

José Edimar de Souza  
(Org.)

# Fontes do pensamento educacional latino- americano:

reflexões e práticas



**Fontes do pensamento  
educacional  
latino-  
americano:**  
reflexões e práticas

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e  
Desenvolvimento Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Jaqueline Stefani  
Karen Mello de Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Simone Côte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/  
Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/  
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



José Edimar de Souza  
(Org.)

# Fontes do pensamento educacional latino- americano: reflexões e práticas



© do organizador  
1ª edição: 2025  
Preparação de texto: Giovana Leticia Reolon  
Revisão: Helena Vitória Klein  
Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

F683 Fontes do pensamento educacional latino-americano [recurso eletrônico] : reflexões e práticas / org. José Edimar de Souza. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2025.  
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.  
Apresenta bibliografia.  
Modo de acesso: World Wide Web.  
DOI 10.18226/9786558074489  
ISBN 978-65-5807-448-9

1. Educação - América Latina - Coletânea. I. Souza, José Edimar de.

CDU 2. ed.: 37(7/8=134)(081.1)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - América Latina - Coletânea 37(7/8=134)(081.1)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

## **Sumário**

**Prefácio/ 6**

**Apresentação/ 9**

**Ensinar e resistir: experiências latino-americanas e a docência em Ipueiras (CE) na pandemia e pós-pandemia/ 11**

**Subjetividade, corpo e resistência na educação: reflexões a partir de Érico Andrade/ 29**

**A perspectiva da neurodiversidade na Educação Inclusiva: reflexões a partir de Skliar, Caiceo e Ortega/ 41**

**Tecnologias e a educação profissional: uma leitura a partir de Paulo Freire/ 61**

**Contribuições de Paulo Freire para práticas educativas transformadoras/ 75**

**Educação como território de escuta: Reggio Emilia e os saberes latino-americanos em uma perspectiva decolonial/ 90**

**Discursos da BNC – Formação: autonomia e participação de professores na educação/ 110**

**Posfácio/ 126**

## Prefácio

O pensamento pedagógico latino-americano no stricto sensu

Cheron Zanini Moretti<sup>1</sup>

Foi com alegria e compromisso que recebi os convites de participar do Seminário: Fontes do Pensamento II, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e do e-book que leva o título de Fontes do pensamento educacional latino-americano: reflexões e práticas, ambos coordenados pelo professor José Edimar de Souza.

Na oportunidade de diálogos no Seminário, ocorrido em maio de 2025, procurei compartilhar algumas inquietações quanto à formação inicial de professores/as, especialmente pelas mudanças mais recentes nos currículos que têm “aligeirado” as discussões no campo da História, Sociologia e Filosofia da Educação. Da mesma forma, compartilhei o fato de, em um dos momentos de estágio curricular obrigatório, à época como bolsista Capes e estudante de Mestrado, ter presenciado a incipiente referência de acadêmicas da Pedagogia em relação a educadores e educadoras brasileiras e latino-americanas na problematização da formação de um pensamento educacional próprio. Também tive a oportunidade de compartilhar meu interesse pela América Latina e a sua relação com a educação, em seus aspectos escolares e não escolares, sobretudo, identificar e refletir sobre a presença de certos/as autores/as, assim como destacar a presença de outros/as.

Em 2010, junto a Danilo R. Streck e Telmo Adams, defendemos a ideia de que o pensamento pedagógico latino-americano é tanto vasto quanto complexo, assim como é o movimento de suas

---

<sup>1</sup> Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais.

sociedades; e que, por isso mesmo, como elementos aglutinadores de experiências históricas, possui como ponto de partida a sua existência que foi negada pelos mais de 500 anos de invasão cultural, política e econômica, mas não vencida. Nesse sentido, que autores/as poderiam contribuir para a superação da Colonialidade Pedagógica? Não por acaso, encontramos em ensaístas e poetas/poetizas, educadores/as mediatizados pelo mundo de “nossa América”, diálogos fecundos para: 1) debruçar-nos sobre a realidade complexa e multifacetada da América Latina e escutá-la – ou seja, “mergulhar no âmago das tramas que constitui e desenvolve a vida” (Streck, 2010, p. 30) –; 2) conscientizar-nos do tipo de inserção no processo de ocidentalização e modernização, através da educação, o que cabe/coube à América Latina – ou seja, compreender a história, vista do lado de cá, como possibilidades –; e 3) desenvolver uma Pedagogia para a ação transformadora das condições que obstaculizam o “ser mais” de/com nossos povos – ou seja, cabendo à Educação e à Pedagogia a “tarefa de vigilância crítica da prática” (Streck, 2010, p. 32).

No fundo, quando se propõe a: pensar o pedagógico em diferentes culturas, com ênfase no Brasil e na América Latina; identificar as principais matrizes epistemológicas da fundamentação e articulação das práticas educacionais no século XX e XXI; estudar autores/as clássicos/as do pensamento educacional brasileiro e latino-americano, aproximando suas concepções com a práxis educacional atual. O Seminário de Fontes do Pensamento parece escutar nossas inquietações na forma de encontros e de ensaios de aproximações entre objetos de investigação e literaturas latino-americanas.

Com essas breves palavras, gostaria de convidar todos/as a conhecer a produção teórico-prática de: Agenor Lopes Filho, “Subjetividade, corpo e resistência na educação: Reflexões a partir de Érico Andrade”; Ana Maria Sampaio dos Santos, “Ensinar e resistir: Experiências latino-americanas e a docência em Ipueiras/CE na pandemia e pós-pandemia”; Fernanda Lemos, “Educação como território de escuta: Reggio Emilia e os saberes latino-americanos em uma perspectiva decolonial”; Cristina Benedetti, “Contribuições de



Paulo Freire Para Práticas Educativas Transformadoras”; Vamberto Marinho do Nascimento Junior, “Discursos da BNC – Formação: autonomia e participação dos professores na educação”; Raquel Pereira Soares, “A perspectiva da neurodiversidade na Educação Inclusiva: reflexões a partir de Skliar, Caiceo e Ortega”; e Lucinda Arcego, “Tecnologias e a educação profissional: uma leitura a partir de Paulo Freire”.

Acredito que esse trabalho realizado coloca a Educação e a História em plena comunhão com o desvelamento de uma educação e pedagogia latino-americana que segue em um “labirinto” que “quando finalmente as crianças vão para a escola, surge a pergunta sobre como mantê-las numa instituição alheia ao seu mundo; quando os jovens e os adultos são introduzidos ao mundo letrado, este já não parece ser mais o mundo que conta [...]; quando os negros são incluídos, constatamos que ainda se trata de uma inclusão paliativa que pode estar perpetuando desigualdades” (Streck; Moretti; Adams, 2010, p. 20). Ao mesmo tempo, esse labirinto é a esperança das novas possibilidades – “uma educação desde o berço até o túmulo, inconforme e reflexiva, que inspire em nós um novo modo de pensar e nos incite a descobrir quem somos em uma sociedade que se queira mais a si mesma” (García Marquez, 1994, p. 22).

## Referências

- GARCÍA MARQUEZ, G. La Proclama: por un país al alcance de los niños. In: VALDES, Eduardo Aldana et al. (org.). **Colombia: al filo de la oportunidad.** Misión de ciencia, educación y desarrollo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994.
- PITANO, S. de C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. (org.). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica.** Curitiba: Appris, 2019.
- STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: heranças (des)coloniais.** Curitiba: Appris, 2019.
- STRECK, D. R. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma ontologia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# Apresentação

José Edimar de Souza

No século XXI, vivemos o desafio da construção do conhecimento em perspectiva plural. Refletir sobre o que é conhecimento também tem sido um exercício que exige de cada docente ampliar, aprofundar e problematizar sua prática. Paulo Freire (1996, p. 47) defende que o/a docente deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Associados ao pensamento freireano, entendemos que a “dodiscência” consiste em uma possibilidade de aproximação entre docente e discente na contextualização que provoca e desenvolve sentidos, entre educador/a-educando/a-educando-educador/a em múltiplas aprendizagens. Nesse sentido, o livro aqui registra o exercício reflexivo produzido no componente curricular Fontes e teorias do Pensamento Pedagógico II, curso realizado com doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, no primeiro semestre de 2025.

Os ensaios que compõem essa obra pretendem recuperar aspectos do pensamento pedagógico em diferentes culturas, com ênfase no Brasil e na América Latina. A partir de matrizes epistemológicas que fundamentam os objetos de investigação, em desenvolvimento, pelos pesquisadores da turma de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, ingressantes do primeiro semestre de 2025. Além disso, as narrativas pretenderam articulação das práticas educacionais nos séculos XX e XXI cotejadas ao estudo de autores clássicos do pensamento educacional latino-americano na aproximação das suas concepções e práxis educacional.

A educação transformadora exige compreender a prática educativa como um ato político. Portanto, nosso desejo é que o esforço coletivo de estudantes e docentes na reunião de saberes e conhecimentos neste livro possa contribuir para um cenário renovado das práticas investigativas, emancipatórias e libertadoras, bem como inspirar muitos futuros no processo contínuo da formação humana de novos pesquisadores.

## **Referências**

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

# Ensinar e resistir: experiências latino-americanas e a docência em Ipueiras (CE) na pandemia e pós-pandemia

Ana Maria Sampaio dos Santos<sup>2</sup>

## Introdução

A docência é um ato de resistência. Em tempos de incertezas e desafios, os professores desempenham um papel essencial na reconstrução do ensino, no acolhimento dos estudantes e na reinvenção de práticas pedagógicas. A profissão exige constante adaptação, especialmente diante das transformações impostas pela contemporaneidade. Como destaca Selma Garrido Pimenta (2012, p. 19), “o professor não é apenas aquele que ensina, mas aquele que aprende e se transforma continuamente no exercício da profissão”. Neste ensaio, proponho-me a refletir sobre as narrativas da docência a partir da minha vivência e do diálogo com autoras latino-americanas que problematizam os desafios do ensino.

Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, a docência se constitui como um campo de construção de conhecimento, diálogo e transformação social. O professor atua como mediador de aprendizagens, conectando experiências e reflexões que atravessam o cotidiano educacional. Nesse processo, enfrenta desigualdades estruturais e busca estratégias para inovar, garantindo uma formação crítica e emancipatória para seus alunos. No contexto latino-americano, essa resistência se intensifica diante de desafios econômicos, políticos e sociais que impactam diretamente a realidade escolar. Como afirma Gabriela Mistral (1938 apud López, 2002, p. 21), “ensi-

---

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação. E-mail: anasampaio.santos@hotmail.com/amssantos@ucs.br

nar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos vivos naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo através da magia das palavras que ensinamos“. Essa perspectiva reforça a importância do docente como agente de transformação social, com uma atuação que ultrapassa os limites da sala de aula.

A docência na América Latina carrega uma forte marca de luta e resiliência. Os professores atuam em realidades diversas, muitas vezes lidando com precariedade de recursos, desvalorização profissional e exigências cada vez mais complexas. Apesar das adversidades, a prática docente se reinventa, impulsionada pela esperança e pela convicção de que a educação transforma vidas. Como aponta Pimenta (2012), a formação docente deve ser compreendida como um processo crítico e reflexivo, no qual o professor se torna protagonista de sua própria aprendizagem.

Com base nessas considerações iniciais, este estudo parte de fontes primárias, narradas pela pesquisadora, e em outros estudos bibliográficos que dialogam sobre a docência. A primeira parte será dedicada a uma visão histórica da docência, da resistência e dos desafios no contexto de Ipueiras (CE). As seções seguintes abordarão as contribuições de Gabriela Mistral e Selma Garrido Pimenta, cujas reflexões fundamentam o pensamento crítico sobre a profissão docente e sua relevância para a construção de uma educação mais justa e significativa.

## **Docência e resistência: desafios e práticas pedagógicas em Ipueiras (CE)**

Afinal de contas, o que é docência? A docência é o ato de ensinar, mas vai muito além de simplesmente transmitir conhecimento. Envolve o planejamento de aulas, o cuidado com as práticas pedagógicas, a criação de espaços de aprendizagem significativos e a interação com estudantes para estimular reflexões críticas. Ser docente não é só saber o conteúdo, mas também compreender os desafios da educação, adaptar-se às mudanças e resistir às dificuldades do ensino.

Partindo da pergunta citada e dos conhecimentos tácitos como respostas, faz-se necessário apresentar como esse contexto de docência, desafios e práticas pedagógicas tomam novos formatos partindo da realidade do país, do estado, do município em que a docência é posta em prática.

A escolha do tema *Ensinar e resistir: experiências latino-americanas e a docência em Ipueiras-CE* está diretamente ligada à minha trajetória como docente ao longo dos últimos 25 anos no chão da sala de aula. Minha vivência como professora possibilitou uma observação próxima dos desafios enfrentados pelos/as docentes na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e Finais, além das experiências compartilhadas por colegas que atuam no Ensino Médio.

Embora os desafios sejam diversos, há uma semelhança marcante entre eles, variando principalmente conforme o público e a etapa de ensino, seja nas Creches e nos Anos Iniciais, em que lidamos com crianças, nos Anos Finais, com pré-adolescentes, ou no Ensino médio, com adolescentes. Cada fase exige estratégias próprias, mas todas carregam em si a necessidade de resistência e reinvenção no exercício da docência.

Nesse percurso de ensino e resistência, a docência se revela como um espaço de constante reinvenção e luta por uma educação significativa. Como destaca Nóvoa (1995), o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um sujeito que constrói sua identidade profissional a partir das experiências vividas e das interações com seus pares e alunos. Essa construção ocorre em meio a desafios que atravessam diferentes etapas da Educação, exigindo do docente um olhar crítico e uma postura reflexiva diante das adversidades do ensino. Assim, ensinar em Ipueiras (CE), ao longo dos anos, tem sido um exercício de resistência, em que cada fase da escolarização demanda estratégias próprias, mas todas convergem para a necessidade de reafirmar o papel do professor como agente de transformação social.

Nesse sentido, preciso apresentar um pouco da pequena Ipueiras que fica no interior do Ceará para que possamos melhor dialogar. Localizado ao sul da Chapada da Ibiapaba, o município de Ipueiras, no Ceará, está aproximadamente a trezentos quilômetros da capital Fortaleza e é habitado por cerca de 38.166 pessoas, com uma densidade demográfica de 25,8 habitantes por quilômetro (IGBE, [20--]). O nome Ipueiras, oriundo do tupi-guarani, significa “água que já foi e não é mais”, uma referência ao ciclo das chuvas e à transformação do rio Jatobá, que corta a cidade durante o período chuvoso. Para melhor exemplificar a localização e a importância de Ipueiras, apresentarei o mapa do estado do Ceará, destacando o município e sua posição estratégica na região.

Figura 1: Mapa do Ceará. Em vermelho, o município de Ipueiras.



Fonte: Abreu (2006).

O município abrange microrregiões denominadas Serra, Carrasco, Sertão e Macambira, destacando sua diversidade territorial e vegetal. A economia local é baseada na agricultura e na pecuária, sustentada por um rico ecossistema, que varia entre árvores frondosas das áreas serranas e vegetação rasteira típica do cerrado.

No acolhedor município de Ipueiras, Ceará, há um total de 57 unidades escolares que atendem a comunidade local. Destas, 4 pertencem à Rede Estadual, 2 são instituições particulares e 51 integram a Rede Municipal. Em razão da vasta extensão rural do município, destacam-se 27 unidades escolares municipais e 2 estaduais. Já na zona urbana, conhecida como Sede, encontram-se 26 unidades públicas, além de 2 estaduais e 2 privadas. Esses dados referem-se ao ano de 2024 (QEdu, 2024).

De acordo com o QEdu, o maior portal de dados educacionais do Brasil, o município conta com um total de 6.125 estudantes matriculados na Rede Pública Municipal. Esses alunos estão distribuídos em diversas etapas da Educação Básica: 807 na Creche, 965 na Pré-Escola, 2.398 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2.110 nos Anos Finais, 1.308 no Ensino EJA e 477 na Escola de Educação Especial. Para atender a essa ampla demanda, a Rede Municipal dispõe de 450 docentes, sendo 157 dedicados aos Anos Iniciais e 186 aos Anos Finais.

Além disso, a docência desempenha um papel essencial no funcionamento do sistema educacional de Ipueiras. Com mais de 6 mil alunos matriculados na Rede Pública Municipal, a atuação de 450 docentes é imprescindível para garantir que as diversas etapas da Educação Básica sejam atendidas de maneira eficaz. Divididos entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, esses profissionais enfrentam desafios impostos pela geografia do município e pela distribuição das unidades escolares. Ainda assim, seu trabalho é um fator decisivo para a continuidade e o desenvolvimento da educação no município.

Assim como uma manta em constante aprimoramento, estamos sempre nos formando e reformando. A construção da identidade emerge da forma como nos vemos enquanto sujeitos históricos, influenciados pelo contexto, pelas vivências e pelas conexões que estabelecemos com os outros e com o mundo ao nosso redor, e essa docência vai se (re)construindo dia a dia, de acordo com as neces-



sidades do município, da comunidade, da escola e, principalmente, do estudante.

A docência é muito mais que uma profissão; trata-se de uma vocação que molda gerações e transforma realidades. Ao professor, cabe a importante tarefa de dar significado ao seu papel, seja como ator ou autor no processo educacional. Sua prática cotidiana está alicerçada em valores, vivências pessoais – que representam sua história de vida – e em sua percepção sobre o mundo. Além disso, envolve seus saberes, bem como suas angústias e anseios. Ser professor não é apenas seguir uma carreira, mas abraçar uma missão que impacta vidas e confere um significado profundo à existência.

Porém, trazer minha vivência no âmbito educacional local exige um pequeno recorte, mas altamente significativo, sobre um contexto que impactou não apenas meu município, mas também o mundo: a pandemia de Covid-19. Esta escrita é resultado das experiências que vivenciei em diferentes momentos, seja como professora, na sala de aula, compartilhando diretamente as vivências com os estudantes, ou como coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação, escutando relatos durante formações e visitas às escolas. Esses distintos olhares me permitem abordar de maneira sucinta como se deu a Educação durante os anos de pandemia e como foi o retorno no período pós-pandêmico, um momento marcado por medos, angústias e profundas marcas deixadas na vida de professores e estudantes.

Inicialmente, minha perspectiva sobre a pandemia foi mais próxima, pois eu estava diretamente ligada à sala de aula durante o período de lockdown, que, em Ipueiras (CE), durou dois anos, com o retorno do ensino presencial apenas em 2022. Posteriormente, assumi um olhar mais amplo e distante, atuando como técnica educacional na Secretaria Municipal da Educação. Nesse novo contexto, passei a acompanhar as narrativas dos docentes e a observar como o período pós-pandêmico exigiu novas abordagens, tanto na escuta como nas ações e práticas pedagógicas, visando atender às necessidades emergentes da comunidade escolar.

Segundo Nascimento (2021), a pandemia evidenciou a capacidade de resiliência dos/as professores/as, que, diante das adversidades, reinventaram suas práticas docentes para garantir a continuidade do ensino. A capacidade de se adaptarem a novas exigências educacionais, promovendo estratégias inovadoras e fortalecendo vínculos com os estudantes, foi necessária, e em Ipueiras não foi diferente. Os professores buscaram, mesmo que solitariamente, estratégias para que as aulas acontecessem através no ensino remoto, visto que resistir a dificuldades, naquele contexto, não era o melhor caminho.

O período crítico da pandemia de Covid-19 trouxe enormes desafios para os professores, especialmente no que diz respeito à transição para o ensino remoto. Muitos docentes enfrentaram dificuldades com o uso das tecnologias que, naquele momento, se tornaram indispensáveis para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a ajuda mútua entre os pares foi crucial, permitindo que aqueles com mais domínio das ferramentas tecnológicas apoiassem os colegas. A falta de acesso à tecnologia também foi uma barreira para os estudantes, já que nem todos possuíam celular ou conexão com a internet. Em algumas famílias, o mesmo dispositivo era dividido entre irmãos, dificultando o acompanhamento das aulas. Esses desafios foram frequentemente relatados pelos professores nas formações mensais, que também precisaram ocorrer de forma remota.

Apesar das angústias vivenciadas, a resistência docente se manifestou na busca por estratégias inovadoras, com o objetivo de manter o vínculo afetivo com os estudantes e criar novas formas de ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, o retorno às aulas presenciais, após dois anos de lockdown, trouxe um novo tipo de desafio: o medo e a instabilidade emocional. Estudantes, professores, familiares e toda a comunidade escolar estavam abalados, enquanto o medo da morte ainda ecoava entre todos. Nesse cenário, acolher emocionalmente os envolvidos tornou-se tão importante quanto retomar os conteúdos acadêmicos.

O pós-pandemia exigiu não apenas adaptações metodológicas, mas também uma reflexão profunda sobre o papel da educação municipal na reconstrução social. Mais do que nunca, o professor se tornou um agente de transformação, enfrentando as marcas deixadas pelo período pandêmico. As narrativas docentes revelaram os impactos desse momento na vida escolar, destacando a importância de ressignificar o ensino para atender as novas demandas emocionais e sociais.

Para concluir, é imprescindível reconhecer o papel essencial desempenhado pelos professores nesse período desafiador. Entre medos, adaptações e superações, eles mostraram a força da profissão docente, não apenas como transmissores de conhecimento, mas como pilares de apoio emocional e agentes de transformação social. Esses desafios e aprendizados deixaram marcas profundas, mas também abriram caminhos para uma Educação mais humana, sensível e resiliente.

Ao refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes de Ipueiras (CE), é evidente que a resistência e a dedicação foram fundamentais para superar as adversidades impostas pela pandemia de Covid-19, bem como outras adversidades cotidianas. Esses profissionais não apenas reinventaram suas práticas pedagógicas como também desempenharam um papel central na reconstrução dos laços afetivos e educacionais da comunidade escolar. A força da docência reside em sua capacidade de transformar, acolher e ressignificar, mesmo diante de crises tão profundas.

Essa reflexão sobre a docência e a resistência nos conecta diretamente à perspectiva de Gabriela Mistral, que enxerga a educação como um ato humanista e de resistência. Na próxima seção, explorarei como sua visão poética e transformadora inspira práticas pedagógicas comprometidas com a humanidade e a resiliência.

