhada por condições escolares menos favoráveis, fazendo com que regras universais produzam efeitos distintos conforme os contextos em que são aplicadas (Gomes; Melo, 2021). A igualdade dos critérios, nessa situação, pode coexistir com condições profundamente desiguais para sua realização.

A equidade envolve, portanto, tanto a distribuição das condições educacionais quanto a maneira pela qual as políticas alcançam contextos marcados por desigualdades. A implementação de iniciativas orientadas pela justiça como equidade envolve mecanismos de regulação, instrumentos e mediações que interferem na passagem entre a formulação de um direito e sua concretização nos sistemas de ensino (Ribeiro; Bonamino; Martinic, 2020). O problema não se restringe, assim, à quantidade de recursos disponibilizados, mas alcança a identificação das desigualdades sobre as quais a política pretende incidir e das condições necessárias para reduzir seus efeitos sobre as oportunidades educacionais.

A diferenciação de respostas encontra, nesse quadro, seu fundamento na própria busca pela igualdade. Oferecer recursos ou condições distintas pode constituir uma forma de enfrentar desigualdades que restringem determinados sujeitos no acesso, na permanência, na participação ou na aprendizagem. A equidade adquire sentido quando a diferenciação mantém relação com barreiras e desigualdades identificáveis e se orienta para ampliar as possibilidades de exercício de um direito comum. Essa relação assume especial importância na escolarização das pessoas com deficiência, para as quais igualdade de direitos e diferenciação das condições educacionais aparecem articuladas no próprio marco jurídico da inclusão.

No campo da educação especial inclusiva, a legislação brasileira reúne, em

diferentes momentos, formulações que articulam o direito comum à educação à necessidade de respostas específicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996, estabeleceu a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, previu serviços de apoio especializado e determinou que os sistemas assegurassem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização específicas para atender às necessidades dos educandos (Brasil, 1996, arts. 58 e 59). Sua redação conserva referências à integração às classes comuns, ao mesmo tempo que incorpora condições educacionais diferenciadas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência amplia esse enquadramento ao estabelecer o direito a um sistema educacional inclusivo com base na igualdade de oportunidades. A realização desse direito é vinculada ao acesso em igualdade de condições, à oferta de adaptações razoáveis segundo as necessidades individuais, ao apoio necessário no sistema educacional geral e à adoção de medidas individualizadas e efetivas (Brasil, 2009, art. 24). Igualdade de oportunidades e diferenciação das condições de atendimento aparecem, assim, articuladas no próprio desenho normativo da inclusão: o direito é comum, enquanto os meios necessários ao seu exercício podem assumir formas distintas.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) aprofunda essa relação ao situar a deficiência na interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva da pessoa em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015, art. 2º). Essa concepção desloca parte da atenção das características individuais para as condições produzidas na relação entre o sujeito e o ambiente. No contexto educacional, barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais podem restringir de maneiras distintas a experiência escolar e demandar respostas específicas.

A mesma lei vincula o aprimoramento dos sistemas educacionais à garantia das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante a oferta de serviços e recursos de acessibilidade destinados à eliminação de barreiras. Também prevê atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis e medidas individualizadas e coletivas voltadas às características dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015, art. 28). A diferenciação prevista nesses dispositivos não modifica a titularidade do direito à educação; incide sobre as condições necessárias para que esse direito possa ser efetivamente exercido.

A relação entre igualdade e equidade na educação especial inclusiva assume, desse modo, uma configuração concreta. A igualdade assegura à pessoa com deficiência o pertencimento ao mesmo horizonte de direitos educacionais, enquanto a existência de barreiras

ISSN 1984-431X

pode exigir recursos de acessibilidade, apoios, adaptações e formas específicas de organização do ensino. A diferenciação deixa de representar uma exceção ao princípio da igualdade quando responde a obstáculos que restringem o acesso ao currículo, a participação e a aprendizagem.

Essa compreensão também exige distinguir diferença de desigualdade. As diferenças entre os sujeitos constituem a experiência educacional e não determinam, por si mesmas, posições inferiores ou menores possibilidades de aprendizagem. As desigualdades se configuram quando características dos sujeitos, em interação com condições sociais, institucionais ou pedagógicas, passam a restringir de maneira sistemática o exercício de direitos e oportunidades. Essa distinção permite sustentar respostas diferenciadas sem converter a diferença em fundamento para segregação, redução de expectativas ou afastamento das experiências comuns de escolarização.