## **Gabriela Mistral: Educação como ato humanista e de resistência**

Gabriela Mistral, poetisa e educadora chilena, é um dos grandes nomes da literatura latino-americana e do pensamento pedagógico humanista. Sua trajetória foi marcada pelo compromisso com a educação como um ato de resistência e transformação social. Acreditava que ensinar não era apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar valores, promover a dignidade humana e construir um mundo mais justo. Sua visão sobre o papel do educador transcende o espaço escolar e reforça a ideia de que a educação é um instrumento de mudança, capaz de acolher, ressignificar e dar voz aos que mais precisam.

Neste tópico, explorarei a perspectiva de Gabriela Mistral sobre a educação como um ato humanista e de resistência. Suas reflexões poéticas e pedagógicas demonstram a importância do afeto, da escuta sensível e do compromisso social na prática docente. A partir de sua obra e legado, é possível aprofundar o olhar sobre o papel do professor na construção de uma sociedade mais igualitária, empática e consciente de suas responsabilidades coletivas.

Marcada por uma trajetória que alia sensibilidade literária e engajamento social, Gabriela Mistral personifica o papel do educador como agente de transformação. Gabriela, cujo nome de nascimento era Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga, nasceu em 7 de abril de 1889 e desde cedo demonstrou inclinação para a educação. Filha de um professor e de uma modista, iniciou sua carreira docente precocemente, sendo nomeada professora auxiliar aos 15 anos na comuna de La Serena, na província de Elqui. Ao longo de sua trajetória, consolidou-se como uma das figuras mais importantes da literatura e da pedagogia latino-americana, pautando sua atuação pelo compromisso com a educação como meio de transformação social (Lage, 2015).

Desde jovem, Gabriela Mistral enfrentou desafios para ingressar formalmente no Magistério. Em 1906, tentou matricular-se

na Escuela Normal de La Serena, mas teve sua entrada negada por questões ideológicas, pois seu pensamento e suas leituras não se alinhavam às diretrizes religiosas da instituição (Menezes; Santos, 2001; Rivera; Blachet, 2008). Apesar disso, seguiu atuando como educadora, iniciando sua trajetória como professora auxiliar e, posteriormente, inspetora em diferentes escolas do Chile. Seu reconhecimento oficial veio apenas em 1922, quando recebeu da Universidad de Chile o título honorífico de professora de castelhaño (Rivera; Blachet, 2008).

Embora não tenha cursado uma formação pedagógica formal, Mistral exerceu o Magistério em diversas cidades, assumindo responsabilidades docentes e administrativas. Em 1910, após ser aprovada nos exames oficiais, obteve o título de “Profesora de Estado”, o que lhe permitiu atuar como professora primária sem ter passado pelo Curso Normal tradicional (Lage, 2015). Nos anos seguintes, lecionou disciplinas como História, Geografia e Higiene, além de ocupar cargos de inspeção em instituições de ensino. Sua experiência e dedicação à educação foram fundamentais para sua nomeação como diretora de diversos liceus femininos, consolidando seu papel como gestora educacional (López, 2002; Lacoste; Aranda; Cussen, 2012).

O reconhecimento de seu trabalho ultrapassou as fronteiras do Chile, levando-a a colaborar em reformas educacionais em outros países. Em 1922, foi convidada pelo ministro da educação mexicano para auxiliar na implementação de um sistema de escolas rurais e na criação de bibliotecas populares (Lage, 2015). Na Argentina, também participou de iniciativas voltadas à leitura pública ao longo das décadas de 1920 a 1940, além de integrar debates sobre os direitos das crianças na Convenção Internacional de Professores em Buenos Aires (Lage, 2015).

Nos anos seguintes, além de atuar como professora visitante em instituições norte-americanas, Gabriela Mistral passou a exercer funções diplomáticas, distanciando-se do Magistério formal. No entanto, sua produção literária e reflexões sobre educação continu-

aram a influenciar pedagogos e educadores. Seu legado, marcado pelo compromisso com a formação humanista e social, permanece como um referencial para todos aqueles que acreditam no ensino como ferramenta de transformação (Lage, 2015).

Mistral teve uma atuação significativa na educação, não apenas como professora, inspetora e diretora, mas também por meio de sua escrita e participação em eventos internacionais. Vale ressaltar que em 1928, na I Convenção Internacional de Professores em Buenos Aires, apresentou a declaração dos “Derechos del Niño”, demonstrando seu compromisso com a educação infantil. Entre 1930 e 1931, lecionou no Barnard College e no Vassar College, em Nova York, ministrando cursos sobre literatura espanhola e hispano-americana. A partir de 1933, ao assumir funções diplomáticas como cônsul em diversos países, afastou-se do Magistério, mas continuou a refletir e a escrever sobre educação, deixando um legado relevante para educadores e defensores do ensino. Além de sua produção literária, abordou o tema educativo de várias formas, consolidando sua contribuição para a área.

Gabriela Mistral abordou diversos temas em sua obra, como natureza, amor, perda, morte, maternidade, cultura e religiosidade. Dentre suas reflexões, destaca-se a relação entre sua visão de docência e os textos bíblicos, evidente na leitura de *Decálogo del maestro*, *Decálogo del artista* e *Decálogo del jardineiro*. O *Decálogo del maestro* revela seu compromisso com a educação, ressaltando o ideal de ser professor, a responsabilidade na formação humana e intelectual dos alunos, a coerência entre ensino e prática e o respeito às individualidades e às culturas dos educandos. Para Mistral, o professor deve ser um exemplo vivo de dignidade, sensibilidade e compromisso social, pois ensinar é um ato ético e afetivo, fundamentado na fé no ser humano; além disso, o educador deve estar em constante aprendizado e autotransformação.

Mistral escreveu sobre muitos temas, incluindo natureza, amor, perda, morte, maternidade, cultura e religiosidade. Pesquisando sua história, um aspecto me chamou a atenção e se relaciona direta-

mente com a docência. Na leitura de *Decálogo del maestro*, *Decálogo del artista* e *Decálogo del jardineiro*, percebe-se uma conexão com os textos bíblicos. O *Decálogo del maestro*<sup>3</sup> evidencia seu compromisso com a educação, destacando o ideal de ser professor, a responsabilidade diante da formação humana e intelectual dos alunos, a coerência entre o que se ensina e a prática, além do respeito às individualidades e culturas dos educandos.

Ela enfatiza que o professor deve ser um exemplo vivo de dignidade, sensibilidade e compromisso social, defendendo a educação como um ato de fé no ser humano. Ensinar é um ato ético e afetivo, e o educador precisa estar sempre em constante aprendizagem e autotransformação, aprimorando sua missão de guiar e inspirar.

Nesse sentido, ao mergulhar nas trajetórias de mulheres educadoras latino-americanas, encontrei em Mistral uma presença luminosa, cuja obra e ação como professora ressoam profundamente em minha própria vivência de docência. A vida e o pensamento de Gabriela revelam um entendimento da educação como prática ética, afetiva e libertadora. Mais que poetisa premiada, foi uma professora comprometida com a justiça social e a transformação dos sujeitos por meio do ensino.

Na próxima seção, estudaremos a contribuição de outra importante educadora latino-americana: Selma Garrido Pimenta. Enquanto Gabriela Mistral via a educação como uma prática afetiva e libertadora, Pimenta destaca a docência como um espaço essencial de reflexão e crítica. Sua abordagem reforça a necessidade de um professor que analise e questione os processos educativos, tornando o ensino um ato de consciência e transformação.

### **Selma Pimenta: a docência como prática reflexiva e crítica**

A docência é mais do que a transmissão de conhecimento; trata-se de um espaço de reflexão crítica e transformação social. Neste tópico, abordarei a trajetória e as contribuições de Selma

---

<sup>3</sup> Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=hAqomyIpR9g>.

Garrido Pimenta, referência incontestável na educação brasileira e internacional. Professora Sênior da Faculdade de Educação da USP, Selma construiu uma sólida carreira acadêmica, fundamentada na pedagogia crítica, na formação docente e na didática reflexiva. Sua atuação abrange não apenas a produção teórica, mas também um compromisso constante com a transformação dos processos educativos.

Com formação em Pedagogia e Doutorado em Educação pela PUC-SP, Pimenta consolidou sua relevância ao longo de décadas de trabalho, tanto no Ensino Superior como em programas de formação de educadores. Sua influência ultrapassa fronteiras, chegando a universidades renomadas na França, Canadá, Espanha e Portugal. Além de ocupar posições estratégicas como diretora da Faculdade de Educação da USP e coordenadora de Programas de Pós-Graduação, ela também contribuiu para o fortalecimento da pesquisa acadêmica, fundando a ENDIPE (Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino) e o GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores). Seu compromisso ético e intelectual com a docência se reflete em uma visão crítica do papel do professor na construção de uma sociedade mais justa.

Em seus estudos, Selma Garrido Pimenta enfatiza que a formação docente deve ir além da mera aplicação técnica, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática educativa e seu impacto social. Sua visão dialoga diretamente com a concepção freireana de educação como um ato político e transformador, no qual o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas à construção de sujeitos críticos e atuantes. Nesse sentido, ao longo da minha trajetória como docente, tenho compreendido cada vez mais que ser professora não é apenas dominar metodologias ou técnicas didáticas, mas assumir um compromisso ético e político com a formação de cidadãos capazes de pensar, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Ressalto que encontrei em Pimenta grande inspiração nesse caminho acadêmico e profissional. Sua concepção da docência como



práxis reforça a ideia de que a essência da atividade do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas está profundamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem. Refletindo sobre esse pensamento, percebo que ensinar vai além do simples ato de compartilhar saberes; trata-se de um compromisso consciente com a transformação dos sujeitos e da sociedade (Pimenta, 2005).

Essa concepção da docência como práxis crítica e transformadora encontra um paralelo essencial no pensamento de Paulo Freire. Para ele, a educação não pode ser reduzida a um ato de transmissão mecânica de conteúdos; ao contrário, deve ser um processo dialógico, no qual educador e educando constroem juntos novos saberes e significados. Freire enfatiza que o ensino deve sempre considerar o contexto histórico e social dos aprendizes, permitindo-lhes compreender e transformar sua realidade. Sobre essa dimensão crítica e emancipatória da educação, ele afirma:

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. É tarefa dos educadores e das educadoras ajudá-los na difícil, porém alegre, experiência de assumir-se como ser histórico, como sujeito capaz de intervir no mundo. Ensinar exige compreender que a educação é ideológica. É impossível ensinar sem esse posicionamento. O educador ou a educadora neutros não existem. A própria prática educativa é carregada de ideologia. O que temos de fazer é escolher a ideologia a favor da liberdade, da justiça social, da dignidade humana (Freire, 1996, p. 43).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a docência não pode ser um ato neutro, mas um compromisso ético e político voltado à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação social. Assumir a docência como prática reflexiva e crítica exige coragem e disposição para o enfrentamento das contradições do cotidiano escolar. Inspirada por Selma, compreendo que a atuação docente não deve ser neutra, mas comprometida com a emancipação dos sujeitos, e que ser professor, nesse sentido, é comprometer-se com a construção de uma escola mais justa e democrática.

Ao considerar a docência como um compromisso ético e político, é fundamental aprofundar a reflexão sobre o papel do professor na construção de uma escola democrática. Libâneo (1985) destaca que a prática pedagógica não deve ser neutra, pois está intrinsecamente ligada aos interesses sociais e às condições históricas da educação. Para ele, a democratização do ensino exige que o professor assuma uma postura crítica diante dos conteúdos e métodos pedagógicos, de modo a garantir que a escola seja um espaço de formação cidadã. Nessa perspectiva, a prática docente não se limita à aplicação de técnicas didáticas, mas envolve um trabalho intencional de análise e problematização dos saberes, permitindo que os estudantes compreendam sua realidade e atuem sobre ela de forma transformadora.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a docência é um ato de compromisso ético e político com a transformação social. O pensamento de Pimenta, articulado com as contribuições de Freire e Libâneo, reforça a necessidade de um professor que não apenas domine conteúdos e metodologias como também compreenda seu papel na construção de uma escola democrática e crítica. A prática educativa, nesse sentido, deve ser um espaço de resistência e formação cidadã, no qual educador e educandos se envolvem em um processo contínuo de questionamento e reinvenção da realidade.

### **Considerações finais**

A docência, como demonstrado ao longo deste ensaio, é atravessada por múltiplas dimensões que vão muito além da transmissão de conhecimentos. Ela é, antes de tudo, uma prática carregada de sentido, construída na interseção entre saberes, afetos, experiências e compromissos. Em Ipueiras (CE), como em tantos outros contextos da América Latina, ensinar se revelou uma forma concreta de resistência diante dos desafios impostos pela realidade social, política e econômica – desafios que se intensificaram com a pandemia de Covid-19.

A partir da escuta das narrativas docentes e da vivência cotidiana nas escolas, compreendi que resistir, nesse cenário, não significou apenas suportar as adversidades, mas reinventar práticas, construir novos vínculos e acolher os sujeitos da comunidade escolar com sensibilidade. A docência revelou-se como território fértil de criação e reinvenção, sustentada pela dedicação de professores e professoras que, mesmo sem os recursos ideais, mantiveram-se firmes em sua missão formadora.

O diálogo com autoras como Gabriela Mistral e Selma Garrido Pimenta aprofundou esse entendimento. Mistral nos convida a pensar o ato de ensinar como expressão de afeto, ética e esperança, reafirmando o papel do professor como aquele que semeia humanidade. Já Pimenta, ao enfatizar a docência como prática reflexiva, aponta para a responsabilidade do educador em analisar criticamente o próprio fazer, compreendendo-se como sujeito histórico que intervém, transforma e é transformado. Ambas, com suas trajetórias e pensamentos, iluminaram caminhos possíveis para uma prática pedagógica comprometida com a justiça e a dignidade.

Nesse percurso reflexivo, torna-se evidente que a educação em Ipueiras – mesmo diante das limitações estruturais – constituiu-se como um campo potente de transformação. Os dados sobre a rede municipal, aliados às experiências vividas, revelam uma atuação docente marcada por esforço, criatividade e compromisso. A pandemia escancarou desigualdades, mas também revelou a força de uma rede de educadores dispostos a reinventar o ensino e a fortalecer os vínculos com os estudantes, mesmo em meio à dor e à incerteza.

A reinvenção das práticas pedagógicas no período pós-pandêmico também evidenciou uma ampliação dos sentidos da docência. Não se tratava apenas de retomar o conteúdo interrompido, mas de reconstruir afetos, escutar medos, acolher fragilidades e, a partir disso, reconstruir o vínculo pedagógico. Nesse sentido, ensinar tornou-se também cuidar, escutar, significar – e essa dimensão humana da educação jamais poderá ser negligenciada.

Portanto, este ensaio não refletiu apenas sobre a docência como resistência, mas também sobre sua potência como prática de afeto e compromisso social. As histórias e os saberes que emergem do chão da escola em Ipueiras são prova viva de que, mesmo em contextos de escassez, é possível construir uma educação significativa, crítica e transformadora. Para isso, é essencial valorizar o professor como sujeito central desse processo, investindo em sua formação, escuta e bem-estar.

Encerro esta reflexão reafirmando a importância de olhar para a docência com respeito e profundidade. Mais do que uma função técnica, ela é uma escolha ética, um projeto político e uma prática de esperança. Em tempos difíceis, como os vividos recentemente, ensinar tornou-se sinônimo de resistir – e resistir, neste contexto, foi também um modo de amar, de acreditar no outro e de insistir na possibilidade de um mundo melhor por meio da educação.

## Referências

- ABREU, Raphael Lorenzeto de. Ceará Município Ipueiras. **Wikipédia:** Enciclopédia Livre, 8 set. 2006. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ceara\\_Municip\\_Ipueiras.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ceara_Municip_Ipueiras.svg).
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estimativas da População. **IBGE**, [20--]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>.
- LACOSTE, P.; ARANDA, M. M.; CUSSEN, F. Paisajes de montaña: el Ferrocarril Trasandino y la captura estética de la cordillera de los Andes en la poesía de Gabriela Mistral. **Alpha: revista de artes, letras y filosofía**, Osorno, n. 35, p. 9-22, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22012012000200002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012012000200002). Acesso em: 20 maio 2025.
- LAGE, R. C. Vida e obra de Gabriela Mistral: uma ilustre desconhecida. **Revista Alpha**, Patos de Minas, n. 16, p. 124-136, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2011/Downloads/11.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LÓPEZ, J. O. Gabriela Mistral, la maestra de escuela, premio Nóbel de literatura. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, n. 4, p. 221-246, 2002.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete HEM (Habilitação Específica para o Magistério). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

NASCIMENTO, R. N. A. A resiliência das professoras no contexto da pandemia: desafios e reinvenções na prática docente. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 18, p. 720-739, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9179>. Acesso em: 7 maio 2025.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012. Acesso em: 20 abr. 2025.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

QEDU, I. **QEdu**, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2305902-ipueiras>.

RIVERA, M. I. O.; BLACHET, P. P. Z. **Lucila Gabriela**: La voz de la maestra. Santiago de Chile: Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2008.

# **Subjetividade, corpo e resistência na educação: reflexões a partir de Érico Andrade**

Agenor Lopes Filho<sup>4</sup>

## **Introdução: resistência de um corpo negro**

Ao ritmo desta escrita, escrevi anteriormente sobre a virada do pandeiro, essa quebra da linearidade da partitura do samba que o pandeirista, numa espécie de equilibrista e, meio de improviso, se exprime para dar mais graça ao samba. Usei esse suingue para denunciar um inconsciente colonial racista e suas formulações assombrosas sobre o ser negro. Foi com esse suingue que cheguei à academia e com ele que me territorializo nesse espaço. Mas de onde vem esse suingue? Do meu povo. É com esse ritmo que manifesto minha resistência. Essa resistência que está presente nos ensinamentos do povo negro, nos movimentos da negritude frente à problemática do apagamento dos saberes das populações africanas e suas heranças na cultura afro-brasileira, decorrente dessa mentalidade colonial eurocêntrica que tende a estigmatizar o corpo negro, suas manifestações culturais e formas de conhecimento. Isso quer dizer que “enquanto a produção de conhecimento sobre a branquitude é transmitida como atribuição de valor que possibilita essa dominação no campo do conhecimento e na própria condição do corpo, em oposição na mesma força, a negritude é dissociada de valor algum” (Lopes Filho, 2024, p. 104).

Para dar conta desse funcionamento das estruturas, territorializado no Brasil, tomarei emprestado o conceito de racismo estrutural tecido por Almeida (2019), que melhor posiciona o leitor

---

<sup>4</sup> Doutorando em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista PROSUC/CAPEL.

sobre as desigualdades raciais perpetuadas em nosso país. Trata-se de um funcionamento que excede à manifestação do racismo por atitudes individualizadas, pois seu modo de operacionalização está enraizado nas estruturas sociais e econômicas e nas estruturas políticas e jurídicas da nossa sociedade e independe da intenção das pessoas brancas; eu diria, ainda, que consiste em uma construção escorregadia, que escapa ao escancarado. Desse modo, o racismo vai agir no interior dessas estruturas negando às pessoas negras o acesso a direitos básicos, sejam eles, saúde, educação ou melhores condições de trabalho, independentemente do grau de qualificação da pessoa negra (Almeida, 2019).

A questão que procuro discutir, a partir de Almeida (2019), é que os achados de manifestos distintos de racismo vividos sistematicamente por crianças negras – Lopes Filho (2024), por exemplo – devem ser combatidos não apenas pensando nos indivíduos que o reproduzem, mas no cerne de sua estrutura. Procuro aqui discutir a partir da compreensão de que, para quebrar com essa estrutura do racismo, precisamos explorar como os corpos negros podem ser território de construção de subjetividades não homogêneas, de afirmação e resistência às opressões.

Debato o modo como historicamente os negros são percebidos pela branquitude, uma identidade negra construída pelo colonialismo, e como, inerentes a essa construção do período da escravidão, ainda vemos a sociedade vinculando o negro a esse significado degradante, desumanizado, estereotipado e atualmente expressado como formas de violência estruturada pelo racismo. Esse funcionamento me move a problematizar sobre como reconstruir uma noção de ser negro que não se reduza a essa identidade construída pelo colonizador e na qual o corpo negro seja experienciado como um espaço de resistência.

Dito isso, explorarei a obra de Erico Andrade (2023), que teve a perícia de tensionar as construções identitárias postas pelo colonialismo, trazendo o corpo como resistência e construção da subjetividade contra esse processo de racialização do negro.

Andrade (2023) pontua que essa ideia de identidade, que é um conceito tecido pelo eurocentrismo, remete a uma identidade fechada, que não reconhece o outro, nega e quer aniquilar a diferença. É com base nesse funcionamento que se constrói o pensamento hegemônico do ocidente.

Toma-se, para discorrer neste ensaio, a subjetividade enquanto modo de perceber o outro a partir de uma diversidade de experiências pessoais, que são interpretadas de formas diferentes por cada ser humano. No caso que tensionamos nessa escrita, essa singularidade é que permite a não definição do ser negro de modo monolítico (Andrade, 2023).

## **Subjetividade e atravessamentos**

O projeto da modernidade europeia, ao inventar o negro, enclausurou as populações africanas, heterogêneas, em uma identidade modelada pelo fenótipo. Ao definir a natureza humana num discurso moderno sobre o homem, o “humanismo” universal, construído com base no valor estritamente europeu, branco e cristão, confiscou a subjetividade da relação com o outro ao criar uma diferença exótica, fruto de uma ficção, de um delírio (Mbembe, 2022; Andrade, 2023). Ou seja, o discurso da modernidade europeia cria uma natureza que não existe e, a partir desse ponto, sequestra a singularidade e a diferença em si mesmo.

Modelada pelo pensamento europeu, a subjetividade passa a ser atravessada por marcadores de raça; com isso, a diversidade que antes era um processo de diferenciação subjetiva, tornou-se, a partir do modo de operar do pensamento europeu, a soma de identidades, o fragmento daquilo que não se encaixa no modelo europeu, por assim dizer. Somam-se a isso negros e indígenas.

Ao discorrer a obra *Negritude sem identidade*, Érico Andrade (2023) traz para o debate a configuração da modernidade europeia instituída sob a norma da razão branca marcada pelo racionalismo cartesiano. Desse modo, todo aquele que escapa à norma da razão branca é definido a partir da exclusão, desprovido de humanidade.



Ou seja, o padrão das narrativas imposto pela modernidade sempre foi expresso pela ideologia da branquitude. Esse funcionamento, que chamamos de sequestro da subjetividade, negou às pessoas negras a singularidade de ser, pois foi enclausurada pelo pensamento hegemônico do Ocidente (Andrade, 2023).

A partir dessa configuração, o negro sofre uma deformação pelo racismo e passa a ser subjetivado (Fanon, 2020). É oportuno dizer para aqueles que insistem em argumentar sobre a existência do escravizado ainda antes dos navios negreiros que, antes da invenção dessa unidade “negro”, homens e mulheres eram escravizados como espólios de guerra e que, com a criação do termo negro, as pessoas do continente africano passaram a ser escravizadas unicamente por causa da cor de sua pele. A África, até então formada por pessoas heterogêneas separadas por diversas culturas e crenças, foi reduzida a uma única identidade (Andrade, 2023).

Esse processo de diferenciação do ser humano teve contribuições fundamentais da filosofia, que sustentou, por meio desse discurso de diferenciação, uma episteme racista, criando o conceito de raça como identidade ontológica. Em sua crítica à modernidade filosófica, Andrade (2023) explicita que o discurso proferido pela filosofia da modernidade sustentou, através de um projeto de uma filosofia racista, a ausência de espírito nos corpos negros, embasando a criação de sujeitos racializados e, conseqüentemente, subalternizados pela diferença.

As contribuições da filosofia para a produção de um pensamento racista reforça a superioridade da raça e institui um retrato identitário do que é o humano, aproximando dos animais aqueles cuja utilização da razão, de acordo com o discurso da modernidade, se dava de forma accidental. Esse pensamento legitima a construção do negro enquanto corpo estigmatizado, relegando ao ser negro uma condição de irracionalidade (Andrade, 2023).

É nesse ponto, narrado pela filosofia da modernidade, que mora a construção de noção de raça e que normaliza a formação

de identidades coloniais marginalizadas. Inerente a essa construção, seguiu-se cultivando a mesma noção de diferença, negando aos corpos negros a singularidade das experiências, por um discurso que sempre abordou o negro como condição de inferior, inclusive pela ótica da educação.

A educação, por sua vez, ao desempenhar papel fundamental na formação das pessoas e construção de subjetividades, historicamente, tem sido território de reprodução do discurso proferido pela modernidade europeia perpetuando normas e valores que acentuam a racialização e subalternização dos corpos negros e saberes populares, como bem pontua Gomes (2021, p. 437):

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade.

É desse modo que prevalece a hegemonia em uma sociedade, seja nos aspectos da vida social, econômica ou política, estabelecendo-se um padrão imposto pela cultura do grupo étnico predominante que faz sua manutenção de exclusão também pelo funcionamento de suas instituições, uma vez que a colonialidade e o racismo estão consolidados subjetivamente e por muito tempo foram replicados nos instrumentos teóricos da prática social da nossa educação, visto que, “se passarmos em revista vários currículos do ensino fundamental e médio, veremos que o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente como escravo” (Gomes, 2002, p. 42).

Sobre tal modo de operacionalização, a autora ainda vai nos trazer outras contribuições:

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora (Gomes, 2021, p. 444).

Esse fenômeno social acaba por modular a experiência de ser negro, que se constitui nesse processo de racialização dos corpos negros, produzindo uma subjetividade atravessada marcada por uma hegemonia da branquitude, que institui ao corpo negro o sentimento de inferiorização, não pertencimento, uma autopercepção negativa provocada pelo menosprezo da branquitude à raça negra (Andrade, 2023).

Quando a sociedade brasileira olha para o negro e para a negra e os destitui do lugar da beleza, ela afirma uma determinada proposição, um julgamento em relação ao negro e sua pertinência étnico/racial, que pode ou não ser internalizado pelo sujeito. Contraditoriamente, ao tentar destituí-los do lugar da beleza, essa mesma sociedade reconhece-os como negros, uma vez que, para se rejeitar, é preciso reconhecer. Esse processo vivido num nível mais amplo e mais geral se reproduz num plano mais íntimo e mais profundo, ou seja, na intimidade e na construção da subjetividade do negro e da negra (Gomes, 2012, p. 126).

É nesse ponto que as pessoas vão se constituindo e, portanto, no caso do negro, por meio das definições da branquitude, a partir das experiências históricas, sociais e culturais, que Andrade (2023) vai depositar sua crítica a essa construção de identidades fixas mediada pelo discurso da modernidade europeia e tensionar por uma experiência subjetiva de ser negro, na qual se abandone esse invólucro de disparates sob o ser negro construídos pela colonialidade.

E, se entendermos o suíngue da obra do autor por meio do ponto de inflexão, poderíamos pensar uma educação enquanto ruptura, enquanto território de resistência e recalibragem a partir de práticas pedagógicas que acentuam a crítica a essas estruturas excludentes, trazendo para o debate a complexidade das relações étnicas e, a partir dessa abordagem, quiçá uma construção heterogênea da diversidade, capaz de reconhecer a subjetividade de modo singular, sobretudo nas relações com as pessoas negras. Nessa ruptura, no desvio da norma, ousaria dizer, aqui mora a universalidade.

### **Corpo como território de experiência e resistência**

A narrativa ocidental sobre o negro o transformou no “único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – a cripta viva do capital” (Mbembe 2022, p. 21). O que por outras linhas pode-se dizer é que a construção do negro pelo Ocidente enquanto um ser racializado e selvagem é uma justificativa para escravizar o povo africano, transformando-o na mão de obra de exploração e expansão europeia.

Produto do imaginário europeu, mesmo que a consciência ocidental sobre o negro tenha esse significado degradante e desumanizado, estereotipado e atualmente expressado como formas de violência, ser negro “tornou-se o símbolo de um desejo consciente de vida, força pujante, flutuante e plástica, plenamente engajada no ato de criação e até mesmo no ato de viver em vários tempos e várias histórias simultaneamente” (Mbembe, 2022, p. 21).

O negro inventado pelo colonialismo resiste através do movimento do corpo, da manifestação da estética corporal como resistência à espoliação de seu trabalho e como forma de sobrevivência, mesmo tendo a expressão da sua língua sustada. Pela ginga, o negro encontrou uma forma de enfrentamento à aculturação imposta pela branquitude (Andrade, 2023).

Nesse contexto, eu diria, a obra de Erico Andrade (2023) traz a potência de pensarmos a educação das relações raciais para uma verdadeira política da diversidade pensando a subjetividade a partir

de outras vozes, rompendo com essa unidade fechada que condiciona a não ver o negro sob outro modo de existir que não esse construído pelo Ocidente, uma quebra à linearidade da razão moderna como ponto de fuga para posicionar a subjetividade em sua complexidade.

Eis que a inflexão torna-se um ponto de fuga, ao pensar o corpo que antes foi definido como exclusão, agora como lugar de resistência, que manifesta o combate ao confisco do direito de ser, livre desse enclausuramento do discurso hegemônico do Ocidente. A crítica de Andrade (2023) sobre a construção de identidades, sobretudo forjadas sobre a epiderme, não nos permite pensar educação e racialização em nossa sociedade sem reconhecer que o corpo negro, politicamente marcado, é o lugar de resistência e, portanto, agente ativo nessa reconfiguração das relações raciais e subjetividades.

A valorização do corpo na educação, enquanto potência de afirmação, surge como estratégia de resistência à lógica dominante, pelas manifestações culturais como arte, música ou dança. A filósofa Sueli Carneiro (2023) também vem dar suas contribuições sobre a necessidade de valorização do corpo negro em sua singularidade, indo além de símbolo de resistência, mas ampliando seu funcionamento como território capaz de ressignificar saberes por meio da educação, onde esse modo de existir possa produzir outros jeitos de subjetivação.

Precisamos pensar o corpo enquanto espaço de luta e resistência contra a hegemonia dos saberes brancos eurocêntricos e seu funcionamento como modo de operação contra a violência simbólica sobre os corpos negros, como sugere também Gomes (2022). Subverter essa lógica colonial que veste o corpo negro com essa construção epistemológica racista se dá a partir de uma educação das relações raciais que posicione o corpo como lugar de luta e potencialize essa subversão ao modelo cartesiano que castrou e ainda captura a experiência do corpo. Para tanto, recorro a Érico Andrade (2023, p. 25), que vai nos dizer, entre tantos dizeres e implicações,

que “é preciso quebrar as imposições do modelo colonial como condição identitária”.

Desse modo, a corporeidade negra circunscrita por essa estrutura opressiva poderá vir a ser reconfigurada rompendo com esse modelo colonial de imposições de identidade, e nessa quebra possível da linearidade da colonialidade o corpo ressurgue como esse lugar da experiência e carrega consigo a singularidade. Em outras palavras, um corpo que teima, que se reinventa, que nega a passividade é capaz de resistir à identidade colonial.

A recusa ao discurso colonial defendida por esses autores passa necessariamente pelo reconhecimento da subjetividade negra em sua complexidade, por isso Andrade (2023) vai nos dizer que inicialmente o negro precisa se reconhecer como tal. Não o negro construído, fruto do delírio da modernidade europeia, mas o negro que surge a partir dessa corporeidade singular, que se reconfigura pela arte negra, pela cultura diáspora negra.

Diante dessa configuração, pensar a educação requer pensar num espaço em que se territorialize a valorização das contribuições e dos saberes negros enquanto construção da nossa sociedade, corpos como produtores de cultura e não apenas objetificados por práticas pedagógicas que desqualificam o ser negro. É nesse território que o corpo negro pode se tornar agente político e reconfigurar essas estruturas educativas e sociais.

Nesse cenário onde tensiono que o corpo negro é abertura para pensar novas linhas de saída e construção de saberes, confluindo com uma educação que rompa com esse distanciamento velado e componha um suingue de ruptura à perpetuação desse não lugar, onde, por muito tempo, o negro permaneceu enclausurado. E, nesse cenário, a educação subverte esse sintoma cíclico de subjetivação do corpo negro, que tolhe futuros e transforma os territórios, como um lugar de não direito social.

Contra a reprodução e a hegemonia dos ideais construídos pela colonialidade é que se faz necessária a presença das reflexões

levantadas por Érico Andrade (2023), que, ao trazer o corpo para o centro do debate e pensar a subjetividade, sobretudo as subjetividades negras, tensiona uma insubmissão do corpo. O corpo que resiste por séculos ao sequestro pelo discurso da modernidade, que sempre desafiou a norma por linhas não lineares, pelo suingue, pela ginga, pela capoeira, pelo samba.

Quando as barras de ferro procuravam acertar nossos pés, pulamos, criamos frevo e giramos martelos novamente com os nossos pés para acertar quem nos perseguia. Quando tentaram nos fotografar, resistimos com um olhar insubmisso e desviamos nosso olhar da lente que tentava nos capturar. Quando ditaram todas as regras para a identificação do negro, reconhecemo-nos como um atravessamento de culturas e suas complexidades. Quando disseram que seríamos um só povo, mostramos, num extenso à sua dissolução. Reconheço que participo da experiência comum de ser negro não apenas pelo racismo que me é imposto, mas porque experimento a rebeldia de me colocar na linha de frente da resistência de corpos insubmissos. Não há maior insubmissão do que nossos corpos viverem a singularidade de nossa existência (Andrade, 2023, n. p.).

O encontro com as reflexões de Andrade, tal qual a virada do pandeiro, nos convida a transgredir a linearidade da razão moderna ao trazer a subjetividade dos corpos negros como ponto de inflexão para articularmos com a educação, e, como um equilibrista, sobre essa estrutura originalmente linear, dá um certo suingue às palavras que nos arrastam para uma experiência do plural e não mais como uma unidade fechada.

## **Considerações finais**

Dito isso, na esteira de Fanon, supracitado, Mbembe (2022, p. 81) vai dizer que, quando vinculado o “ser negro” a “disparates”, “mentiras” e “fantasmas”, tomam-se as pessoas negras por um “invólucro exterior cuja função foi, desde então, substituir o seu ser, a sua vida, o seu trabalho e a sua linguagem”. Essa brutalidade é recorrente, e é preciso dissolver esse invólucro posto sob as relações humanas notavelmente seladas por um desequilíbrio existencial, condicionados por etnias e marcadores de classe e raça.

Ademais:

Podemos sorrir, nada mais nos impede  
Não dá pra fugir dessa coisa de pele  
Sentida por nós, desatando os nós  
Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora  
É a nossa canção pelas ruas e bares, que  
Nos traz a razão, relembrando Palmares  
Foi bom insistir, compor e ouvir  
Resiste quem pode à força dos nossos pagodes  
E o samba se faz, prisioneiro pacato dos nossos tantãs  
E um banjo liberta da garganta do povo as suas emoções  
Alimentando muito mais a cabeça de um compositor  
Eterno reduto de paz, nascente das várias feições do amor  
Arte popular do nosso chão  
É o povo que produz o show e assina a direção  
Arte popular do nosso chão  
É o povo que produz o show e assina a direção  
(Canção de Jorge Aragão, 1986).

Na levada do samba de Jorge Aragão, com essa música que mais se parece com um enredo para a comunidade negra desfilar seus corpos, removendo-os dos silenciamentos e da invisibilização, finalizo esta reflexão referenciada por autores negros, que vão deixando seus tensionamentos e mecanismos de lutas contra-hegemônicos. Vimos com Érico Andrade (2023) a potência do corpo enquanto meio para reconfigurar a subjetividade negra que se constitui atravessada pelo racismo, indicando um modo singular de se construir narrativas por intermédio de suas próprias perspectivas e experiências singulares. Uma reflexão que nos permite pensar a educação como território de resistência e modo de perceber a subjetividade em sua complexidade, em que todos nós devemos carregar a complexidade dos encontros entre os corpos, livres de normas coloniais e dessa condição das pessoas negras viverem num mundo racializado.

Por fim, a educação precisa garantir o entendimento do racismo enquanto uma construção colonial, a noção de raça que estrutura a desigualdade social do Brasil, e ainda eliminar estigmas, como, por exemplo, a narrativa de que os negros foram passivos



durante o período da escravidão e não foram protagonistas do processo de abolição da escravização no Brasil.

## Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, É. **Negritude sem identidade**: sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

ARAGÃO, J. **Coisa de pele**. Rio de Janeiro: RGE: 1986 (4min e 10s).

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleções Cultura negra e identidades).

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Geledés**, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

LOPES FILHO, A. **Na alfabetização**: o que dizem as crianças negras sobre a negritude. 2024. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Área de Humanidades, Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, 2024.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

# **A perspectiva da neurodiversidade na Educação Inclusiva: reflexões a partir de Skliar, Caiceo e Ortega**

Raquel Pereira Soares<sup>5</sup>

## **Estamos na América Latina**

Refletir sobre a Educação a partir de um lugar situado, de um contexto específico influenciado por ideias e concepções, implica e demanda um esforço para pensar a partir de outra perspectiva, uma que inclua outras vozes, outros protagonismos e outros “centros” de produção de pensamento e conhecimento. Essa busca deseja ampliar o saber e, além do conhecimento teórico, qualificar de maneira real e significativa a Educação escolar como um todo.

É com grande satisfação que acolhemos esse trabalho de escrita e reflexão sobre a Educação brasileira, considerando as interações com autores latino-americanos e o movimento de descolonização. Na área da Educação, esse movimento propõe romper com estruturas coloniais que ainda influenciam currículos, práticas pedagógicas e epistemológicas, ao mesmo tempo em que valoriza saberes locais. Nesse gesto, para fundamentar as discussões, utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica, centrada em autores latino-americanos que abordam o tema proposto, aproximando as questões da Educação Inclusiva e a perspectiva da neurodiversidade.

Partimos, então, de um olhar micro para um olhar macro. Saímos do território brasileiro para alcançar uma visão mais ampla, que contemple outros territórios e realidades da América Latina. Estamos e vivemos na América Latina, e esse movimento de aproxi-

---

<sup>5</sup> Doutoranda em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: rpsoares2@ucs.br

mação teórica é fundamental, considerando as recentes e crescentes produções acadêmicas sobre Educação Especial e Inclusiva, tanto no Brasil como em outros países. No entanto, segundo Costa (2015), grande parte dessas pesquisas negligencia a diversidade social e cultural dos povos latino-americanos, bem como os vínculos que os unem e o esforço para superação das relações sociais alienadas pelo capitalismo.

Esse movimento de escrita e reflexão que neste ensaio oferecemos tem como objetivo abordar as contribuições dos pensadores e educadores latino-americanos – Skliar (argentino), Caiceo (chileno) e Ortega (espanhol) –, assim como a perspectiva da neurodiversidade como um ponto de partida e reflexão para a pesquisa em Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Buscamos identificar marcos teóricos invocados por esses autores, que possuem trajetórias significativas na área da Educação Especial em seus respectivos países e, além deles, influenciando uma conscientização pedagógica de caráter decolonialista.

Entretanto, não pretendemos negar ou desmerecer o legado da modernidade e da colonialidade, mas sim reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente. Como sugerem Streck, Adams e Moretti (2010), é necessário superar a lógica da monocultura eurocêntrica e abrir caminhos para outros paradigmas. Superar a colonialidade implica deixar de ser meros coadjuvantes das transformações e assumir o protagonismo e a independência na estruturação de uma sociedade que valorize a diversidade dos povos latino-americanos.

Diante disso, convidamos o/a leitor/a a um breve, porém significativo, sobrevoo sobre o conceito e os objetivos da Educação Especial e Inclusiva segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tal como sobre as principais medidas para proceder ante as diversidades dos estudantes, visando melhorar e democratizar sua aprendizagem. Além disso, apresentamos a perspectiva da neurodiversidade como uma abordagem fundamental nesse contexto.

## Definindo Educação Especial e Inclusiva

Qual a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva? E que conceito permeia esses paradigmas?

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Educação Especial integra o conceito mais amplo de Educação Inclusiva, garante a todos os estudantes o acesso a uma Educação de qualidade, independentemente de suas condições individuais, e reforça que a inclusão educacional não se limita apenas a alunos com deficiência, abrangendo também aqueles que enfrentam barreiras sociais e culturais (Unesco, 2019).

A Unesco defende que, sempre que possível, a Educação Especial deve ser incorporada ao sistema educacional regular, promovendo a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em qualquer ambiente de aprendizagem. Além disso, a organização destaca que a Educação Especial deve ser fundamentada em práticas pedagógicas flexíveis, garantindo que cada estudante tenha o suporte necessário para o seu desenvolvimento. Isso implica a formação de professores, a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas que favoreçam o aprendizado (Unesco, 2019).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) representou um marco importante para a Educação Especial, estabelecendo que as escolas de ensino regulares deveriam ser capazes de atender à diversidade dos estudantes, independentemente de suas deficiências. Para isso, deveriam adaptar currículos e metodologias a fim de garantir a equidade na aprendizagem. Assim, com o tempo, as escolas de Educação Especial foram, em sua maioria, gradualmente desativadas, e os estudantes passaram a ser integrados às escolas regulares. Hoje, 31 anos após a Declaração de Salamanca, as recomendações e os objetivos estabelecidos continuam difíceis de serem plenamente atingidos na América Latina (Duryea; Salamanca; Caicedo, 2019).

Contudo, os países latino-americanos vêm buscando promover a inclusão na educação, procurando eliminar a discriminação

nas escolas e espaços educacionais para garantir uma educação de qualidade e mais humana. No entanto, apesar de alguns avanços, ainda faltam investimentos em recursos fundamentais, como infraestrutura e formação de professores para que, de fato, se conquiste a tão almejada inclusão e se estabeleçam sistemas de ensino verdadeiramente igualitários (Duryea; Salamanca; Caicedo, 2019).

Antes da Declaração de Salamanca (1994), a Educação Especial era concebida como um modelo de escola especificamente voltado para estudantes com deficiência. A história da Educação Especial na América Latina é relativamente recente. No Chile, por exemplo, há cerca de 173 anos, a Educação começou a atender pessoas com deficiência, inicialmente, focando em indivíduos com deficiência auditiva (surdos) e visual. Em Santiago, fundou-se a primeira escola para “surdos-mudos” em 1852 e a primeira para cegos em 1875 (Muñoz, 2019).

O conceito de Educação Especial (EE) passou por um processo de ressignificação nas últimas décadas. O termo, *a priori*, referia-se a uma educação específica, destinada a pessoas com deficiência em espaços exclusivos e segregados, com o objetivo de favorecer o aprendizado desses estudantes e prepará-los para a integração na sociedade e no mercado de trabalho. Na década de 1950, acreditava-se que esses indivíduos eram incapazes de acompanhar o ensino escolar em igualdade de condições com seus pares sem deficiência. Ademais, os professores da rede regular não possuíam formação específica para ensiná-los. Nas instituições de EE, com profissionais habilitados, desenvolveram-se práticas pedagógicas e utilizaram-se tecnologias que auxiliam o aprendizado, como o sistema de Braille<sup>6</sup> e o uso da língua de sinais para os surdos. Conforme Caiceo (*apud* Muñoz, 2019, p. 679),

É importante ressaltar que nesse período, a Educação Especial – como já foi indicado – passou a ocorrer em hospitais, onde foram criadas escolas para diferentes necessidades especiais – como são

---

<sup>6</sup> Braille: sistema de escrita e leitura tátil que possibilita a leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, desenvolvido em 1824 pelo francês Louis Braille. Consiste em padrões de pontos em relevo que podem ser lidos com os dedos.

chamadas hoje – formando equipes de profissionais (médicos, psicólogos, psiquiatras etc.), que investigaram experimentalmente como cuidar adequadamente não só de crianças com problemas físicos (surdos, mudo e cego), mas também aqueles que sofrem de deficiência mental (tradução da autora).

Atualmente, a EE compreende práticas e metodologias pedagógicas voltadas para atender todas as especificidades e condições de aprendizagem dos alunos. Especial deve ser o modo como os professores acolhem cada estudante, independentemente de sua condição social, física ou neurocognitiva.

A Educação Inclusiva e a Educação Especial estão intimamente ligadas, entretanto assumem características distintas. Enquanto a primeira trata do acesso à rede regular de ensino, a segunda tem o papel de desenvolver os meios necessários para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, elaborando métodos, currículos, recursos e procedimentos específicos para atender à diversidade dos estudantes (Oliveira, 2019).

No Brasil, a Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, art. 58, §1º: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Essa lei marcou o início do acesso de pessoas com deficiência à Educação.