A relação entre igualdade e equidade na educação especial inclusiva pode, portanto, ser compreendida a partir da articulação entre um direito comum e as diferentes condições necessárias ao seu exercício. A igualdade assegura à pessoa com deficiência o pertencimento ao mesmo horizonte de direitos educacionais; a equidade incide sobre as barreiras e desigualdades que restringem esse exercício, justificando recursos, apoios, adaptações e formas diferenciadas de organização quando estes ampliam as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, a diferenciação não constitui, por si mesma, equidade: seu sentido depende da relação que estabelece com as barreiras enfrentadas e com a ampliação efetiva das possibilidades de exercício do direito à educação.

As condições diferenciadas necessárias ao exercício do direito constituem uma dimensão da inclusão, mas a experiência educativa também depende das relações pedagógicas produzidas nessas condições. O lugar ocupado pelo estudante nos processos de aprendizagem, suas possibilidades de expressão e participação e a forma como sua diferença é reconhecida deslocam a análise para a posição do sujeito no processo educativo. É nesse plano que a perspectiva freireana oferece elementos para aprofundar a relação entre igualdade, diferença e participação.

3.2 PERSPECTIVA FREIREANA: IGUALDADE, EQUIDADE, DIFERENÇA E CONDIÇÃO DE SUJEITO

A relação entre igualdade e diferença ganha outra dimensão quando examinada no interior das relações educativas. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire associa a possibilidade de escuta ao reconhecimento do outro e à recusa das posições de superioridade. Escutar pressupõe abertura às diferentes formas de ser, pensar, falar

ISSN 1984-431X

e compreender o mundo, sem que essa abertura signifique renúncia ao posicionamento ou à responsabilidade pedagógica. A afirmação de Freire (2002) de que "ninguém é superior a ninguém" aparece, nesse contexto, vinculada à humildade, ao respeito e à impossibilidade de uma relação verdadeiramente dialógica fundada na inferiorização do outro.

A elaboração conceitual dessa dimensão da igualdade é aprofundada por Kohan (2019), para quem a diferença, na perspectiva freireana, não se opõe à igualdade, mas à desigualdade produzida por relações de superioridade e inferioridade. Ser igual não implica ser idêntico. Ao contrário, sujeitos podem ocupar uma relação de igualdade mantendo diferenças de experiência, conhecimentos, formas de expressão e maneiras de compreender o mundo. O problema surge quando essas diferenças são convertidas em hierarquias que autorizam determinadas vozes, capacidades ou formas de conhecimento em detrimento de outras.

Na escolarização de pessoas com deficiência, essa distinção permite reconhecer necessidades e características distintas sem transformar a diferença em fundamento para inferiorização. A identificação de uma necessidade de apoio, de uma barreira de acessibilidade ou de uma forma particular de interação com o conhecimento pode justificar respostas educacionais diferenciadas; não justifica, entretanto, pressupor menor capacidade de aprender, participar ou produzir conhecimento. A diferença pode orientar a mediação pedagógica sem definir antecipadamente os limites do sujeito.

Essa questão alcança também a forma como o estudante é compreendido. Em *Política e Educação*, Freire (2001) recusa uma compreensão monolítica do ser humano, ressaltando que nenhuma dimensão isolada é suficiente para explicá-lo, embora as condições sociais, culturais e históricas que atravessam sua existência também não possam ser desconsideradas. Classe, raça, sexo, cultura, experiências sociais, crenças e posições construídas historicamente participam da constituição dos sujeitos sem esgotar quem eles são.

Aplicada ao problema da educação especial inclusiva, essa compreensão impede que a deficiência seja convertida em explicação totalizante da trajetória do estudante. Reconhecê-la como uma dimensão relevante para a organização dos apoios educacionais não significa fazer dela o princípio que define previamente suas possibilidades de participação e aprendizagem. Entre ignorar a diferença e reduzir o sujeito a ela existe um campo pedagógico no qual as necessidades podem ser reconhecidas sem que se transformem em identidade fixa ou expectativa de incapacidade.