Por outro lado, no art. 58, §1º, da LDB estabelece-se que, embora se priorize o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular, pode haver a manutenção de classes, escolas ou serviços especializados para atender estudantes que necessitam de um suporte maior, contemplando ou substituindo o atendimento educacional nas classes comuns (Brasil, 1996). Dessa forma, a Educação brasileira idealiza e promove a inclusão nas escolas sem negligenciar o fato de que, havendo necessidade, os estudantes que demandam maior suporte possam ser atendidos por serviços especializados.

Além disso, há diversas políticas públicas brasileiras que buscam uma sociedade integradora, justa e igualitária. Leis, regula-

mentos e marcos normativos da Educação Inclusiva foram criados a fim de garantir o acesso à Educação e a inclusão dessas pessoas. Destaco aqui: a Lei nº 7.853 (1989), que estabelece a obrigatoriedade de matrícula de estudantes com deficiência em instituições de serviço público ou privado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (1996), que ressalta a necessidade de serviços de apoio especializado e formação de professores para atender estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e superdotação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e o Decreto nº 6.571 (2008), que antes priorizava o acesso ao ensino regular, mas agora o torna obrigatório (Brasil, 2008); o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 (2014), que prevê a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais com foco na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, e propõe melhorias na qualidade da educação para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação; o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146 (2015), que estabelece diversas diretrizes e obrigações para garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino (Garcez; Ikeda, 2021).

Observamos que, por garantia da lei, todo estudante possui o direito à inclusão nos espaços escolares e ambientes de aprendizagem. No entanto, de maneira geral, esse direito não assegura um ensino que minimamente contemple sua individualidade dentro do coletivo. E isso não é uma tarefa fácil para os professores nem para os familiares, tampouco para as instituições de ensino, que muitas vezes estão à mercê de políticas públicas que impõem obrigatoriedades sem oferecer suporte adequado e acabam distantes da realidade e singularidade das comunidades.

Acredito que, apesar dos esforços das instituições escolares, dos professores e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda há um grande descompasso entre de-

manda, capacitação e estruturação escolar para o acolhimento das múltiplas deficiências.

Alguns autores e profissionais da área da Educação defendem a inclusão social como um movimento mais amplo da inclusão escolar, não apenas garantindo o acesso aos espaços escolares e à qualidade de ensino, mas também promovendo o desenvolvimento humano e a justiça social. Para aprofundar essa discussão, apresento a perspectiva da neurodiversidade, que pode contribuir para um novo olhar sobre o acolhimento dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo, por exemplo.

### **A perspectiva do movimento social da neurodiversidade**

Por muito tempo, de maneira geral, predominou o modelo médico de abordagem da deficiência. Esse modelo, que situa o corpo dentro de uma lógica de normalidade, saúde e funcionalidade, trouxe avanços ao se distanciar das explicações religiosas que, por séculos, caracterizaram as deficiências como castigo divino. No entanto, a medicina associou as deficiências do corpo a anormalidades e diferenças biológicas, que precisam ser tratadas para atingir um ideal de funcionalidade e estética. De acordo com Valentini (2024, p. 28), “O modelo médico não está somente nos hospitais e consultórios. Ele permeia a nossa sociedade”.

Relacionar a deficiência ao processo de normatização e docilização dos corpos por meio de poderes reguladores e controladores reflete uma herança colonizadora na maneira de pensar sobre o “outro”. Conforme Orrú (2017, p. 59), isso “aniquila e embrutece o indivíduo que se assujeita ao poderio colonizador, de modo a tornar-se fragilizado e vulnerável a todo tipo de brutalidade, tanto física como psíquica”.

Com a intensificação dos movimentos sociais no século XX, que trouxeram debates sobre as questões de igualdade e diversidade de gênero, surgiu também o movimento social da neurodiversidade. Amparado no modelo social da deficiência, esse movimento propõe



uma nova maneira de compreender o autismo, tratando-o como uma forma distinta de vivenciar e perceber o mundo (Ortega, 2009).

O termo “neurodiversidade” foi criado pela socióloga autista australiana Judy Singer, na década de 1990, para designar o movimento e posicionamento político de autistas diante do conceito biomédico da deficiência, que é entendido como uma construção social. A neurodiversidade considera o autismo uma expressão natural da diversidade humana, assim como as diferenças étnica e de gênero. Defende que a diversidade nas estruturas cerebrais, além de ser aceita, deve ser celebrada com orgulho. Esse conceito foi inspirado no movimento das pessoas surdas para a identidade surda (Bliacheris; Hernandez, 2024).

A neurodiversidade propõe que diferenças neurológicas, como o autismo e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outras, não sejam consideradas patologias, mas sim variações naturais do cérebro humano. Na perspectiva do modelo médico, até o momento, não há a possibilidade de cura para esses transtornos neurológicos; os tratamentos buscam apenas regular sintomas e comportamentos para favorecer a inclusão social e a qualidade de vida (Ortega, 2009).

No Brasil, um marco legal e histórico significativo para a perspectiva social da deficiência foi a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008, conferindo-lhe *status* equivalente ao da Constituição Federal de 1988. Essa convenção definiu a deficiência como uma experiência relacional do corpo que deve ser assegurada por direitos e proteção social, deixando de ser tratada como uma doença ou defeito e passando a ser reconhecida como uma condição, um modo diferente de interagir e vivenciar o mundo (Soares, 2025).

As discussões sobre neurodiversidade no Brasil ainda são recentes e pouco difundidas. Rios et al. (2015) evidenciaram que, apesar do crescimento das pesquisas sobre autismo, os estudos no país têm se concentrado principalmente em neurociência e saúde,

sem abordar o movimento da neurodiversidade. Wu e Brito (2023), na busca de artigos sobre autismo e neurodiversidade, apontam que, no contexto da Educação, a abordagem crítica do autismo é pouco desenvolvida no Brasil e na América Latina. Segundo as autoras, as pesquisas, de um modo geral, indicaram que as concepções predominantes sobre o autismo, vinculadas ao modelo biomédico, trazem uma imagem negativa, influenciando práticas e políticas educacionais que tendem à sua marginalização. Esse cenário revela um desconhecimento ou uma desconsideração desse movimento nas pesquisas acadêmicas.

A partir dessa reflexão, indaga-se: como a perspectiva da neurodiversidade está sendo percebida na educação escolar, especificamente na Educação Inclusiva? Quais os principais desafios enfrentados pela Educação latino-americana no que se refere à inclusão e à Educação Especial? Para responder essas questões e aprofundar a análise, convoco os autores Skliar, Caiceo, e Ortega.

### **Contribuições de Skliar, Caiceo e Ortega para pensar sobre a Educação Inclusiva**

Primeiramente, apresento os autores que convido para este movimento de reflexão. Carlos Bernardo Skliar é um pesquisador e educador argentino formado em Fonologia, com Especialização em Problemas da Comunicação Humana e Doutorado em Ciências da Recuperação Humana, todas formações pela Universidad Del Museo Social Argentino. Ele realizou Pós-Doutorados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e na Universidade de Barcelona, na Espanha. Atualmente, é Pesquisador Principal da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), na Argentina, e professor visitante na Universidade de Caxias do Sul (RS). Skliar é autor de diversos livros sobre pedagogia e inclusão e faz crítica aos modelos pedagógicos que mascaram a violência contra as diferenças, defendendo uma postura mais ética e transformadora para a Educação Inclusiva.

Por sua vez, Jaime Caiceo Escudero é um educador humanista cristão e pesquisador chileno, com uma trajetória significativa na área da Educação Especial e da História da Educação. Ele possui Doutorado em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidad Católica Argentina e atua como professor na Universidade de Santiago do Chile. Publicou diversos artigos acadêmicos sobre inclusão educacional, história da educação e formação docente.

O espanhol Francisco Ortega é um filósofo e pesquisador com trajetória acadêmica internacional. Realizou Doutorado na Universidade de Bielefeld, na Alemanha, e foi professor visitante em instituições como a Universidade de Buenos Aires, a Universidade de Oldenburg e o Max Planck Institute for History of Science, em Berlim. Cientista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) de 2009 a 2019, atualmente é professor titular do departamento de Ciências Humanas e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ele se dedica ao estudo da corporeidade, neurociências e cultura contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental, saúde global, neurociência e sociedade, estudos sobre deficiência, história do corpo, história da subjetividade, história das neurociências. Também realiza pesquisas sobre TDAH no Brasil, o autismo nas redes sociais e o movimento da neurodiversidade e o cérebro adolescente.

Dando início ao diálogo entre esses autores, parto do principal foco da Educação Especial e Inclusiva e sujeito deste estudo, o outro, que, segundo Skliar (2003, p. 44),

Já não é dado se não como uma perturbação da mesmice, um “rosto” que nos sacode eticamente. O outro não irrompe para ser somente hospedado ou bem-vindo, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe, em cada um dos sentidos, nos quais a homogeneidade foi construída. Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias alternativas de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade. O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua

corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro; é o tornar-se outro e todavia.

O excerto acima nos permite uma reflexão profunda sobre o conceito de “outro” em relação à identidade e à ética. Skliar (2003) sugere que o outro não deve ser compreendido apenas como um dado ou objeto de inclusão ou exclusão; pelo contrário, ele surge como uma perturbação, uma ruptura na homogeneidade, que desafia e desassossega a mesmice, desconstruindo as fronteiras estabelecidas.

Essa irrupção do outro provoca disseminação, multiplicidade e desorientação, nos desnuda de nossa própria identidade homogênea e nos expõe à alteridade. Nesse processo, somos confrontados com nossa própria humanidade e capacidade de nos tornar “outro”. Esse outro carrega múltiplos “eus” – eu mulher, eu mãe, eu filha, eu esposa, eu musicista, eu professora, eu cristã, eu doutoranda, etc. Trata-se de um chamado para repensarmos, de forma mais plural e ética, a relação entre esses “eus” e o “outro”.

A maneira como enxergamos e narramos a alteridade carrega tentativas de interpretação, representação e nomeação das diferenças. No entanto, a necessidade de nomear, categorizar e classificar muitas vezes desumaniza e coisifica o outro. Compreendo que a distinção e categorização da deficiência, estabelecida por instituições da área da saúde, são necessárias para garantir o cuidado desses indivíduos.

Contudo, as concepções da área da saúde permanecem muito fortes nas diferentes áreas de formação, nas produções científicas e na própria prática docente. Como observamos, a concepção médica de relacionar-se com pessoas com deficiência direciona o olhar para o déficit, e não para o sujeito. Essa perspectiva reproduz a herança colonialista e a normalização da vida segundo a lógica do mercado e da manipulação dos indivíduos. De acordo com Duschatzky

e Skliar (2000), tais formas não são neutras e geram consequências imediatas na vida desses “outros”.

Por outro lado, conforme Ortega (2009), quando um grupo social é estigmatizado, a autoafirmação “sou deficiente”, por parte de surdos, cegos, autistas, entre outros, constitui um processo de subjetivação e formação de identidade. Essa afirmação permite um deslocamento do discurso dominante da anormalidade para a celebração da diferença e o orgulho da identidade deficiente. Para o autor, “trata-se tanto de um compromisso coletivo e político de protesto contra as barreiras sociais incapacitantes encaradas pelos indivíduos com algum tipo de lesão, como de uma transformação da identidade pessoal vivenciada com orgulho” (Ortega, 2009, p. 69).

Para Ortega (2008), a contemporaneidade é marcada por um excessivo culto ao corpo, evidenciado em diversas práticas, discursos e tecnologias voltadas a seu controle, modificação e visualização. No entanto, apesar dessa intensa valorização e tentativa de compreensão completa do corpo, ele permanece sem uma definição conceitual precisa, por ser uma experiência incerta, ambígua e difícil de apreender. O autor sustenta que essa ambiguidade se evidencia no paradoxo contemporâneo. Há, simultaneamente, uma incitação e uma negação do corpo, ou seja, incentiva-se ao mesmo tempo em que se nega sua importância.

Carlos Skliar (2003) realiza uma reflexão crítica sobre as representações do “outro” na Educação e na sociedade. Ele sugere que há duas imagens predominantes do outro que permeiam os discursos educacionais e sociais.

A primeira é a imagem colonial do outro maléfico, visto como um corpo sem identidade, como um indivíduo historicamente massacrado que, paradoxalmente, ainda é culpabilizado por sua própria marginalização. Esse outro é frequentemente representado como um ser incompleto, em contraposição a um “eu” idealizado e dominante. Tal visão reforça a lógica colonial de subalternização e negação da alteridade.

Já a segunda, a imagem do outro multicultural, embora aparente ser mais inclusiva, também apresenta desafios. Conforme Skliar (2003), essa perspectiva insere o outro dentro de uma lógica de pertencimento a uma comunidade estruturada e ordenada, submetida a uma única essência cultural. O outro oscila entre ser reconhecido como radicalmente diferente, ser igual ou ser tolerado. Isso gera uma ambiguidade, na qual a diversidade e a diferença são tratadas superficialmente, sem uma real valorização.

O autor argumenta que essa tendência de homogeneizar o diverso e o diferente acaba aproximando o discurso educacional e social das mesmas premissas coloniais, ainda que sob uma roupagem aparentemente mais moderna, como o multiculturalismo. Assim, Skliar (2003) convida à reflexão sobre como a Educação reproduz essas representações do outro e questiona se há, de fato, uma verdadeira valorização da diferença ou apenas uma tentativa de encaixar todas as identidades dentro de um modelo dominante.

Com relação à Educação e à escola, Skliar (2003, p. 46) argumenta: “A mesmice da escola proíbe a diferença do outro”. O autor salienta que a formação dos professores da Educação Especial e regular, assim como da comunidade escolar, deve imergir no mundo da alteridade para que ocorra uma mudança radical nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos. Não é função exclusiva dos professores serem especialistas em cada uma das deficiências, mas sim formarem-se como agentes culturais, atentos para não reproduzir, de forma ingênua ou inconsciente, fronteiras de exclusão/inclusão (Skliar, 2001).

Skliar (2001) também destaca o discurso da escola inclusiva na América Latina, que, a seu ver, a partir da Declaração de Salamanca, parece operar em dois níveis distintos: um nível supostamente progressista, que denuncia a discriminação e exclusão das instituições escolares de educação especial, critica práticas pedagógicas consideradas inadequadas e defende o direito das pessoas com deficiência de frequentarem a escola regular. O outro nível é o totalitário, que propõe uma inclusão indiscriminada para todos esses sujeitos, sem

as condições mínimas necessárias e sem considerar os efeitos específicos em cada indivíduo. Além disso, essa inclusão ocorre sem um diálogo ético, ignorando as associações, instituições e grupos que compõem a alteridade deficiente e suas famílias.

De acordo com Caiceo (2017), a influência das ideias pedagógicas do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, conhecido por sua defesa da educação progressiva e da aprendizagem ativa, teve um impacto significativo nas reformas educacionais do Chile, especialmente na democratização do ensino. Graças aos promotores da pedagogia de Dewey, o sistema educacional chileno deixou de lado as influências pedagógicas europeias e passou a se concentrar nas provenientes dos Estados Unidos.

O pensamento pedagógico de Dewey propõe uma educação social voltada para promover mudanças estruturais na população, com o objetivo de reforçar a democracia e despertar nos indivíduos um interesse genuíno pelas relações sociais, pelo controle coletivo e pelos hábitos que impulsionam mudanças sem provocar desordem (Caiceo, 2017).

Em contrapartida à ideia de Dewey de mudanças sem desordem, Skliar (2003) propõe uma pedagogia da diversidade, que, por meio contraditório, seja capaz de desordenar a estrutura vigente, romper com a coerência e desafiar toda pretensão de significado. Essa pedagogia permitiria a multiplicidade do outro, instigaria o pensamento e removeria do espaço e do tempo todo o saber previamente consolidado. Seria uma pedagogia que obrigaria a recomençar do zero, tornando insuficiente qualquer tentativa de dizer, sentir ou compreender o que já aconteceu, silenciando a mesmidade.

Entendo que, ao menos, o movimento descolonialista nas diferentes reformas e mudanças educacionais ocorridas no Chile durante o século passado possibilitou repensar a Educação. Como mencionado anteriormente, o tema da inclusão no Chile é antigo, e, no campo da Educação Especial, o país é pioneiro na América do Sul. Além disso, o maior desenvolvimento da Educação Especial no

Chile, no período mais recente, ocorreu pelo interesse despertado nas universidades, em que, a partir de 1964, iniciou-se a formação de profissionais na área, sobretudo a produção de pesquisas e publicações sobre o tema (Caiceo, 2017; Muñoz 2019).

É importante ressaltar também a quantidade de pesquisas e contribuições teórico-práticas à Educação Especial, sublinhando a valorização das pessoas com deficiência com os mesmos direitos das demais, pois, em seu nível, também se aperfeiçoam e progridem (Muñoz 2019).

Skliar (2003, p. 40) solicita que pensemos, agora, nessa mudança educativa como uma reforma para nós mesmos, “Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas”. Nesse conjunto de leis e diretrizes da Educação Especial e Inclusiva não há menção à necessidade de uma metamorfose nas identidades, no eu-educador, na vibração com o outro.

As mudanças têm sido, essencialmente, a burocratização do outro, sua inclusão no currículo escolar, seu único dia no calendário, seu folclore. Damos uma nova roupagem ao outro, sob novas terminologias; e estas, sem sujeitos (Skliar, 2003). Talvez este seja o principal desafio enfrentado pelos educadores na Educação Inclusiva: sair do discurso para práticas que, de fato, respeitem a diversidade e acolham os sujeitos que habitam os corpos.

Conforme Ortega (2009, p. 68), “nos últimos anos, a ‘virada linguística’ (linguistic turn) chegou também aos estudos da deficiência, com a incorporação das teorias pós-estruturalistas e a construção discursiva da deficiência”. A deficiência não existe de forma independente dos discursos que a descrevem; não é apenas uma condição médica, mas também um conceito socialmente construído. Esse conceito estruturado, e estruturante, foca sua atenção no discurso cultural e nas barreiras ambientais, contudo são as barreiras atitudinais as mais opressoras e excludentes.



Diante dessa situação, Ortega (2009) questiona: quais seriam as políticas públicas possíveis para dar conta do movimento social da neurodiversidade, ainda que minoritário? Carlos Skliar (2001) vai além e pergunta: quais são os reais efeitos das políticas educacionais que se dizem inclusivas sobre os estudantes com deficiência? Caiceo (apud Munõz, 2019) afirma que a Lei de Inclusão trouxe dificuldades e problemas graves para as escolas, e considera que as pessoas com deficiências, como as pessoas surdas, com Síndrome de Down e deficiência mental severa, seriam mais bem atendidas em uma Escola Especial.

## **Considerações finais**

Por muitos anos, a Educação Especial e Inclusiva desenvolve estudos e pesquisas carregando consigo o modelo médico de compreensão das pessoas com deficiência. Dessa forma, preocupou-se exclusivamente com a integração e o acesso dessas pessoas à Educação. Para isso, considerou as adaptações estruturais e o acesso a profissionais especializados na área da saúde, visando ao tratamento das deficiências e facilitação da aprendizagem.

Assim, desenvolvi o desejo de estudar o modelo social da deficiência e a perspectiva do movimento social da neurodiversidade, bem como investigar como esses conceitos têm sido apropriados pelas pesquisas científicas na área da Educação, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas e ao acolhimento das diversidades.

Para este trabalho, trouxe as contribuições dos autores latino-americanos Skliar, Caiceo e Ortega. Os estudos que integram este texto apresentam reflexões desses autores que colaboram para ampliar o conhecimento sobre as questões relacionadas à inclusão educacional, para a superação dos desafios práticos e para enfrentar as tensões vividas na busca pela inclusão. Compreendo que, para efetivação da inclusão real, é fundamental que as políticas educacionais viabilizem a igualdade de condições, algo ainda não totalmente concretizado. Isso demanda investimento e vontade política.

Da mesma forma, o movimento de descolonização apresenta-se como uma importante contribuição no âmbito da Educação voltada para a inclusão escolar. Ao refletir sobre as políticas educacionais em suas várias dimensões, esse movimento representa resistência e insubordinação a um parâmetro identitário universal, socialmente construído ao longo da história e da cultura dos povos da América Latina. Da mesma forma, o movimento da neurodiversidade visa transcender as limitações do modelo médico ao abordar pessoas com deficiência, promovendo a identidade social das diferenças no desenvolvimento neurológico.

Além disso, ao estabelecer um diálogo entre os autores propostos, abre-se a oportunidade de compreender as conquistas e os desafios que permeiam a Educação Inclusiva na América Latina, contribuindo para a reconstrução de uma sociedade mais acolhedora à diversidade humana. No Brasil, as perspectivas de mudança estão previstas em leis, porém ainda não foram devidamente traduzidas em ações políticas, muitas vezes estão em pequenas aproximações dos processos de formação de professores e nem chegaram às salas de aulas das escolas.

As questões do movimento da neurodiversidade sequer foram mencionadas nas legislações. Embora o Poder Público não esteja cumprindo adequadamente sua função, isso não impede que cada um de nós assuma sua parte e se torne sujeito dessa história. Para isso, são necessários desejo e vontade de fazer a diferença. Como educadores, precisamos nos posicionar para além do acolhimento e da militância.

A mudança requer condições adequadas de trabalho para que possa ser posta em prática, e esse é um desafio considerável para o sistema educacional brasileiro. Enfim, o futuro da inclusão escolar latino-americana dependerá de um esforço coletivo para uma revisão da postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais. É essencial que se construa um denominador comum para garantir uma Educação de melhor qualidade para todos.

Embora os autores aqui apresentados possam divergir em alguns pontos específicos das práticas pedagógicas e das políticas públicas em torno da Educação Especial e Inclusiva, há um consenso essencial: a educação escolar deve estar presente em todos os lugares e atender todos.

Por fim, ao gerar conhecimento, promover a reflexão e desconstruir preconceitos, este ensaio buscou contribuir, ao menos, para incentivar a ampliação do debate sobre a Educação Especial e Inclusiva.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 13. 146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13. 005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: 2014.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. **Lei nº 7. 853, de 24 de outubro de 1989.** Estabelece normas gerais para garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das PCD, promovendo sua integração social. Brasília, DF: 1989.
- BLIACHERIS, M. W.; HERNANDEZ, A. R. C. O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. **Revista Psicologia Política**, v. 24, e24081, 2024. DOI: 10.5935/2175-1390. v24e24081. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/24081>. Acesso em: 1º maio 2025.
- CAICEO, J. E. Democracia y Educación presentes en las Reformas Educativas Chilenas de los últimos 100 Años. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 4, p. 395-407, oct./dec. 2017. DOI: 10.4025/actascieduc.v39i4.33895.
- COSTA, S. Da desigualdade à diferença: direito, política e a invenção da diversidade cultural na América Latina. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 145-165, jan./jun. 2015.
- DURYEY, S.; SALAMANCA, J. P. S.; CAICEDO, M. P. **Somos todos: inclusão de pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe.** Nova Iorque; Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18235/0002010>. Acesso em: 1º maio 2025.

- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez. 2000.
- FÁVERO, O; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GARCEZ, L.; IKEDA, G. **Educação Inclusiva de Bolso**: o desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco 43, 2021.
- MUÑOZ, E. S. A. Educação especial no Chile, na perspectiva de Jaime Caiceo Escudero. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 672-687, set./dez. 2019. DOI: 10.14393/che-v18n3-2019-6.
- OLIVEIRA, E. S. Percurso histórico da Educação inclusiva na legislação brasileira: avanços, desafios e possibilidades. In: SOUSA, I. V. (org.). **Educação Inclusiva no Brasil**: História, gestão e políticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 101-120.
- ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009.
- ORTEGA, F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- RIOS, C.; Ortega, F.; Zorzanelli, R; Nascimento, L. F. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**, Botucatu, v. 19, p. 325-336, 2015. DOI: 10.1590/1807-57622014. 0146.
- SOARES, R. P. **Educação musical não formal e autismo**: estudo das percepções e práticas de professores de escola de música de Caxias do Sul (RS). 2025. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/14121>. Acesso em: 1º maio 2025.
- SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.
- SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Proposições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.
- STRECK, D; ADAMS, T; MORETTI, C. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. (org.). **Pensamento pedagógico latino-americano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-35.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Brasília, 1998. Disponível

em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.locale=es>. Acesso em: 9 maio 2025.

VALENTINI, C. B. **Educação Inclusiva**: dos ideais aos encontros possíveis. Caxias do Sul: Educs, 2024. DOI: 10.18226/9786558073871.

WUO, A. S.; BRITO, A. L. C. de. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e45911, 2023. DOI: 10.26512/lc29202345911. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45911>. Acesso em: 12 maio 2025.

# Tecnologias e a educação profissional: uma leitura a partir de Paulo Freire

Lucinda Arsego<sup>7</sup>

## Introdução

As mudanças que o mundo está vivendo no século XXI têm gerado grandes impactos e influenciado a vida de diversas pessoas, especialmente dos jovens. Esses efeitos são particularmente notáveis na maneira como eles se socializam, nas relações que estabelecem com sua educação e carreira, em seus estilos de vida e nas suas formas de pensar. A formação para o trabalho é uma pauta constante quando se refere à educação de jovens no Brasil.

A educação e a profissionalização dos jovens deixaram de ser apenas etapas da vida, tornando-se fundamentais para construir um futuro mais digno, autônomo e cheio de possibilidades. Quando um jovem tem acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de se profissionalizar, passa a enxergar o mundo com outros olhos e passa a acreditar no seu próprio potencial.

Manfredi (2002, p. 51) afirma que atualmente o imaginário social tem o entendimento de que as entidades de ensino têm a atribuição de capacitar os jovens para ingressarem no mercado do trabalho. Historicamente, a constituição inicial da escola não esteve apenas vinculada à capacitação voltada ao trabalho e, sim, para preparar a elite ao exercício do poder, do comando e da gestão da sociedade.

---

<sup>7</sup> Lucinda Arsego é mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS); possui Pós-Graduação em Gestão Educacional pela Faculdade Futura; Graduação em Administração – Habilitação em Comércio Exterior pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: larsego@ucs.br.

Se atualmente há o entendimento de que a escola é uma instituição cuja função é preparar os jovens para ingressar no mercado de trabalho, historicamente a constituição inicial da escola não esteve apenas vinculada à formação para o trabalho, e sim para preparar a elite para exercer o comando, o poder e a direção social. Este estudo visa ampliar a compreensão da educação profissional e da formação dos jovens, com o objetivo de abordar a utilização de tecnologias na formação educacional, profissional e cidadã dos jovens.

Refletir sobre a trajetória da história da educação é dar-se a oportunidade de perpassar por outras ciências e certamente facilitará o entendimento de marcos temporais, geográficos e econômicos da sociedade da época, em momentos diferentes da história da educação, enquanto ser cultural, social e político. Segundo Freire (1997), para refletir sobre a educação necessariamente precisa-se refletir sobre o próprio homem. O homem é um ser da práxis, faz parte da essência humana desvendar os desafios e transformar a realidade com sua ação-reflexão. “Eis aqui a raiz da educação”, “Sua vocação ontológica, que ele deve ter existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo” (Freire, 1997, p. 10).

## **A história da educação profissional na formação dos indivíduos e dos jovens**

A sociedade sempre foi responsável por educar, transmitir a tradição, repassar conhecimentos, preservar os costumes, a linguagem e seus hábitos às novas gerações, e foi assim que os seres humanos construíram as civilizações. Nas sociedades tradicionais, além da cultura comum, também existe a cultura mais especializada, mais técnica, a cultura dos artesãos, dos mestres de ofícios (ferreiros, marceneiros, médicos, dentre outras) transmitidas pelos próprios artífices.

Para essas profissões não existia escola, o ensino especializado era passado pelo próprio artesão, os saberes técnicos, que são necessários para as renovações das diversas funções ligadas à produção, são integrados à prática de diversos grupos sociais, que garantem

a formação de seus membros. A relação educativa entre o artesão e o aprendiz ocorre através do fazer, do gesto. Aprende-se vendo o mestre no seu trabalho, repetindo suas ações, não há nada teórico, trata-se de um saber especializado que apenas ele detém e é transmitido diretamente nos lugares onde ocorre a produção.

O autor Demerval Saviani é idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica e defende que a educação profissional e tecnológica deve ter como objetivo a transformação social, não a mera reprodução do momento atual. Para ele, é fundamental que a educação profissional e tecnológica prepare os indivíduos para atuarem de forma crítica e consciente em um sistema social que, por sua vez, pode ser transformado pela educação.

Para Saviani (2007), educar e trabalhar são tarefas essencialmente humanas. Ele afirma que os homens são seres tão bem constituídos que possuem características que lhes possibilitam trabalhar e também educar. Esses atributos são exclusivos seus, pois somente eles são capazes de laborar e ainda educar. Diz ainda que, se retornarmos aos procedimentos de aparecimento do homem, constata-se que ele se destaca na natureza. Diferente dos animais, que se adéquam facilmente ao ambiente, os indivíduos precisam adequar a natureza a si e, para existir, estão sujeitos a produzirem sua própria vida, agindo, transformando e ajustando-a a suas próprias necessidades. Ele ainda firma que,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem, não nasce sabendo produzir como homem, e necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem, é, simultaneamente, a sua capacitação, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Nas comunidades primitivas, os homens apossavam-se coletivamente dos recursos produtivos existentes na época, e é dessa forma que ensinavam aos mais jovens. Não existia a divisão de



classes; predominava o meio de produção comunal, também denominado de comunismo primitivo. Muito tempo depois, ocorre uma ruptura nesse formato de produção comunal e passa a existir a escola. Na Grécia, desenvolveu-se a Paideia, destinando-se à educação de homens livres, e visava formar homens de um nível mais elevado, em contraposição à Duleia, que focava na instrução dos escravos, com aulas que não aconteciam na escola, sendo que as atividades eram ensinadas no mesmo local de trabalho.

Ao analisar a história da educação profissional, é possível perceber as afirmações de Saviani (2007), pois, mesmo depois da época da escravidão, não existiam escolas para muitas profissões. O ensino especializado era repassado pelo próprio artesão. Os saberes técnicos que eram necessários para as renovações das diversas funções ligadas à produção estavam integrados à prática de diversos grupos sociais, que garantiam a capacitação de seus membros. Esse é o saber da experiência, constituído mediante o fazer. A relação educativa entre o artesão e o aprendiz ocorre através do fazer, do gesto. Aprende-se vendo o mestre no seu trabalho, repetindo suas ações. Não existe nada teórico. Refere-se ao conhecimento especializado, que apenas o artesão/mestre detém, o qual é transmitido diretamente nos lugares onde ocorre a produção.

Mais adiante, a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra no século XVIII difundiu o nascimento do “sistema de fábrica”, com produção em larga escala e no mercado mundial, implicando diversas e importantes mudanças sociais, explosões demográficas, redistribuição da propriedade, entre outras. Essa foi também uma época de grandes migrações, de mudanças ideológicas, de difíceis lutas de classe, foi uma época em que era muito alto o custo de vida. Tendo em vista a necessidade de aprender as profissões, ainda no período colonial, foram instituídas as Corporações de Ofícios; em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas, que pode ser considerado um marco para a educação profissional no Brasil. No decorrer do século XIX, foram surgindo várias instituições para atender as

crianças pobres e órfãs, com a finalidade do ensino de alfabetização e ofícios de tipografia, carpintaria, sapataria, tornearia e outras.

Objetivando diminuir a criminalidade nas cidades, bem como atender menores abandonados, em torno do ano de 1840, foram criadas as Casas de Educadores e Artífices, e entende-se que a educação profissional no Brasil daquele momento nasce com uma perspectiva assistencialista, cujo objetivo era amparar os pobres e órfãos com poucas condições sociais e econômicas.

Conforme afirma Freire (1997, p. 35), “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”. Essa afirmação mostra que, embora não seja a solução definitiva para todos os problemas da sociedade, a educação sempre terá um papel essencial. Ela contribui diretamente para a formação do ser humano, despertando a consciência e o compromisso com a construção de um mundo melhor e mais justo. Como o próprio autor destaca: “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa na pré-escola” (Freire, 1997, p. 35).

Os ofícios eram ensinados aos que foram abandonados, aos órfãos, aos desvalidos e aos menores das classes mais pobres. A instrução era dada em hospitais, nos cais portuários e em arsenais da marinha e do exército, passando para casas de educandos artífices entre 1840 e 1856, que recebiam crianças e jovens que se encontravam nas ruas como mendigos. Eram-lhes ensinadas as primeiras letras: leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria além de alguns ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. (Manfredi, 2002).

Em 1857, foram criados os Liceus das Artes e Ofícios, que tinham como objetivo propagar e desenvolver uma instrução artística e técnica das artes e dos ofícios industriais. Os cursos eram gratuitos e exclusivos para cidadãos livres. Nas últimas décadas do século XIX, a tecnologia e a ciência passam por avanços importantes, apresentando novas exigências de manufatura, tecnologia,

economia, política e ciência. Foram surgindo novas ideias com propostas de mudanças e, ao mesmo tempo, conflitos de interesses, acompanhando as transformações econômicas e sociais no Brasil. Nesse momento ocorre o fim do escravismo, surge um surto industrial, o crescimento urbano, e acontece também a transição para o trabalho livre e assalariado. As ideias liberais, com tendências democráticas, encontraram um terreno fértil para o seu desenvolvimento, e essa realidade acabou por influenciar as transformações no campo educacional.

Conforme Paulo Freire (1979, p. 16), “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”.

Durante o século XX, continuaram surgindo propostas educativas com o propósito de renovar as práticas da escola tradicional. A instrução e o trabalho passam a ser temas centrais nas ações pedagógicas e nos projetos educativos, e a instrução afirmou-se como direito universal. Nas escolas, abriram-se espaços para o trabalho, ora pedagógico, valorizando as habilidades manuais dos estudantes, ora produtivo, devendo ser exercido em locais específicos ligados às escolas, tais como em oficinas. Para Freire (1997, p. 13),

A educação só é verdadeiramente humanista quando reforçar uma verdadeira vocação humana: a de transformar a realidade. Caso contrário, a educação adapta o indivíduo à sociedade, domesticando, transformando o homem em “coisa”, desumanizado, um mero expectador.

Em 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, inaugurou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram mantidas pelo Ministério da Agricultura e ofereciam de forma gratuita o ensino profissional prático nas áreas industrial, agrícola e comercial, e, em termos de educação profissional, a criação dessas escolas foi um dos acontecimentos mais marcantes da Primeira República. Ao longo

das décadas de 1930 e 1940, ocorreu o desenvolvimento de alternativas destinadas à formação dos trabalhadores, pois as Escolas de Aprendizizes e Artífices transformaram-se em Liceus Profissionais e eram destinados ao ensino profissional de todas as profissões e graus.

A partir desse momento é que o ensino profissional se estabeleceu como um projeto de modernidade, ganhando cada vez mais espaço, tanto que em 1941, com a Reforma de Capanema, o ensino profissional passou a ser secundário, e, na sequência, as Escolas de Aprendizizes e Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas. Nos anos 1950, novas leis foram promulgadas, e as Escolas Técnicas foram transformadas em autarquias e, a partir de então, passaram a ser chamadas de Escolas Industriais Federais, atuando com mais autonomia didática e de gestão.

A reforma da educação de 1º e 2º graus ocorrida com a promulgação da Lei nº 5.692/71 teve a intenção de transformar e adequar o ensino mediante as necessidades do mercado. A referida lei foi uma tentativa de modificar a estrutura de ensino de primeiro e segundo graus, do ensino profissionalizante e do ensino técnico. Assim, para conter a demanda crescente do ensino superior, o segundo grau passa a ter como obrigatoriedade a profissionalização, para que um número de profissionais habilitados pudesse preencher as vagas no mercado de trabalho e recebessem uma formação adequada para isso. Para Frigotto (2007), a profissionalização compulsória do Ensino Médio e a formação técnico-profissional foram implementadas com a intenção de “adestrar” os jovens para o mercado de trabalho.

Ainda na década de 1970, com a aceleração do crescimento econômico, ocorreu grande expansão do ensino técnico e profissional, e nesse momento surgiram os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), e posteriormente os atuais Institutos Federais. A contar de 1980, iniciou-se uma nova conjuntura produtiva e econômica. Passou a ser necessário o aperfeiçoamento de novas tecnologias ligadas à produção. As entidades ligadas à edu-

cação começaram a oferecer diversos programas e cursos, visando qualificar profissionais, atendendo a essas áreas da economia brasileira. Foram desenvolvidos novos processos, produtos e serviços, objetivando colaborar com as regiões produtivas. A década de 1990 foi decisiva, especialmente para as políticas públicas direcionadas à educação. Elas se originaram mediante mudanças provenientes do setor econômico, em consequência da globalização financeira e da prática da ideologia neoliberal.

A educação profissional exerce uma função primordial no preparo de jovens, ofertando uma capacitação especializada, juntando o conhecimento e as habilidades dos alunos, alinhada às necessidades do mundo do trabalho. Com a ampliação da informatização na economia, essa modalidade de ensino torna-se essencial para a formação e capacitação dos jovens, ofertando um ensino que dialoga com transformações digitais, aproximando-se com o contexto da instituição educacional e do mundo do trabalho. Diante disso, percebe-se que o interesse por essa modalidade de ensino tem atraído muitos jovens.

Esse modelo educacional está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, cuja finalidade é a formação integral do aluno, cujo principal foco é capacitar o indivíduo para a vida na sociedade e no mundo do trabalho. Essa modalidade de ensino é oferecida no Ensino Médio, no Superior e na Pós-Graduação, sendo possível constituir um percurso formativo de aprendizagem no decorrer da vida, promovendo formação cidadã e capacitação educacional e profissional de qualidade.

O modelo da educação profissional e tecnológica integra-se aos processos formativos dos trabalhadores. No decorrer da história, ela começou a ser compreendida como uma política pública e estratégica com processos direcionados à inclusão social e de expansão tecnológica e científica em diversos países, tanto em economias desenvolvidas como nos países emergentes. Além dos trabalhadores, diferentes sujeitos/grupos começam a ter interesses

específicos na educação para o trabalho, tais como: os sindicatos, os empresários, a iniciativa educacional privada, o segmento comunitário representado por organizações não governamentais, associações religiosas, beneficentes e de moradores e outros tantos sujeitos sociais interessados.

## **A importância das tecnologias na formação educacional e profissional dos jovens**

Cada vez mais, as tecnologias digitais tornam-se parte de quase todos os setores da sociedade. Nos primórdios desse desenvolvimento, a tecnologia era usada “apenas” para armazenar e organizar enormes quantidades de dados. No entanto, o desenvolvimento tecnológico dos computadores, bem como das tecnologias de comunicação, abriu novas possibilidades de uso de uma forma que era difícil de imaginar no início.

Um estudo realizado e apresentado pela Unesco, em 2024, afirma que uma das principais reivindicações dos estudantes que se destaca no relatório é que na educação a tecnologia deve ser considerada uma ferramenta prestadora de serviço aos alunos, não apenas uma solução predeterminada para os problemas educacionais. Os jovens alegam que a utilização da tecnologia nas escolas deve ocorrer por meio de análise cuidadosa a respeito de suas necessidades, possibilitando que as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas sejam apropriadas e equitativas. Os jovens também afirmam que a tecnologia somente deverá ser utilizada quando estiver claro que trará benefícios aos estudantes, melhorando sua aprendizagem, e que os alunos devem ser envolvidos na implementação e no processo de tomada de decisões.

Os resultados apresentados nesta pesquisa vêm ao encontro do que Paulo Freire (1967) afirma sobre os jovens que esperam ser reconhecidos como parte ativa na transformação do mundo melhor, refletindo a visão do autor sobre a educação como um ato político e um instrumento de empoderamento. O autor afirma que a educação deve ser um processo de diálogo e reflexão crítica, que

permite aos jovens reconhecer sua importância e capacidade de mudar o mundo.

A relação entre educação e trabalho é indissociável. A educação tem um papel fundamental na formação do ser humano em sua totalidade, enquanto o trabalho, segundo Saviani (2007), é parte essencial da própria natureza humana, constituída ao longo da história. Para o autor, a essência do ser humano se desenvolve por meio da educação, ocorrendo num processo contínuo em que a pessoa aprende, age e transforma sua própria existência. Essa construção acontece através de suas experiências, da convivência com os outros e da interação com o ambiente em que vive. Saviani destaca que trabalho e educação estão profundamente ligados, e é por meio dessa conexão que as pessoas se desenvolvem, se transformam, imaginam possibilidades, criam novos caminhos e projetam seu futuro.

Uma pesquisa elaborada e realizada em 2019 no Brasil com 1.440 jovens, com idade entre 15 e 29 anos, revelou que os participantes enxergam a internet como uma aliada na jornada de aprendizado e acreditam que ela contribui para haver um maior comprometimento com os estudos, facilitando a troca de conhecimento e tornando o processo de ensino e aprendizagem mais flexível. A maioria dos entrevistados demonstrou forte concordância com frases como “utilizo a internet para me preparar e revisar para provas e exames”, “a internet amplia a troca de saberes acadêmicos e escolares entre as pessoas”, “a internet facilita realizar trabalhos em grupo”, “costumo usar a internet para aprofundar temas abordados em sala de aula” e “a internet me permite aprender no meu próprio ritmo e em horários que se encaixam melhor na minha rotina”.

Freire (1979, p. 31) também diz que “educação sozinha não consegue transformar o mundo, mas a educação modifica as pessoas, e elas é que transformam o mundo”. Para o autor, a educação deve ser um processo de libertação e transformação social, em que o aluno é visto como sujeito ativo da sua própria história e não um objeto passivo de ensino. A educação educacional e profissional, nesse contexto, deve focar na construção de um conhecimento crítico e na

capacidade de intervenção na realidade, promovendo a autonomia e a consciência social.

Nas pesquisas investigadas, identificou-se que as expectativas dos jovens para o futuro compreendem aquilo que eles percebem em relação às suas chances futuras, especialmente sobre trabalho e projetos de vida. Sobre as expectativas profissionais, os jovens destacaram entender que tudo deverá ser mais tecnológico e interligado; que gostariam de exercer bons empregos trabalhando em empresas, de estar estabilizados profissionalmente, formados, com uma vida estável e sendo respeitados no meio do trabalho. Acreditam que deverão ter um emprego fixo, que será exigida maior qualificação profissional e que deverão ter entendimento amplo sobre o mundo.

A percepção dos jovens sobre o uso da tecnologia para o aprendizado é, em geral, positiva. Eles veem a tecnologia como um meio de acesso à informação, de expressão e construção de identidade, além de um instrumento para personalizar o aprendizado. No entanto, também reconhecem que o uso inadequado pode gerar problemas e que é crucial o envolvimento das escolas e dos educadores na promoção de um uso produtivo e criativo das tecnologias.

As percepções e expectativas apresentadas pelos jovens pesquisados vêm de encontro ao que aborda Paulo Freire (1996, p. 25), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

## **Considerações finais**

Atualmente, muitos jovens ainda enfrentam barreiras, sejam elas sociais, econômicas ou até emocionais, que dificultam a sua inclusão. A desigualdade de acesso à educação e à profissionalização ainda é uma realidade em nossa sociedade. Para mudar isso é preciso mais do que boas intenções: é necessário haver políticas públicas sérias, investimento contínuo e, acima de tudo, escuta atenta do que os jovens têm a dizer sobre suas necessidades e sonhos.



Profissionalizar não é apenas ensinar uma função. É oferecer ferramentas para que o jovem possa fazer escolhas, construir sua trajetória e ter voz no mundo. É dar sentido ao futuro, alimentar esperanças e permitir que ele, de fato, aconteça. Afinal, quando cuidamos da educação e da profissionalização dos jovens, estamos cuidando de toda a sociedade. Diante disso, a escola não deve ser vista apenas como um local de transmissão de conhecimento. Ela é e deverá ser um lugar de descobertas, de acolhimento, de incentivo aos talentos e às escolhas. É necessário aproximar o ensino para a realidade do mundo do trabalho, mostrar caminhos, abrir portas.

Há necessidade de se pensar o trabalho como um princípio educativo que potencialize os saberes, criando oportunidade para que esses saberes encontrem espaços de relacionamento com os saberes escolares. Para Freire (1987, p. 33), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”. Essas palavras descrevem o que se acredita sobre o saber na escola e fora dela.

Levando-se em conta que o conhecimento é necessário e fundamental para todos que almejam conquistar um espaço na sociedade, deve-se fazer dele um instrumento de aprendizagem que contribua para a transformação da realidade, apresentando-se como protagonistas do seu desenvolvimento.