Essa distinção modifica também o significado das respostas diferenciadas. Uma adaptação construída para remover uma barreira e uma adaptação formulada a partir da

ISSN 1984-431X

pressuposição de que determinado estudante é incapaz podem assumir formas aparentemente semelhantes, mas expressam relações pedagógicas distintas. Na primeira, a diferenciação procura ampliar as possibilidades de participação; na segunda, pode antecipar limites e restringir experiências de aprendizagem. A questão da equidade deixa, portanto, de se limitar à existência de uma resposta específica e passa a envolver o modo como essa resposta posiciona o estudante na relação educativa.

A crítica à educação bancária oferece outro fundamento para essa análise. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) contrapõe uma relação educativa fundada na transmissão e na passividade a uma educação problematizadora, na qual educador e educando participam como sujeitos do processo de conhecimento. A superação da verticalidade não elimina a responsabilidade de ensinar, mas modifica a posição atribuída ao educando: ele deixa de ser concebido como recipiente de conteúdos e participa do processo como sujeito capaz de conhecer, perguntar, interpretar e produzir compreensões acerca do mundo.

Presença física, recursos de acessibilidade e apoios especializados podem ampliar as condições de escolarização, mas não definem, isoladamente, a posição ocupada pelo estudante nas relações de ensino e aprendizagem. É possível estar na classe comum e, ainda assim, permanecer à margem das decisões, das interações, das experiências de conhecimento ou das oportunidades de expressão que constituem a vida escolar.

O diálogo acrescenta a essa discussão a exigência de que a palavra do estudante tenha lugar na relação educativa. Em Freire, escutar não corresponde a aderir passivamente ao que o outro diz, nem a suspender a responsabilidade do educador. A escuta permite discordar, posicionar-se e ensinar sem transformar a autoridade pedagógica em superioridade. O que se altera é a condição do outro na relação: sua fala, suas experiências e suas formas de compreender deixam de ser tratadas como elementos irrelevantes diante de uma decisão tomada exclusivamente por quem ocupa a posição de autoridade (Freire, 2002).

A escuta sensível aprofunda essa dimensão do diálogo ao exigir que a relação educativa considere não apenas aquilo que o estudante verbaliza, mas também seus gestos, expressões, silêncios e diferentes formas de comunicação. Pinto e Reis (2025) compreendem essa escuta como uma prática humanizadora, que pressupõe acolhimento, atenção e reconhecimento da singularidade do outro. Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação dialógica, na qual ensinar não significa impor conhecimentos, mas estabelecer relações em que educadores e educandos sejam reconhecidos como sujeitos. No contexto da educaçãoespecial inclusiva, essa articulação permite compreender que a equidade envolve

ISSN 1984-431X

também a disposição pedagógica para escutar os estudantes com deficiência e considerar suas formas de expressão na organização das condições de participação e aprendizagem.

Essa relação entre diálogo, diferença e autonomia aparece de forma especialmente clara em *Pedagogia da Autonomia*:

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 2002, p. 24).

A autonomia, nessa perspectiva, não corresponde à ausência de mediação ou à independência absoluta. Sua construção ocorre nas experiências em que o sujeito participa, assume responsabilidades, realiza escolhas e encontra possibilidades de posicionar-se diante das situações que vivencia. Por isso, oferecer apoio e promover autonomia não constituem ações contraditórias. A tensão está na forma assumida pelo apoio e nos efeitos que ele produz sobre a participação do estudante.

Nas práticas de apoio à escolarização, um recurso ou uma mediação pode ampliar as possibilidades de comunicação, acesso ao conhecimento, escolha e participação do estudante. Pode, assim, favorecer progressivamente maior protagonismo em sua experiência educacional. Quando substitui reiteradamente sua palavra, suas ações ou decisões, o mesmo apoio pode adquirir caráter tutelar. A distinção reside menos no tipo de recurso empregado do que na posição que ele possibilita ao estudante ocupar.

Esse critério também alcança as expectativas de aprendizagem. O reconhecimento das diferenças e a oferta de condições específicas devem preservar expectativas educacionais compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do estudante. Quando a diferença é interpretada como incapacidade, a própria resposta destinada à inclusão pode limitar oportunidades. Portanto, a inclusão se fragiliza quando a proteção substitui a experiência de aprender, as decisões são permanentemente tomadas por outros em seu lugar ou sua participação se reduz a tarefas simplificadas a partir de pressuposições sobre a deficiência.

A condição de sujeito torna-se, assim, um elemento central para avaliar as relações produzidas pelas práticas inclusivas. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que a capacidade de aprender e ensinar se fortalece quanto mais os participantes se fazem “sujeitos e não puros objetos do processo” (Freire, 2002). A formulação permite deslocar a análise da pergunta sobre o que é oferecido ao estudante para outra igualmente necessária: que possibilidades de ação, expressão, conhecimento e decisão são produzidas pelas condições que lhe são oferecidas?

Essa questão se articula à humanização.

ISSN 1984-431X

Na concepção freireana, uma educação orientada para a humanização reconhece homens e mulheres como seres históricos, inconclusos e capazes de participar da transformação de sua realidade. Por isso, a oposição entre sujeito e objeto não se reduz à organização de uma técnica de ensino; envolve a maneira como o outro é reconhecido na relação pedagógica. Nesse horizonte, o estudante deixa de ser compreendido apenas como destinatário de assistência, adaptação ou cuidado e passa a ser reconhecido como participante do processo de conhecimento.

A articulação entre a discussão da igualdade, equidade e as categorias freireanas permite identificar duas dimensões inseparáveis na educação especial inclusiva. A primeira refere-se às condições de exercício do direito à educação. Barreiras distintas podem demandar recursos, adaptações, serviços e formas de organização também distintas para que pessoas com deficiência tenham acesso, permanência, participação e aprendizagem. A diferenciação encontra sua justificativa na desigualdade das condições enfrentadas e na necessidade de ampliar as possibilidades de exercício de um direito que permanece comum.

A segunda dimensão diz respeito à condição ocupada pelo estudante nas relações educativas produzidas por essas respostas. Recursos e apoios participam da configuração das relações pedagógicas: podem ampliar possibilidades de expressão, aprendizagem, participação e decisão ou consolidar dependências, silenciamentos e expectativas reduzidas. A análise da equidade precisa alcançar, portanto, não apenas a existência ou a distribuição das condições diferenciadas, mas também os efeitos dessas condições sobre a posição do estudante no processo educativo.

A dimensão material permanece indispensável: acessibilidade, adaptações, recursos e apoios adequados são condições para o exercício do direito. A perspectiva freireana acrescenta que a superação da barreira material não encerra a questão pedagógica, pois essas condições podem ser mobilizadas em relações que favorecem autonomia ou tutela, diálogo ou silenciamento, ampliação ou redução das expectativas de aprendizagem.

A avaliação de uma resposta equitativa exige, desse modo, considerar a relação entre barreira, diferenciação e participação. A diferenciação ganha sentido quando responde a uma barreira concreta e amplia as possibilidades de participação do estudante; sua qualidade pedagógica se aprofunda quando essa ampliação também fortalece sua condição de sujeito. A avaliação de uma resposta equitativa envolve examinar por que o apoio foi produzido, qual barreira procura enfrentar e o que possibilita ao estudante fazer, compreender, expressar, decidir e aprender.

A relação entre igualdade e equidade ganha, nesse ponto, maior densidade. A igualdade articula a titularidade comum de

ISSN 1984-431X

direitos à recusa de relações que transformem diferenças em superioridade ou inferioridade. A equidade relaciona a diferenciação de recursos e condições às possibilidades que ela efetivamente produz na experiência educacional. Condições distintas podem, assim, favorecer relações nas quais dignidade, capacidade de aprender e possibilidade de intervenção sejam igualmente reconhecidas.

Tomadas em conjunto, essas dimensões indicam que a diferenciação das condições precisa ser analisada também pelos efeitos que produz sobre a participação e a condição de sujeito. Recursos, adaptações e apoios permanecem centrais para o enfrentamento das barreiras, enquanto seu sentido pedagógico se expressa nas relações que ajudam a constituir e nas possibilidades de aprender, comunicar-se, decidir e participar que oferecem ao estudante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite compreender que a perspectiva freireana contribui para a relação entre igualdade e equidade na educação especial inclusiva de pessoas com deficiência ao reconhecer o estudante como sujeito de direitos, de conhecimentos e de participação no processo educativo. Embora Paulo Freire não tenha formulado uma teoria específica sobre a equidade na educação inclusiva, suas reflexões sobre diálogo, autonomia, dignidade e respeito às diferenças oferecem fundamentos para compreender que a igualdade não se limita à garantia formal do direito à educação, mas exige relações pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes sem transformá-las em condições de inferioridade. Nessa perspectiva, a equidade se expressa na construção de condições e apoios diferenciados que enfrentem barreiras à aprendizagem e à participação, preservando a autonomia e o protagonismo das pessoas com deficiência.