Entende-se também que o aprendizado deve ser constante e efetivo para aplicação prática na atuação profissional e em suas atribuições laborais, mediante o entendimento das transformações que a reconstrução e a interpretação histórica causaram e continuam causando no âmbito da educação formal e de suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade na sua totalidade.

A tecnologia tem um papel essencial na educação. Os jovens entendem bem como ela pode ajudar e reconhecem seu valor. Mas é preciso que esse uso seja efetuado com responsabilidade, sempre pensando na inclusão, na melhoria do ensino e no desenvolvimento

de habilidades que realmente façam diferença. Para isso, as escolas, os professores e toda a sociedade precisam caminhar juntos, garantindo que a tecnologia seja uma parceira no aprendizado e ajude a formar jovens que estejam prontos para os desafios do futuro.

## Referências

- A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: os jovens clamam por equidade e sustentabilidade. **Profuturo**, 2024. Disponível em: <https://profuturo.education/pt-br/observatorio/enfoques/a-tecnologia-na-educacao-os-jovens-clamam-por-equidade-e-sustentabilidade/>. Acesso em: 7 maio 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://www.brasilcultura.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 04 maio 2025.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Disponível em: <https://www.brasilcultura.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 04 maio 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.brasilcultura.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 4 maio 2025.
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEFBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/ff79b574-747d-4069-b88c-08dae7ec4ca3>. Acesso em: 7 maio 2025.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23). Disponível em: <https://www.brasilcultura.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 4 maio 2025.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.129-1.152, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/Frigotto.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317>. Acesso em: 18 out. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: o que os jovens pensam. **Profuturo**, 2022. Disponível em: <https://profuturo.education/pt-br/observatorio/tendencias/tecnologia-nas-escolas-o-que-os-jovens-pensam/>. Acesso em: 7 maio 2025.

# Contribuições de Paulo Freire para práticas educativas transformadoras

Cristina Benedetti<sup>8</sup>

## Introdução

A educação brasileira atravessa, historicamente, desafios estruturais marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais que impactam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Em um contexto de profundas transformações políticas e sociais, agravadas por crises institucionais, cortes de investimentos na educação pública e crescente desvalorização do Magistério, torna-se urgente retomar e valorizar propostas pedagógicas que promovam a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento da democracia.

Nesse cenário, o pensamento de Paulo Freire mantém-se atual e necessário. Reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores brasileiros, Freire, encharcado da vivência educacional de seu próprio país de origem, propôs uma educação fundamentada no diálogo, na consciência crítica e no compromisso com a transformação social. Sua pedagogia não se limita à sala de aula. Ela é uma prática política, ética e cultural que visa à formação de sujeitos críticos, capazes de intervir no mundo para transformá-lo.

Ao propor um sobrevoo sobre práticas educativas transformadoras e ao dialogar com as contribuições de Freire para tal reflexão, emerge um convite a educadores e educandos a repensarem suas posições na dinâmica do ensino e da aprendizagem, superando a

---

<sup>8</sup> Mestra em Educação, especialista em Psicolinguística, Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas e em Gestão Escolar com ênfase em Orientação, Supervisão e Coordenação, graduada em Letras-Inglês pela Universidade de Caxias do Sul.

lógica bancária<sup>9</sup> de educação e assumindo uma postura dialógica, reflexiva e comprometida com a justiça social. Em tempos em que a educação é constantemente ameaçada por discursos opostos à liberdade e antidemocráticos, revisitar as contribuições de Freire é também um ato de resistência e afirmação de uma escola mais crítica, inclusiva, libertadora e com intenções genuinamente a favor da educação.

Esta escrita tem como objetivo refletir sobre algumas das principais contribuições de Paulo Freire para práticas educativas transformadoras, destacando os fundamentos teóricos de sua proposta pedagógica, sua atualidade diante dos desafios contemporâneos e as possibilidades de sua concretização em diversos contextos educacionais no Brasil.

## **Para inspirar: Círculos de Cultura**

Entre as diversas práticas educativas com potenciais de transformação, há um espaço especial para os Círculos de Cultura, que representam, em sua totalidade, uma das maiores contribuições metodológicas de Paulo Freire para a educação. Criados no contexto da alfabetização de adultos nos anos 1960, especialmente durante a experiência de Angicos (RN), esses círculos foram concebidos como espaços coletivos de diálogo, reflexão crítica e produção de conhecimento a partir da realidade vivida pelos participantes. Tal experiência serve de inspiração para as reflexões a serem emergidas a partir desta escrita. Diferentemente das salas de aula puramente tradicionais, os Círculos de Cultura modificam as hierarquias, as formas de fazer, os modos de compreender e, sobretudo, as práticas cotidianas enquanto princípio de humanização. Todos os envolvidos são considerados sujeitos do processo educativo, num ambiente de escuta, respeito e colaboração mútua. Segundo Freire (2021, p. 95),

---

<sup>9</sup> Termo cunhado por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1968 (Freire, 2005).

No Círculo de Cultura, enquanto contexto que costumo chamar teórico, esta atitude de sujeito curioso e crítico é o ponto de partida fundamental a começar na alfabetização. O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizando, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa. A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido.

Embora, o trecho acima esteja referindo-se ao processo de alfabetização relatado pelo autor sobre a própria prática vivida, nessa perspectiva, respeitosamente toma-se emprestado a concepção citada, uma vez que esta pode servir de amparo à aprendizagem em sua totalidade. Por exemplo, considerando as diversas possibilidades advindas dos Círculos de Cultura, seja no alfabetizar ou em outro processo, o autor inspira a, quem assim desejar, obter resultados significativos através do ato de dialogar, um dos pilares da pedagogia freireana. Os temas discutidos nos círculos são chamados de “temas geradores”, pois emergem do cotidiano dos participantes e funcionam como ponto de partida para a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência social. A metodologia dos Círculos de Cultura envolve a escuta atenta da realidade local, a escolha de palavras geradoras e a leitura do todo. Para Freire (2021, p. 36), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, princípio esse que transforma o ato de alfabetizar ou de ensinar em um ato político e libertador, pois reconhece nos educandos sujeitos capazes de interpretar e transformar sua realidade.

Além da alfabetização, os Círculos de Cultura foram apropriados em diversas práticas educativas comprometidas com a transformação social, como movimentos sociais, ONGs e escolas populares. Sua flexibilidade metodológica e seu compromisso com a escuta e a troca mútua fazem deles uma ferramenta pedagógica dinâmica, especialmente em contextos de exclusão social. Como afirma Gadotti (1996, p. 713), “no círculo de cultura os grupos que se

reúnem aprendem a ler e escrever, ao mesmo tempo que aprendem a ‘ler’ (analisar e atuar) sua prática”. Por isso essa proposta continua viva e inspiradora para educadores que desejam promover uma educação democrática e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Os Círculos de Cultura sintetizam a essência da pedagogia freireana: uma educação que nasce da escuta, cresce no diálogo e floresce na ação transformadora. É com este breve relato histórico-reflexivo sobre essa prática educativa transformadora de Freire que se almeja inspirar à busca pela desacomodação pedagógica que muitos (de nós, inclusive) são acometidos ao longo da docência.

### **Paulo Freire e o convite à dodiscência (docência-discência)**

A prática docente, no contexto da pedagogia Freireana, não é um ato neutro nem meramente técnico. Ela é compreendida como uma atividade ética, política e amorosa, que envolve compromisso com a formação integral dos educandos e com a transformação da realidade social. Entre as reflexões sobre a docência, aqui ganha destaque o convite feito pelo autor, quando este ressignifica o papel do professor ao propor uma prática educativa baseada no diálogo, na escuta ativa e na problematização do mundo, rompendo com modelos autoritários e verticalizados de ensino. Para Freire (2022, p. 28), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Portanto, nessa perspectiva, o professor não é um transmissor de conteúdos, mas um mediador/construtor do conhecimento, alguém que aprende com seus estudantes ao mesmo tempo que ensina.

Outro aspecto da prática docente freireana é o compromisso com a formação crítica. É esperado que o educador atue como um provocador do pensamento, alguém que convida os estudantes a refletirem sobre sua realidade, a questionarem as estruturas injustas e a buscarem alternativas transformadoras, mas que acima de tudo vive aquilo que anseia provocar no outro. “Nesse sentido, o

bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem” (Freire, 2022, p. 83). Essa afirmação destaca a potência do vínculo entre educador e educando. Segundo Freire, não se entrega respostas prontas, mas se compartilha o processo do pensar, instigando o aluno a refletir, questionar e acompanhar criticamente o desenvolvimento das ideias. A aula, nesse contexto, não é passiva nem anestesiante, mas provocadora, um convite ao pensamento ativo. Cansar, aqui, é sinal de envolvimento, de esforço intelectual, ideia oposta ao tédio. É nessa tensão criadora que se forjam sujeitos críticos e comprometidos com a realidade.

A afirmação de Freire (2022) de que a formação docente é um processo permanente, feito na prática e na reflexão sobre a prática, reforça a ideia de que o educador não está pronto, acabado, mas em constante construção. O professor precisa se perceber como sujeito que aprende enquanto ensina, revendo criticamente suas escolhas pedagógicas, seus modos de interagir com os alunos e os sentidos que atribui ao ato de educar. Essa atitude reflexiva é o que permite que a prática se torne cada vez mais consciente, ética e comprometida. A formação, assim, não é algo que se adquire e se encerra, mas um processo contínuo de recriação de si mesmo na relação com o outro e com o mundo. Ademais, como sintetiza Gadotti (1996), em sua obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*, ser educador, para Freire, é comprometer-se com a construção de uma nova sociedade, mais justa, fraterna e democrática, ou seja, o autor desafia o educador a assumir sua identidade como intelectual comprometido, consciente de que educar é também um ato político. Isso significa que o professor deve refletir criticamente sobre o currículo, as relações de poder na escola, os mecanismos de exclusão e as possibilidades de resistência.

Nesse mesmo movimento, docência não existe sem discência, portanto é fundamental considerar que o educando também deve ser incentivado a refletir sobre sua própria prática enquanto apren-



diz. A educação que transforma não se dá apenas pela aquisição de conhecimentos, mas pela tomada de consciência do próprio modo de aprender, de se posicionar diante do aprendido, do construído e da realidade vivida. O educando é chamado a desenvolver uma postura crítica não só em relação ao que estuda, mas também em relação às suas atitudes, estratégias, dificuldades, facilidades, enfim, às vivências. Ao refletir sobre sua trajetória no processo educativo, o discente se fortalece como sujeito autônomo, capaz de fazer escolhas, assumir responsabilidades e construir seu caminho com mais consciência e sentido.

Outro elemento a se considerar é justamente essa valorização do conhecimento prévio e da experiência do educando que representa uma mudança radical na forma de conceber o ensino, pois reconhece o estudante como sujeito do processo educativo, e não como um objeto passivo. Na perspectiva freireana, o discente não é um recipiente de informações, mas um sujeito ativo na construção do conhecimento e da própria realidade, pois, ao aprender, passa a ter a oportunidade de agir e intervir no mundo. O estudante é, portanto, convocado a se perceber como alguém capaz de compreender criticamente o contexto em que vive, questionar suas condições e participar ativamente na transformação da sociedade. Esse protagonismo exige não apenas acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, condições para que o educando se reconheça como sujeito histórico, dotado de voz e poder de ação.

A postura ativa do discente implica engajamento, responsabilidade e abertura ao diálogo. Ao invés de aguardar respostas prontas, o estudante é incentivado a formular perguntas, investigar, duvidar, argumentar e partilhar saberes com seus colegas e com o educador. Esse movimento é parte de um processo formativo que vai além do desenvolvimento intelectual, trata-se de uma formação ética, política e social. Ao se apropriar da palavra e da reflexão, o discente também se apropria de sua própria capacidade de transformação, exercitando sua liberdade de forma consciente e solidária. Nesse processo, o reconhecimento dos saberes populares, das vivências e

da identidade dos estudantes é essencial. Quando o educando percebe que sua história, sua linguagem e sua cultura são valorizadas no espaço escolar, fortalecem-se sua autoestima e sua confiança para participar do processo educativo com mais autonomia. Para Freire, não há educação verdadeira sem essa valorização recíproca entre os sujeitos. O papel do discente, portanto, não se resume a aprender, mas a reinventar o mundo a partir de uma leitura crítica e criativa da realidade.

As contribuições de Paulo Freire para as práticas educativas transformadoras não se restringem a técnicas ou metodologias, mas se manifestam em uma concepção ampla e profundamente ética da relação entre docentes e discentes. Trata-se de compreender que ensinar e aprender são processos interdependentes, que exigem escuta mútua, diálogo autêntico, criticidade e compromisso com a dignidade humana. A formação de ambos, educador e educando, acontece no encontro, na troca de saberes e na reflexão sobre a prática vivida em comum. Assim, o legado freireano oferece fundamentos não apenas para repensar a docência, mas para reinventar a relação pedagógica em sua totalidade. Em tempos marcados por ausências educacionais, a pedagogia proposta por Freire segue como um referencial potente para aqueles que acreditam na educação como prática de transformação.

### **Outras práticas educativas transformadoras à luz de Freire**

A educação, compreendida como prática social, carrega um potencial de transformação que se realiza por meio da conscientização dos sujeitos e da superação de formas de ensino autoritárias, mecânicas e descontextualizadas. Nesse sentido, Freire (2022) defende uma educação orientada pela busca da autonomia do educando, estimulando sua capacidade crítica e sua intervenção consciente na realidade, como já mencionado anteriormente. Para o autor, a educação deve ser um ato político, dialógico e libertador, capaz de promover a formação de sujeitos históricos, ativos e participativos. A

partir disso, percebem-se, nessas práticas educativas idealizadas por Freire, elementos que potencializam suas ações transformadoras.

Como afirma o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2022, p. 47). Compreende-se, portanto, que práticas, para serem transformadoras, não podem se restringir à transmissão de conteúdos, mas envolver uma abordagem pedagógica que reconheça o contexto sociocultural, as experiências de vida e os saberes prévios dos estudantes, construindo com eles um processo de aprendizagem significativo e comprometido com a vida, tarefa que se apresenta cada vez mais desafiadora nos contextos educacionais atuais.

Para que possa ser considerada transformadora, é elementar que a prática educativa se fundamente no respeito à dignidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, bem como represente o ato de ensinar ético, com humildade e abertura ao inédito. Isso implica romper com o autoritarismo pedagógico e com a ideia de que o professor detém todo o saber. O educador passa a ser aquele que reconhece a existência de múltiplas formas de saber e, a partir do diálogo, constrói junto com os educandos uma experiência formativa baseada na curiosidade, na problematização e na reflexão crítica sobre o mundo.

Nesse sentido, práticas educativas transformadoras exigem do educador um compromisso permanente com a escuta sensível dos sujeitos que ensina. Isso significa não apenas conhecer a realidade de seus estudantes, mas valorizar seus saberes, suas lutas, sua cultura, sua opinião e sua linguagem como pontos de partida para o trabalho pedagógico. Essa atitude reflete o princípio freireano de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2022, p. 31), ou seja, práticas realmente comprometidas com a transformação não podem prescindir do reconhecimento e da valorização da experiência do outro.

Além disso, tais práticas precisam ser continuamente recriadas a partir da realidade concreta em que se inserem. Não há uma fórmula ou metodologia única que se aplique a todos os contextos, pois cada prática se constitui na relação viva entre sujeitos históricos situados. A criatividade pedagógica, inspirada pela ética da esperança e da indignação frente às injustiças, é parte constitutiva dessa transformação. O compromisso com a autonomia e a liberdade dos educandos exige que o educador também esteja em constante processo de formação, refletindo sobre sua prática e se abrindo à transformação de si mesmo.

Implementar práticas educativas transformadoras na sala de aula significa romper com modelos tradicionais de ensino baseados na autoridade vertical e na repetição de conteúdos descontextualizados. Pressupõem uma concepção de educação que se constrói com os sujeitos e não sobre eles. Isso significa romper com a lógica de ensino, em que o professor é quem somente sabe e o aluno é quem apenas recebe passivamente. Ao contrário, tais práticas demandam abertura à conversa, à escuta ativa e à valorização das vivências dos educandos, reconhecendo-os como produtores de conhecimento. Trata-se de criar ambientes pedagógicos que dialoguem com a realidade dos alunos, promovam o pensamento crítico e incentivem a ação consciente no mundo. Essa mudança de perspectiva não é apenas metodológica, mas ética e política, pois implica compreender o estudante como um ser inacabado, em constante processo de formação e transformação.

A proposta freireana nos convida a construir uma educação pensada para sujeitos pertencentes ao processo de aprendizagem. Segundo Freire (2022), a prática pedagógica crítica implica um esforço constante para que o educando vá se tornando sujeito da construção de sua própria aprendizagem. Com base nesse princípio, espera-se que práticas transformadoras articulem o objeto de conhecimento com temáticas que fazem sentido – por exemplo, questões extraídas da vida dos estudantes, que provoquem reflexão e sejam significativas para o grupo. É nesse contexto que se tor-

na fundamental a criação de espaços pedagógicos que acolham a diversidade, que desafiem o pensamento único, tanto quanto o coletivo, e estimulem a problematização da realidade. Freire destaca, ainda, a importância da curiosidade, da dúvida e da reflexão no processo educativo. Assim, práticas que verdadeiramente transformam são aquelas que instigam os alunos a se colocarem no mundo de maneira crítica, questionando o que está posto e visualizando possibilidades de mudança. Isso exige do educador uma postura sensível e coerente com os princípios de liberdade e respeito à autonomia do outro.

Porém, é importante compreender que práticas transformadoras não se concretizam apenas em grandes projetos ou intervenções externas à escola, mas também nos pequenos gestos cotidianos: na escuta genuína, no respeito à fala do outro, na construção coletiva do conhecimento, na abertura ao erro como parte do processo de aprendizagem. Um exemplo disso é a roda de conversa, inspirada no princípio freireano do diálogo como base da aprendizagem. Essa estratégia permite que os alunos expressem suas opiniões, compartilhem experiências e escutem uns aos outros, desenvolvendo habilidades comunicativas, empatia e senso de coletividade. Como enfatiza Gadotti (1996, p. 81), “o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação”, portanto, quando o professor inicia a aula promovendo um momento como esse, interessando-se sinceramente pelos sentimentos, dificuldades ou vivências dos estudantes, cria-se um ambiente de confiança e pertencimento.

Além disso, a observação atenta do cotidiano escolar revela-se como um gesto educativo tão potente quanto desafiador, uma vez que pouco tempo se tem para contemplação, e muito se exige de produção. Porém, quando educadores e educandos percebem, por exemplo, que o pátio da escola está frequentemente sujo e transformam essa constatação em uma proposta de melhoria, como dinâmicas coletivas de cuidado com o espaço comum, praticando uma pedagogia sensível ao contexto e engajada com a realidade,

constrói-se algo pelo poder da observação. Essa atitude transforma o olhar cotidiano em ação pedagógica, mostrando que a educação acontece também fora da sala de aula e se materializa em atitudes éticas e cidadãs.

Apesar de os atos de transformação estarem presentes em cada pequeno detalhe do cotidiano, é possível também que outros exemplos práticos disso sejam vistos no trabalho com projetos pedagógicos interdisciplinares, nos quais os alunos investigam problemas da comunidade onde vivem, como o descarte de lixo, a qualidade da água, o racismo ou o desemprego, relacionando-os a conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem promove a interdisciplinaridade, o protagonismo estudantil e a conexão entre escola e vida. Além disso, o uso de metodologias focadas no processo ativo dos estudantes enquanto aprendizes, como a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, investigação-ação e até mesmo propostas a partir da pesquisa como princípio educativo, favorece uma postura crítica e investigativa. Nessas metodologias, o aluno deixa de ser um receptor de informações e passa a atuar como pesquisador de sua realidade, elaborando hipóteses, buscando soluções e apresentando propostas.

Alguns exemplos dessas práticas podem ser observados em diferentes regiões do Brasil, reiterando a peculiaridade de ouvir as demandas e necessidades específicas de cada realidade a fim de poder transformá-la. No semiárido nordestino, de acordo com o artigo “O papel da educação contextualizada na construção de novas perspectivas para o semiárido nordestino”, de Gomes, Oliveira e Andrade (2018), escolas públicas têm adotado práticas educativas contextualizadas que valorizam os saberes locais e as estratégias de convivência com a seca. Iniciativas como o uso pedagógico das cisternas, o estudo sobre a agricultura familiar adaptada ao clima árido e a valorização das manifestações culturais regionais permitem que o ensino dialogue diretamente com a realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e fortalecendo suas identidades culturais.

Na região amazônica, por sua vez, a educação escolar indígena representa outro exemplo de prática transformadora que reconhece a diversidade cultural. Conforme o artigo “Educação escolar indígena e interculturalidade: algumas reflexões”, de Alvarez (2010), escolas localizadas em territórios indígenas têm promovido currículos bilíngues e interculturais que consideram tanto a língua materna como os saberes tradicionais dos povos originários. Essa abordagem, alinhada à concepção freireana de educação como prática de liberdade, garante aos estudantes indígenas o direito de aprender a partir de suas referências culturais e sociais, promovendo o protagonismo e a valorização de suas identidades. Esses são apenas alguns exemplos de práticas que visam transformações. Tais experiências evidenciam que práticas educativas transformam-se realizadas quando partem do reconhecimento das diversidades e quando se abrem ao diálogo com os contextos reais dos educandos.

Considerar o papel da avaliação como prática educativa transformadora torna-se essencial também, pois, ao utilizar o erro como parte do processo formativo, em vez de apenas corrigi-lo individualmente, o professor propõe a análise coletiva dos equívocos, promovendo reflexão e colaboração. Avaliar, nesse contexto, não deve ser um ato punitivo ou classificatório, mas uma oportunidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem. A autoavaliação e a coavaliação, por exemplo, são práticas coerentes com a pedagogia freireana, pois incentivam a responsabilidade, a conversa e o pensamento crítico dos estudantes sobre seu próprio percurso, mas uma vez que enfatizam a abertura à reflexão com vistas à transformação.

O educador que almeja, através de suas práticas, transformar precisa estar atento ao ambiente afetivo da sala de aula. O cuidado, o respeito e a empatia são aspectos indispensáveis para construir relações pedagógicas baseadas na confiança e na humanização. Como muito bem expressa Freire (2022) em um dos capítulos de sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ensinar exige querer bem aos educandos. Além disso, o autor enfatiza diversas vezes a indissociabilidade entre o educar e o gosto da alegria enquanto se ensina pela

vocação. Abrir espaço para práticas educativas transformadoras na sala de aula exige, e exige muito. É uma escolha que reconhece os estudantes como sujeitos históricos e que aposta na educação como caminho de emancipação. É uma decisão que exige a aceitação da troca do controle absoluto por estratégias pedagógicas participativas, significativas e contextualizadas.

É prudente destacar que essas práticas não se esgotam no espaço da sala de aula. Elas se ampliam para as relações humanas que se estabelecem na escola e na comunidade. Transformar a educação, à luz de Freire, é também transformar os modos de convivência, de participação e de gestão do espaço escolar. Quando educadores e educandos se envolvem em práticas baseadas no diálogo, na solidariedade e na construção coletiva do saber, a educação passa a cumprir um papel essencial na formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e agir sobre ele, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizadora.

## **Conclusão**

As reflexões desenvolvidas ao longo desta escrita demonstram que as contribuições de Paulo Freire à educação ultrapassam o campo teórico e se manifestam de maneira concreta nas práticas pedagógicas que se propõem a ser transformadoras. Sua defesa de uma educação crítica, dialógica e enraizada na realidade dos educandos fornece fundamentos para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Ao propor uma prática docente baseada no respeito, na escuta e na problematização do mundo, Freire rompe com a lógica bancária da educação e reafirma a potência emancipadora do ato de educar. Como foi discutido, práticas educativas transformadoras exigem do educador uma postura ética e política, que reconhece nos estudantes sujeitos capazes de pensar, agir e transformar a sociedade em que vivem.

A adoção dessas práticas na sala de aula, por meio de diferentes metodologias, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e



avaliações formativas, evidencia que é possível construir espaços pedagógicos mais humanizadores e significativos. No entanto, essa transformação não ocorre de forma espontânea, ela exige formação contínua, reflexão crítica e compromisso com a realidade social dos educandos.

O cotidiano escolar, quando atravessado por uma intencionalidade educativa para a vida, pode se tornar um espaço fértil para o florescimento de novas consciências. Ao refletir sobre tais práticas, não se está propondo um modelo fechado ou idealizado de escola, mas sim a constante reinvenção do ato de educar. Trata-se de reconhecer que toda prática educativa carrega uma intencionalidade e, portanto, deve ser assumida com responsabilidade e compromisso ético. Nesse sentido, retomar Paulo Freire é lembrar que educar é sempre um ato político e que o educador, ao escolher se posicionar a favor da vida, da dignidade e da justiça, contribui para a construção de uma educação mais humana e transformadora.

Conclui-se, portanto, que as ideias de Paulo Freire permanecem indispensáveis para quem deseja pensar e praticar uma educação que transforme. Suas contribuições não apenas inspiram educadores no cotidiano escolar como também alimentam a esperança em uma pedagogia que transforme vidas, relacione saber e existência e contribua para a construção de um mundo mais justo e solidário.

## Referências

- ALVAREZ, G. O. Educação escolar indígena e interculturalidade: algumas reflexões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 277-291, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18602>. Acesso em: 12 maio 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, E.; OLIVEIRA, R.; ANDRADE, V. Educação contextualizada para convivência com o semiárido: saberes locais e práticas escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8., 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: [https://www.eng2018.agb.org.br/resources/anais/8/1533605713\\_ARQUIVO\\_Artigoeng.pdf](https://www.eng2018.agb.org.br/resources/anais/8/1533605713_ARQUIVO_Artigoeng.pdf). Acesso em: 12 maio 2025.

# **Educação como território de escuta: Reggio Emilia e os saberes latino-americanos em uma perspectiva decolonial**

Fernanda de Lemos<sup>10</sup>

## **Uma conexão histórica para refletir sobre as crianças e a primeira infância**

A infância no Brasil passou por transformações significativas ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais, econômicas e culturais. Desde a época colonial até os dias atuais, a concepção de infância e as práticas educativas voltadas à primeira infância sofreram influências de diferentes correntes pedagógicas e perspectivas políticas. Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado.

Antes, a visão da infância era marcada pela instabilidade social e pela mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. Há pouquíssimas palavras para definir a criança nesse contexto, o que revela a forma difusa como eram percebidas. Del Priore (2010) aponta que termos como “meúdos”, “ingênuos” e “infantes” aparecem nos registros históricos da América portuguesa, evidenciando que a infância era entendida mais como um período de transição do que como uma fase com identidade própria, sendo vista, sobretudo, como uma esperança para o futuro.

Ao longo dos séculos, a maneira como a infância foi compreendida e definida variou de acordo com o contexto histórico e social. No período colonial, era vista como um tempo de transição, marcado pela fragilidade e pela esperança de um futuro. Não temos

---

<sup>10</sup> Fernanda de Lemos, doutoranda em educação pelo PPGEduc, na linha de História e Filosofia da Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

estudos mais aprofundados sobre essa infância e o modo como ela foi realmente vivenciada pelas crianças.

Aqui vou trazer a iniciativa de instalação do jardim de infância, no ano de 1875, no Colégio Menezes Vieira, Rio de Janeiro. Segundo Bastos (2011), esse espaço pensado por Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, que atuava também como educadora lá, foi pensado para atender crianças de elite do sexo masculino na faixa etária de 3 a 6 anos. Seriam ofertadas aulas de ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e cálculo. Segundo os registros de Bastos (2011, p. 23),

O Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira utiliza a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape – Carpentier. A orientação froebeliana transparece especialmente no programa do jardim de infância, na primeira e segunda seção, com os dons e cânticos típicos daquela pedagogia.

O Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira demonstra clara adesão às concepções pedagógicas europeias, especialmente às ideias de Pestalozzi, Froebel e Pape-Carpantier. A presença da metodologia pestalozziana evidencia-se na valorização da afetividade e no desenvolvimento integral da criança (razão, emoção e ação), enquanto a abordagem froebeliana aparece no uso sistemático dos “dons” e cânticos, elementos característicos dessa proposta que considera o brincar uma forma essencial de aprendizado. Essas referências, embora tenham contribuído significativamente para o campo da educação infantil, refletem uma matriz cultural europeia, muitas vezes alheia às realidades sociais e culturais latino-americanas.

Em contraponto à criação de espaços educativos inspirados em pedagogias europeias voltadas à infância burguesa, como os jardins de infância baseados em Froebel e Pestalozzi, é fundamental lembrar que essa não foi a realidade de todas as crianças. Enquanto se estruturavam instituições com propostas educativas voltadas ao desenvolvimento moral e intelectual de filhos das elites, muitas outras infâncias eram marcadas pelo abandono e pela marginalização.

Um exemplo simbólico disso são as chamadas rodas dos expostos, dispositivos herdados da tradição europeia medieval que permaneceram em uso no território brasileiro especialmente a partir do século XVIII.

As rodas dos expostos consistiam em estruturas giratórias, geralmente instaladas em conventos ou instituições religiosas, nas quais bebês podiam ser deixados anonimamente, muitas vezes pobres, solteiras ou vítimas de violência, que não tinham condições de criar os filhos. Essas crianças, ao serem recolhidas por freiras ou funcionários da Santa Casa, passavam a viver em condições precárias, muitas vezes privadas de cuidados afetivos, de um lar e, sobretudo, do direito à infância. A existência dessas práticas nos obriga a refletir sobre quais infâncias eram e ainda são reconhecidas como dignas de cuidado, proteção e investimento educativo.

Trago Marcilio (1997, p. 66), que nos dá um panorama dessas rodas entre os séculos XIX e XX:

O movimento contra as rodas de expostos, mais fraco no Brasil do que na Europa, não foi suficiente para extingui-las no século XIX. As mais importantes sobreviveram no século XX. A do Rio de Janeiro foi fechada em 1938, a de Porto Alegre em 1940, as de São Paulo e de Salvador sobreviveram até a década de 1950, sendo as últimas do gênero existentes nessa época em todo o mundo ocidental.

Trazer essa memória à tona não é apenas um exercício histórico, mas uma forma de compreender que a educação infantil no Brasil nasceu de forma desigual. Enquanto algumas crianças eram vistas como sujeitos a serem desenvolvidos e formados para o futuro, outras eram invisibilizadas, descartadas ou institucionalizadas em condições de extrema vulnerabilidade.

Sob a perspectiva de uma pedagogia decolonial<sup>11</sup>, torna-se necessário questionar em que medida a aplicação desses modelos importados responde, de fato, às especificidades das infâncias brasileiras. Um exemplo concreto pode ser observado na insistência

---

<sup>11</sup> Para saber mais sobre, acessar: <https://ria.ufrn.br/123456789/1661>.

em utilizar blocos geométricos e canções em línguas estrangeiras (como o alemão ou francês) nas atividades do cotidiano escolar, em detrimento de brincadeiras e cantigas populares de tradição oral, oriundas de comunidades indígenas ou afro-brasileiras. Essa escolha pedagógica, ainda que sutil, contribui para a invisibilização de culturas locais e reforça uma ideia de infância universal, descolada do território e da diversidade que marca o Brasil.

Portanto, ao mesmo tempo em que é possível reconhecer o valor histórico das pedagogias clássicas, é urgente construir práticas que dialoguem com os saberes populares, com a pluralidade das infâncias e com as vozes historicamente silenciadas pela colonialidade do saber. A pedagogia decolonial propõe esse movimento de escuta e reconstrução, em que o currículo se torna mais poroso às vivências reais das crianças e às suas múltiplas formas de ser e aprender. Precisamos olhar para movimentos históricos e compreender as transformações que seguem e as permanências.

Em 1931, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu a IV Conferência Nacional da ABE<sup>12</sup>, cujo tema central foi: “As grandes diretrizes da educação popular”. Com esse encontro, os líderes da associação buscavam influenciar os rumos da política educacional que se desenhava após a Revolução de 1930. Entre as decisões tomadas, destacou-se a elaboração de uma declaração que reunisse os princípios defendidos pela ABE em relação à educação no país. A responsabilidade pela redação do texto foi atribuída a Fernando de Azevedo. Assim, em março de 1932, veio a público o documento intitulado *A reconstrução educacional no Brasil*, direcionado “ao Povo e ao Governo”, conhecido posteriormente como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

---

<sup>12</sup> ABE é a sigla para Associação Brasileira de Educação. Fundada em 1924, foi uma entidade civil de grande importância no cenário educacional brasileiro, especialmente durante as primeiras décadas do século XX. Seu objetivo principal era promover a melhoria da educação no Brasil por meio de debates, propostas e ações voltadas para a modernização e democratização do ensino.

a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da sua bordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escola, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (Azevedo et al., 1960, p. 115).

O trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova destaca princípios fundamentais da escola unificada, como a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação, todos voltados à construção de uma educação democrática e universal. A laicidade garante um ambiente escolar livre de doutrinação religiosa, respeitando a formação integral e a liberdade de pensamento do educando. A gratuidade, por sua vez, assegura o acesso à educação como um direito de todos, independentemente de sua condição econômica, sendo condição indispensável à obrigatoriedade do ensino, que deve ser efetiva e estendida até os 18 anos, como forma de proteger crianças e jovens da exploração e do abandono escolar. Já a coeducação, embora menos explorada no trecho, representa o compromisso com a igualdade de gênero no espaço escolar. Esses princípios revelam uma visão de educação como direito inalienável, subordinado ao desenvolvimento humano e não aos interesses de classe, religião ou mercado.

No século XIX, essa percepção se refinou, incorporando distinções entre as capacidades físicas e intelectuais da criança. A infância passou a ser delimitada não apenas por sua condição etária, mas também por características corporais e pela aquisição da fala. Essa categorização refletia uma visão hierárquica do desenvolvimento humano, na qual o crescimento físico e os primeiros sinais de maturidade determinavam a posição da criança na sociedade, trago a definição de infância de Del Priore (2010, p. 276):

[...] a definição de infância, por envolver uma distinção entre capacidade física e intelectual. Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos. No entanto, tanto infância quanto puerícia estavam relacionadas estritamente aos atributos físicos, fala, denteição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho, entre outros. Por outro lado, o período de desenvolvimento intelectual da criança era denominado meninice, cujo significado relacionava-se às ações próprias do menino, ou ainda, à falta de juízo numa pessoa adulta. É neste jogo, de termos e significados, que se entrevê um conjunto de princípios e preceitos que nortearam as representações simbólicas e os cuidados em relação às crianças e aos adolescentes na sociedade oitocentista.

No período colonial e imperial, a infância era, em grande parte, invisibilizada como uma etapa específica do desenvolvimento humano. As crianças eram frequentemente vistas como adultos em miniatura e inseridas precocemente no mundo do trabalho, sem o reconhecimento de suas necessidades formativas e protetivas. Essa realidade histórica contribuiu para a construção de uma sociedade marcada pela exclusão educacional e pela desigualdade de oportunidades.

Foi somente com os movimentos de renovação pedagógica do século XX, especialmente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que princípios como a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação passaram a ser defendidos como fundamentos de uma escola pública, democrática e voltada ao pleno



desenvolvimento humano. Já a coeducação propunha a convivência igualitária entre meninas e meninos, rompendo com a segregação de gênero. Esses princípios, que visavam a uma profunda transformação social, encontraram obstáculos em um país historicamente resistente à mudança. Como afirmou Anísio Teixeira (1962, p. 222):

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança.

Assim, a escola emerge como o espaço onde se disputa o futuro da infância e da sociedade brasileira, diante de um cenário ainda marcado por heranças de exclusão e desigualdade. O comentário de Anísio Teixeira sobre a recém-aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) revela uma crítica lúcida e realista ao momento histórico do país. Ao afirmar que a LDB não está “à altura das circunstâncias”, Teixeira aponta que, embora a lei represente um avanço, ela ainda está aquém das necessidades de um Brasil em processo de modernização e busca por justiça social. A LDB, nesse contexto, espelha as contradições e ambiguidades de um país que quer progredir, mas carrega fortes resistências à mudança. Sua observação final de que é na escola que se trava a última batalha contra essas resistências destaca o papel estratégico da educação na transformação social. A escola, portanto, é vista não apenas como espaço de ensino, mas como campo de disputa entre o atraso e o avanço, entre a manutenção de privilégios e a construção de uma nação democrática e moderna.

### **A abordagem Reggio Emilia como inspiração para a escuta das crianças, os entrelaçamentos no tempo-espaço**

No território italiano, fazendo uma analogia temporal ao que se refere às crianças e à primeira infância, percebe-se um movimen-

to a partir de 1945, data em que se finda a Segunda Guerra Mundial, como testemunho que segue, que hoje é uma placa fixada na parede do jardim de infância popular de Villa Cella (RE): “Homens e mulheres trabalhando juntos, construímos as paredes desta escola porque queremos um lugar novo e diferente para nossos filhos. Maio de 1945 de um testemunho” (Barazzoni, 2018, p. 32). O intuito era ter um local seguro para o ensino das crianças pequenas, uma preocupação que levou a população de Reggio Emilia a fundar, em Villa Cella, uma escola a partir de destroços de guerra. Faço essa referência para uma reflexão sobre esse espaço de tempo vivido nesses territórios diferentes e que se assemelham ao longo dos anos pelos imigrantes que recebemos no Brasil e pelos dias atuais, nos quais a abordagem educacional de Reggio Emilia é utilizada em nossas escolas para primeira infância, algo que veio por semelhança nos textos da Base Nacional Comum (BNCC) e que se pratica nas salas de aula de nosso território. Trago Barazzoni (2018, p. 44), para elucidar o território italiano em 1984:

Restam os factos para recordar e documentar a longa história, uma história que nos honra, de uma experiência de educação e cultura de progresso e de paz que começou em 1945, sentida pela primeira vez pelas mulheres e homens de Villa Cella, juntamente com a cooperativa e organizações democráticas, quando a guerra acabava de cessar a sua imensa violência. Em cada tijolo do Asilo Popular havia a confiança e a Inscrição da consciência, da vontade e das esperanças. Eles chegaram até nós honrados pela coerência e continuidade das coisas.

Como uma reflexão desse percurso histórico, é possível afirmar que a trajetória da infância no Brasil, marcada por silenciamentos, exclusões e resistências, revela também um campo fértil de transformações e possibilidades. Ao aproximarmos esse olhar da experiência de Reggio Emilia, compreendemos que a educação da primeira infância pode ser pensada não apenas como um direito, mas como uma construção coletiva, ancorada na escuta, no respeito às múltiplas linguagens infantis e na valorização das culturas locais. Segundo Lemos (2024), a história dos homens e mulheres

de Villa Cella/Itália, que reconstruíram um espaço educativo com as próprias mãos, ressoa hoje nas práticas de muitas educadoras e educadores brasileiros que, mesmo diante de adversidades, buscam uma pedagogia comprometida com a infância como potência e transformação. Essa conexão simbólica entre os territórios e seus tempos distintos nos convida a seguir pesquisando e aprimorando o conhecimento acerca das múltiplas potencialidades que surgem ao longo do tempo, com alicerces para que uma educação infantil verdadeiramente democrática, humana e transformadora para todos possa existir.

A partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), houve um reconhecimento mais amplo dos direitos da infância e um avanço na educação infantil como um direito fundamental no território brasileiro. Esse contexto abriu espaço para a introdução de novas abordagens pedagógicas, incluindo influências internacionais, como a abordagem Reggio Emilia.

A primeira infância se tornou, ao longo do tempo histórico, um processo político, social, cultural e pedagógico que tem ocupado um lugar de pesquisa e inovação na Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (Brasil, 2023), que nos fala sobre a concepção que vincula educar e cuidar, apresentando o cuidado como algo indissociável do processo educativo, trazendo-nos que, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, devem ser articuladas as propostas pedagógicas.

A abordagem Reggio Emilia, originada na Itália pós-Segunda Guerra Mundial, segundo Lemos (2024), revelou uma perspectiva inovadora para a educação infantil ao considerar a criança como protagonista do seu aprendizado e enfatizar a importância da expressão por meio das múltiplas linguagens. Atualmente, observamos um processo de reflexão e conscientização acerca dos processos sobre a primeira infância, promovidos por estudos e reflexão sobre o projeto apresentado e desenvolvido na comunidade de Reggio

Emilia/Itália. O interlocutor desta e pedagogo Loris Malaguzzi, por movimentos sociais e organizações diversas, modificou o olhar sobre a educação infantil, dando sentido às aprendizagens fazendo da criança a protagonista na construção de seu conhecimento.

Trago a escuta que faz parte do cotidiano das escolas para primeira infância em Reggio Emilia/Itália, que é tão valorizada pela história que pulsa na comunidade, que no fascismo foi silenciada e que na pedagogia da escuta se faz o movimento de dialogar a partir daquilo que se escuta.

Na perspectiva da pedagogia da escuta, as escolas municipais de Reggio Emilia se orientaram pelas aspirações de seus fundadores, marcados pela experiência do fascismo. Essa vivência histórica ensinou que “pessoas que se conformavam e obedeciam eram perigosas”, por isso, ao se construir uma nova sociedade, tornava-se essencial “salvaguardar e comunicar essa lição”, promovendo uma visão da criança como alguém capaz de pensar e agir por si própria (Dahlberg, 1999, p. 12 *apud* Rinaldi, 2024, p. 45). Essa postura se alinha a um movimento contemporâneo que busca expandir, de forma qualitativa, as oportunidades para todas as pessoas, nos mais diversos contextos e através de múltiplas ações e posicionamentos.

Diferente de épocas anteriores, hoje acompanhamos e compartilhamos experiências que buscam efetivar qualitativamente a expansão das oportunidades para todas as pessoas, nos diversos espaços, através de diferentes posturas e ações.

A imagem de uma criança que, desde o seu nascimento, é fortemente envolvida em sentir-se parte do mundo, em viver o mundo a ponto de desenvolver um complexo sistema de habilidades, de estratégias de aprendizagem e modos de organizar as relações. [...] A relação, a interação e a intersubjetividade permitem a criação de ações, de pensamentos, de teorias e linguagens, de novos valores para o sujeito e para a comunidade. [...] É no confronto, na troca, na discussão e na negociação que constrói, não apenas o próprio saber, mas o Eu e o outro, ou seja, o mundo (Rinaldi, 1999, p. 9-12).

No Brasil, essa abordagem vem influenciando escolas e educadores, promovendo espaços educativos mais democráticos e voltados à participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, logo após a solidificação dos estudos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A relação entre a BNCC e a abordagem Reggio Emilia pode ser compreendida a partir de um olhar atento às concepções de criança, currículo e práticas pedagógicas que ambas propõem. A BNCC, em seu documento para a educação infantil (2017), apresenta a criança como sujeito histórico, social e de direitos, competente e capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências, interações e brincadeiras. Essa visão dialoga diretamente com os princípios da abordagem Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi na Itália, que entende a criança como protagonista ativa de seu processo de aprendizagem, dotada de múltiplas linguagens e potencial criativo (Malaguzzi *apud* Rinaldi, 2016).

A proposta pedagógica de Reggio Emilia se baseia em pilares como a escuta sensível, a valorização da cultura da infância, a documentação pedagógica e a importância do ambiente como terceiro educador. Esses elementos encontram ressonância nos Campos de Experiência da BNCC, que buscam articular o desenvolvimento integral das crianças por meio de vivências que envolvam o corpo, a linguagem, a imaginação, as emoções, a convivência e a exploração do mundo. Como afirma Barbosa (1999), uma prática pedagógica que reconhece as crianças como produtoras de cultura e protagonistas de suas aprendizagens exige do educador uma postura investigativa, sensível e reflexiva, qualidades também centrais na pedagogia de Reggio Emilia.

Contudo, a transposição dessa abordagem para o território brasileiro exige atenção às especificidades culturais, sociais e estruturais de cada contexto. Como lembra Kramer (2007), importar modelos pedagógicos sem uma leitura crítica das condições locais pode levar a distorções ou práticas descoladas da realidade das crianças brasileiras. Por isso, é fundamental pensar a abordagem

Reggio Emilia não como um “modelo a ser seguido”, mas como uma inspiração que convida os educadores a construir propostas dialógicas, criativas e enraizadas no cotidiano e nas culturas da infância de seus próprios territórios (Rinaldi, 1999).

Desse modo, a articulação entre a BNCC e a abordagem Reggio Emilia no Brasil não deve buscar uma aplicação literal, mas sim um diálogo vivo entre princípios que se complementam na valorização da escuta, da infância, do território e da aprendizagem como processo relacional e coletivo.