Conclui-se então que igualdade e equidade se mostram princípios articulados na efetivação do direito à educação. Enquanto a igualdade estabelece um horizonte comum, a equidade permite considerar desigualdades e barreiras que fazem com que esse direito seja exercido sob condições distintas. Na educação especial inclusiva de pessoas com deficiência, a diferenciação de recursos, apoios e condições encontra sentido quando contribui para ampliar as possibilidades concretas de participação e aprendizagem (Lima, 2024).

A crítica à educação bancária permite compreender o estudante como participante do processo de conhecimento, em oposição às relações fundadas predominantemente na passividade e na recepção (Freire, 1987). Autonomia, dignidade, escuta e respeito à diferença acrescentam a essa relação uma exigência ética que reconhece o outro como sujeito de sua formação (Freire, 2002). Nesse horizonte, igualdade e diferença podem coexistir

ISSN 1984-431X

sem que características distintas sejam convertidas em relações de superioridade e inferioridade (Kohan, 2019).

A equidade envolve, assim, duas dimensões inseparáveis. A primeira diz respeito às condições de exercício do direito, abrangendo a identificação de barreiras e a construção de recursos, adaptações, apoios e formas de organização capazes de enfrentá-las. A segunda corresponde à condição de sujeito nas relações pedagógicas, considerando as possibilidades de participação, aprendizagem, expressão, decisão e construção da autonomia produzidas por essas mesmas respostas. Essas dimensões integram uma única compreensão de equidade, na qual a diferenciação das condições precisa ser analisada também pelos efeitos que produz na experiência educativa.

A adequação de uma resposta educacional envolve sua capacidade de enfrentar a barreira que justificou sua adoção e, simultaneamente, ampliar as possibilidades educacionais do estudante. Adaptações, apoios e mediações podem favorecer o acesso ao conhecimento, a comunicação e a participação; sua qualidade pedagógica depende também das relações que ajudam a construir e das expectativas de aprendizagem que sustentam. A diferenciação ganha sentido equitativo quando amplia possibilidades em lugar de fixar previamente aquilo que o estudante pode aprender ou realizar.

A perspectiva freireana acrescenta, assim, uma dimensão relacional à compreensão da equidade, ao evidenciar que o enfrentamento das barreiras deve estar articulado ao reconhecimento do estudante como sujeito do processo educativo. Nessa direção, os apoios e as condições de acessibilidade precisam favorecer não apenas a participação e a aprendizagem, mas também a expressão e a construção da autonomia.

O caráter bibliográfico e analítico-interpretativo da pesquisa delimita o alcance dessas conclusões às relações conceituais construídas entre igualdade, equidade, inclusão e perspectiva freireana. A análise não abrange práticas escolares, experiências de estudantes ou processos concretos de implementação das políticas examinadas. Investigações empíricas poderão aprofundar essa discussão ao analisar como adaptações, apoios e mediações repercutem sobre participação, aprendizagem e autonomia em diferentes contextos de escolarização.

A equidade, nessa perspectiva, qualifica-se pela relação entre a barreira enfrentada, a resposta diferenciada construída e as possibilidades educacionais que essa resposta amplia. Recursos, adaptações e apoios adquirem sentido inclusivo quando favorecem acesso ao conhecimento e participação, fortalecem a autonomia e reconhecem a diferença sem convertê-la em inferioridade ou em limite previamente atribuído ao sujeito.

ISSN 1984-431X

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares; ORTIZ-PADILLA, Myriam Esther. Interlocução freiriana com a Educação Especial e Inclusiva mediada por uma revisão sistemática da literatura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 25, n. 86, p. 1236-1251, 2025. DOI: 10.7213/1981-416X.25.086.DS08.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 15 abr. 2026.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 277-288, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.62071.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

GOMES, Sandra; MELO, Francymonni Yasmim Marques de. **Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e234175, 2021. DOI: 10.1590/ES.234175.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e201600, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945201600.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. Igualdade ou equidade na educação básica? Um debate conceitual. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1446-1457, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i3.80631.

PINTO, Jessica Hilário; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A escuta sensível como prática humanizadora. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 34, n. 3, p. 460-480, set./dez. 2025. DOI: 10.63595/momento.v34i3.17464.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020. DOI: 10.1590/198053146982.