Na abordagem inspirada pela pedagogia da escuta, o ato de ouvir torna-se tão importante quanto o de falar. O diálogo é compreendido como uma via de mão dupla, em que todos os envolvidos têm a oportunidade de serem ouvidos e escutarem com atenção, empatia e respeito. Trata-se de uma prática que valoriza a troca genuína e a construção conjunta de sentidos.

Essa perspectiva reconhece e valoriza a trajetória individual de cada criança. Em vez de buscar a homogeneização, ela acolhe as diferenças como parte essencial do processo educativo. Não se trata de ajustar as crianças a um modelo, mas de aprender com a singularidade de cada uma. Rinaldi (1999) alerta que um dos maiores riscos que a escola pode correr é reforçar padrões rígidos e deixar de questionar normas impostas. Quando isso ocorre, o espaço para o diálogo se fecha, e a escuta deixa de ter lugar, silenciando, assim, a comunicação existente nos espaços educativos.

É justamente no encontro com o outro, com o que é diferente de nós, que abrimos mão das certezas absolutas e nos tornamos disponíveis para o novo. Nesse movimento, surgem dúvidas, possibilidades e transformações mútuas. As crianças passam a ser estimuladas a se expressar de diversas formas, seja pelo corpo, pela fala, pela arte ou pelo brincar. É essa multiplicidade de linguagens e olhares que aproxima as práticas da proposta educativa inspirada em Reggio Emilia.

Para Loris Malaguzzi (*apud* Rinaldi, 2016), escutar a criança é a chave para compreender suas ideias, emoções e modos de ver o mundo. A escuta se apresenta, assim, como uma ferramenta potente para estabelecer vínculos e reconhecer a potência criadora de cada criança. Ao abrir espaço para suas expressões, verbais ou não, permitimos que elas ocupem um lugar ativo nas relações e no ambiente escolar, promovendo interações abertas ao inesperado e ao que foge do habitual.

### **Relação da BNCC com o uso da abordagem Reggio Emilia na primeira infância no território brasileiro**

A proposta pedagógica de Reggio Emilia, conhecida por sua escuta sensível, pela valorização da infância, pela documentação pedagógica e pela concepção do ambiente como terceiro educador, tem conquistado educadores em todo o mundo por sua potência e sensibilidade. No entanto, ao pensarmos sua aplicação em contextos como o brasileiro, torna-se imprescindível adotar um olhar atento, que vá além da admiração e se aproxime da crítica. A perspectiva decolonial, nesse sentido, convida a deslocar o foco da simples importação de modelos pedagógicos para a construção de diálogos vivos entre diferentes formas de conhecer, educar e viver a infância.

Essa necessidade de diálogo se revela também quando observamos os Campos de Experiência da BNCC, que, em certa medida, ecoam princípios caros à pedagogia de Reggio Emilia, como a centralidade das vivências corporais, expressivas, emocionais e investigativas. Contudo, essas aproximações só se tornam efetivas quando situadas nos territórios e nas culturas locais. Como nos adverte Barbosa (2009), reconhecer as crianças como protagonistas e produtoras de cultura exige mais do que um discurso encantado sobre a infância: implica uma postura do educador que seja sensível, investigativa e reflexiva, mas também radicalmente crítica frente às estruturas que, historicamente, invisibilizaram os saberes das infâncias brasileiras, especialmente as indígenas, afro-brasileiras e periféricas.

É justamente aqui que a crítica decolonial se torna uma lente imprescindível. Como alerta Kramer (2007), há riscos significativos em transplantar modelos pedagógicos estrangeiros sem considerar as marcas culturais, sociais e históricas do lugar onde se atua. Reggio Emilia, portanto, não pode ser compreendida como um modelo a ser copiado, mas como uma inspiração a ser tensionada, reinventada e enraizada nos saberes presentes nas infâncias brasileiras. Como propõe Rinaldi (2024), a proposta pedagógica só ganha força quando emerge da escuta profunda do cotidiano e das múltiplas formas de ser e aprender presentes em cada território.

Na pedagogia da escuta, ouvir vai muito além da palavra falada. Envolve captar os silêncios, os gestos, os territórios e os modos diversos de existência que atravessam a infância. Escutar é também valorizar formas de expressão não hegemônicas, o corpo, o brincar, a oralidade, a arte, e reconhecer que a infância não é uma categoria universal, mas um campo múltiplo e politicamente situado. Rinaldi (2024) nos lembra, que quando se fecha ao diálogo e reforça padrões normativos, a escola silencia as vozes infantis e sufoca a potência do novo que poderia emergir dessas vozes.

Sob uma ótica decolonial, escutar torna-se um gesto ético-político. É abrir espaço para o que escapa às normas instituídas e para o que desafia as lógicas dominantes de conhecimento e de ser no mundo. No encontro com o diferente, com outras linguagens, outras epistemologias, outras infâncias, reside a possibilidade de transformação. As crianças, quando reconhecidas em sua singularidade, deixam de ser vistas como sujeitos a serem moldados por um currículo universalizante e passam a ser compreendidas como criadoras de mundos.

Nesse mesmo caminho, Malaguzzi (*apud* Rinaldi, 2016), ao defender que escutar a criança é reconhecer sua potência criadora, propõe uma pedagogia que dialoga profundamente com saberes diversos. Uma leitura decolonial dessa escuta amplia ainda mais o seu alcance, incluindo os saberes ancestrais, populares e comunitários que compõem as infâncias nos diferentes territórios do Brasil.



Educar, assim, deixa de ser um ato de repetição de modelos e passa a ser uma construção coletiva, situada, crítica e sensível às múltiplas realidades culturais que compõem o país.

Essa construção já foi vislumbrada por pensadores brasileiros do século XX, cujas ideias antecedem e dialogam com o que hoje chamamos de crítica decolonial. Paulo Freire, ao propor uma pedagogia do oprimido, não apenas denuncia as estruturas que perpetuam desigualdades como também propõe uma prática educativa radicalmente enraizada na vida concreta dos sujeitos. Sua pedagogia nasce do diálogo, da escuta ativa e do reconhecimento das experiências populares como ponto de partida para a produção de conhecimento. Ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, Freire (1987, p. 39) rompe com a lógica vertical do ensino e propõe uma educação libertadora, construída na coletividade.

A pedagogia freiriana, nesse sentido, se entrelaça com a crítica decolonial ao desestabilizar a hierarquia entre saberes acadêmicos e populares. Para Freire, alfabetizar é permitir que o sujeito leia o mundo, compreenda sua posição nele e atue sobre ele com consciência crítica. Essa leitura do mundo, profundamente situada e cultural, rompe com a colonialidade do saber e aponta para uma educação emancipada e transformadora. Faz-se necessário entender que as crianças pequenas são seres sociais, de cultura e possuem seus direitos, em que a escuta transforma as interações que permeiam o universo onde estão inseridas. De acordo com o Dicionário Paulo Freire:

Esta perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabado, o reconhecimento de sermos historicamente condicionados a busca de autonomia, o sentir-se existencialmente solidário, a humildade, a tolerância e a não desistência da luta pelos direitos das crianças. (Streck; Redin; Zitzkoski, 2010, p. 138).

Freire (2015, p. 58) traz que “O inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. 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”.

Tecendo sobre o olhar sobre o inacabado, devemos pensar também e refletir sobre os professores, que, segundo Freire (2015, p. 142), constituem-se como seres inacabados e reinventam-se a partir do outro, assim o diálogo sobre a infância se torna uma ferramenta indispensável para que possamos compreender que a educação das infâncias “como prática estritamente humana jamais [...] poderá ser uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

Anísio Teixeira também contribui para esse movimento, ao defender uma escola pública e democrática que não se limitasse a reproduzir modelos estrangeiros. Influenciado por Dewey, mas atento à realidade brasileira, propôs uma escola que fosse uma extensão da vida, um espaço de participação ativa e de construção de sentido.

[...] resta toda a obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes (Teixeira, 1997, p. 85).

Sua proposta, ainda que em outro registro, já questionava a importação de modelos educacionais, apontando para uma pedagogia comprometida com os sujeitos concretos e suas vivências.

Revisitar as ideias de Freire (1993 p. 2), de que “A alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. [...] Lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo”, e de Teixeira (1997, p. 82), de que “a escola deve ensinar a todos a viver melhor”, portanto, não é apenas um exercício de memória, mas um gesto político de afirmação de uma tradição pedagógica brasileira que já continha, em sua essência, uma crítica decolonial. Eles nos ensinam que a transformação da educação não virá da cópia de modelos externos, mas do enraizamento nos saberes locais, no diálogo com os

territórios e na escuta atenta às infâncias que resistem e reinventam o mundo todos os dias.

## **Considerações finais**

A trajetória histórica da infância no Brasil revela um caminho permeado por silenciamentos, exclusões e desigualdades, mas também por resistências e possibilidades de transformação. Do período colonial, onde as crianças não eram vistas e reconhecidas enquanto sujeitos de direitos, até os avanços promovidos no século XX com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, mais na costura histórica, com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, observa-se uma lenta, porém significativa, reconfiguração das concepções de infância.

A análise histórica mostra que, por muito tempo, apenas algumas infâncias foram vistas como dignas de cuidado e investimento educativo, enquanto outras foram invisibilizadas. A imposição de modelos pedagógicos eurocêtricos, como os jardins de infância inspirados por Pestalozzi e Froebel, contribuiu para reforçar um padrão universal de infância que nem sempre dialogava com as realidades culturais e sociais do Brasil. Nesse sentido, a perspectiva de uma pedagogia decolonial se apresenta como um caminho necessário para valorizar os saberes populares, as culturas locais e a pluralidade das infâncias brasileiras.

Ao trazer a experiência da abordagem Reggio Emilia como contraponto e inspiração, destaca-se a potência de uma pedagogia baseada na escuta, na participação e no respeito às múltiplas linguagens da criança. A história da reconstrução coletiva de espaços educativos na Itália pós-guerra ressoa com os desafios enfrentados por educadores brasileiros que, muitas vezes em contextos adversos, buscam construir uma educação infantil comprometida com a democracia, a sensibilidade e a justiça social. Precisamos olhar para as diversas possibilidades existentes no nosso território, numa perspectiva decolonial daquilo que pode ser reinventado, transformado, revisitado, para uma educação de diálogo e escuta.

Portanto, refletir sobre a primeira infância à luz das conexões históricas e interculturais não é apenas revisitar o passado, mas comprometer-se com um presente e futuro mais inclusivo e consciente. É reconhecer que a criança é um ser único de direitos, potência criadora e agente de transformação, e que cabe à educação infantil garantir-lhe espaço, voz e pertencimento. Que as experiências do passado nos ajudem a construir alicerces mais sólidos para uma educação verdadeiramente humanizadora e plural.

## Referências

AZEVEDO, F. et al. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo (Manifesto dos pioneiros da educação nova). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 108-127, jul./set. 1960.

BARAZZONI, R.; BORGHI, E.; MALAGUZZI, L.; CAGLIARI, P. **Mattone su mattone**: storia della Scuola dell'infanzia comunale XXV Aprile di Villa Cella – Brick by brick. The history of the XXV Aprile Municipal Preschool of Villa Cella. Ediz. bilingue. Reggio Emilia: Itália, 2018.

BARBOSA, M. C. Educação infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 195-197, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644111>. Acesso em: 4 maio 2025.

BARBOSA, M. C. S. As crianças pequenas e o professor de educação infantil: um olhar sobre a formação docente. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um saber fazer**: professores e professoras construindo a educação infantil. São Paulo: Ática, 1999. p. 41-58.

BASTOS, M. H. C. **Manual para os jardins da infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Secretários da Educação: União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica: Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. Cap. 10. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 231-236.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: Edufscar, 2010. (Coleção UAB – Ufscar).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

KRAMER, S. **Educação infantil**: a abordagem da escola nova. São Paulo: Ática, 2007.

LE MOS, F. **Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil**: um olhar histórico-educacional para a documentação “pedagógica”. 2024. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

MARCILIO, L. M. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, C. M. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutando, pesquisando e aprendendo. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, A. Meia vitória, mas vitória. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/554/196>. Acesso em: 4 abr. 2025.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/554/196>. Acesso em: 4 abr. 2025.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/554/196>. Acesso em: 4 abr. 2025.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. [Original publicado em 1936].

# Discursos da BNC – Formação: autonomia e participação de professores na educação

Vamberto Marinho do Nascimento Junior<sup>13</sup>

## Introdução

Este ensaio teórico possui o objetivo de problematizar as políticas de formação de professores entre os anos de 2015 e 2024, na busca pelas possibilidades de participação e construção de autonomia dos professores na elaboração dos documentos normativos de formação. De início, apoiados nos conceitos de Foucault, discutiremos a formação dos discursos de poder na sociedade, como formas de verdades, seleção de saberes pelo poder e controle dos corpos dos sujeitos em sociedade. Depois, analisaremos transição entre as versões das políticas de formação de professores, qual perspectiva de formação cada uma implantava, os motivos das trocas de normativas durante a história e como está o processo da última versão na educação, além do impacto e da presença das instituições de financiamento externo e do sistema neoliberalismo na produção de discursos de controle e opressão na política de formação de professores. Por fim, baseados nos pensamentos de Freire, problematizaremos as possibilidades de autonomia e participação de professores no processo de elaboração das políticas de formação, em um cenário de criticidade e dialógico, para a transformação da realidade quantos aos discursos das políticas públicas da formação de professores do Brasil.

---

<sup>13</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), licenciado em História e Pedagogia, com experiência em docência na Educação Básica. É membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM), da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: vamberto.nascimentojr@gmail.com.

## **A formação dos discursos: o poder sobre os corpos em sociedade**

O processo de constituição de formação de professores no Brasil é orientado por documentos normativos, formulados pelo Ministério da Educação (MEC), os quais devem ser seguidos pelos profissionais da educação na Educação Básica. Porém, nos últimos dez anos, de acordo com o viés político e o contexto histórico, as políticas de formação de professores estão passando por constantes alterações, ação que causa a criação novas e diferentes versões desse documento, sendo implantadas em um curto espaço de tempo na educação do país.

A dificuldade de organização, implantação e acompanhamento de uma política de formação de professores em longo prazo tornou-se realidade. Esse contexto sinaliza a problematização quanto à elaboração e às escolhas de saberes, conhecimentos e discursos de educação, que irão nortear a formação de professores. Assim, a partir da perspectiva teórica de Foucault, as normativas relacionadas à formação de professores podem ser analisadas enquanto possíveis discursos de verdade, constituídos, em dado momento histórico, pela ação de poder que impacta diretamente na constituição dos sujeitos em sociedade:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 2004, p. 43-44).

De acordo com Foucault, os discursos surgem a partir da pré-seleção de saberes, conhecimentos e verdade em sociedade, consideradas verdades absolutas pelos agentes de poder. O autor sinaliza a importância do corpo para o poder, a partir da transição política da monarquia absolutista, em que o rei tinha o poder



de sentença de torturas e mortes aos corpos dos criminosos, e sua transição, como o surgimento da burguesia, do mercado na França e da República Moderna. Os corpos indisciplinados passaram a ser reclusos em instituições de prisão, separados da sociedade. O vigiar e o controlar dos corpos seriam realizados por instituições em sociedade:

[...] mudanças de regime político ao nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder (Foucault, 2005, p. 26).

Por meio da genealogia do poder, Foucault afasta-se do campo das chamadas “verdades absolutas”, ao analisar os fatos históricos e encontrar em suas rupturas verdades silenciadas pelo poder. De acordo com o autor, o poder estabelecia novas práticas do controle dos corpos em sociedade, da vida pelo biopoder e das populações pela biopolítica. O biopoder surge como o cuidado do corpo em sociedade, uma política de estruturação para a vida (controle dos nascimentos, da vida e da morte), além da biopolítica, na qual as táticas de poder são utilizadas para o governo das populações, monitorando questões biológicas, como doenças, natalidades, sexualidade, etc.

No século XX, os discursos de poder aumentariam as práticas de poder sobre os corpos em sujeitos, com mais ferramentas de assujeitamento e controle de suas vidas através de instituições públicas como prisões, manicômios, indústrias, escolas, etc., locais onde a nova perspectiva de sociedade, a econômica, poderia utilizar os corpos na busca por sua produtividade capitalista:

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, tor-

na-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (Foucault, 1991, p. 173-174).

Foucault (2008, p. 40) sinaliza a união entre governo (poder) e mercado (economia), no que determinou como “uma razão do governo mínimo”, em que o governo aceita o mercado, através do comércio livre na Europa, como a nova forma de verdade, a qual não terá interferência do governo, cabendo somente a este manter uma estrutura favorável à realização desse mercado, em troca de um crescimento financeiro que seria interessante para si.

No século XVIII, ocorre o crescimento desse mercado na Europa, que sai do contexto interno e torna-se um comércio entre nações no mundo, sendo uma prática de poder utilizada para o enriquecimento dos países. Essa transformação política e econômica Foucault (2008, p. 75) denominou de “mundialização do mercado”. Assim formou-se o liberalismo, um mercado mundial que ocorria de modo livre, sem nenhuma intervenção do governo, regularizando valores de produtos, com o controle de interesses, entre futuros empresários e trabalhadores, a favor do crescimento do mercado ilimitado.

A partir desse cenário de mercado, transformações econômicas ocorreram até a consolidação do neoliberalismo americano, em que sujeito deveria ter competências para adquirir sua riqueza em um mercado de trabalho. Mas, para isso, seria fundamental esse corpo social ter uma biopolítica de proteção, que lhe oferecesse saúde, segurança e educação. Assim, caberia ao Estado o cuidado da população, para o crescimento econômico de uma nação.

[...] o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nesta sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade (Foucault, 2008, p. 199).

Segundo Foucault, nesse contexto de controle dos sujeitos em um cenário de mercado surge o “Homo oeconomicus”, que acaba sendo responsável por sua construção, através de trabalho, saúde e educação na busca de competências, para aquisição de riqueza e poder em sociedade. Um trabalhador, um sujeito econômico que contribui para o fortalecimento e manutenção da economia.

A seguir, discutiremos a transição das normativas referentes à formação de professores no Brasil e o modo como a economia, através de instituições internacionais, como OCDE e Banco Mundial, começam a interferir nos discursos educacionais relacionados à Educação Básica e à formação dos professores no país.

## **Versões da BNC – Formação: as transições das políticas de formação de professores**

Na área de políticas de formação de professores no Brasil, elaboram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada e dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs), divulgadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2015. O documento tinha como objetivo atender as demandas dos educadores, revogando a Diretriz Curricular de Formação (DCF) anterior, o Parecer CP nº 009/2001, instituída na Resolução CNE/CP nº 1/2002.

A Resolução de 2002 passou por críticas na comunidade educacional do país, pois incluía em suas normas a educação voltada para a concepção de competências, sendo a nova base a ser aplicada na formação de professores do Brasil. O documento foi revogado,

e o Parecer CNE/CP nº 2/2015 surge com novas diretrizes e a mudança das terminologias *competências* e *habilidades* por *informações* e *conhecimentos*.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 trazia uma formação voltada para a ética na construção de uma sociedade mais justa e igualitária; o domínio de conteúdos específicos e pedagógicos para o desenvolvimento humano; o domínio das tecnologias de informações e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; a cooperação entre instituição educativa, família e comunidade; a consciência da diversidade, seja ela de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, gênero, geração, classes sociais, religiosas, necessidades especiais; entre outras. O conteúdo elaborado para essa normativa foi analisado e discutido pela comunidade educacional do país, sendo acatado por instituições científicas nacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entre outras entidades representativas. A proposta da nova formação de professores buscava a articulação entre teoria e prática, acompanhada do processo de investigação e uma reflexão crítica sobre a educação.

No ano de 2014, o Brasil entrou em uma crise econômica, acompanhada de uma instabilidade política, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, cabendo ao vice-presidente Michel Temer assumir a presidência. A retomada econômica era o objetivo maior dessa política, sendo uma medida que se estendeu para todos os campos do país, incluindo o educacional. Assim, ocorre a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, um conjunto de competência e habilidades a ser aplicado em toda a Educação Básica do Brasil. O projeto educacional encaminhava-se para uma mudança normativa em que a retomada econômica seria a prioridade; para isso, caberia à educação formar estudantes aptos ao mercado de trabalho.

Nesse novo cenário, ocorreu a revogação do Parecer CNE/CP nº 2/2015, para a implantação da CNE/CP nº 02/2019, alinhada com a BNCC de 2017, constituindo um documento normativo com competências e habilidades para a formação de professores na Educação Básica. A crise econômica aumentou a presença e os investimentos de instituições de financiamento internacionais, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Bando Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), acompanhadas de ações de redução das políticas públicas, investimentos em setores privados, aumento do Estado mínimo, com maior presença da economia na constituição e monitoramento de documentos educacionais:

[...] que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer” esvaziando seu conteúdo é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento. A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações (Anped, 2018).

A presença do neoliberalismo e a redução de políticas voltadas para pesquisas, reflexões e discussões, de modo mais participativo, igualitário e democrático, começaram a impactar na formação e na prática de parte dos professores no Brasil, além dos cortes de investimentos em políticas públicas na educação e do monitoramento do trabalho docente, a partir das normas para uma prática pedagógica por competências e habilidades, associadas a demandas financeiras de mercado, para a formação de futuros trabalhadores a sociedade.

[...] o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a “nova” Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa

“nova” Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. Consideramos tal atitude um desrespeito às instituições de ensino superior que efetuaram um grande esforço para construir projetos institucionais de formação de professores, assim como aos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, e às próprias decisões do CNE. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015 (Anfope, 2019).

Em 15 de setembro de 2022 ocorreu o Dia de Combate à BNC – Formação, com organização da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) e participação de universidades públicas, particulares e institutos. A organização do movimento contra a BNC – Formação havia ocorrido dois anos antes, até a realização da manifestação pública no ano de 2022. Diante da repercussão do protesto de professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a seguinte nota de esclarecimento da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019:

Comunicamos que a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, redigida no âmbito da Comissão de Formação de Professores do CNE, **perde seu objeto**, na medida em que definimos avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução. Nessa medida, as propostas elaboradas serão submetidas a consultas e debates adequados à sua conclusão.

Brasília (DF), 19 de setembro de 2022.

Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro – Presidente

Fonte: Portal do MEC (Brasil, 2022).

O Conselho Nacional de Educação, diante das manifestações de instituições educacionais no país, resolveu revogar oficialmente

a Resolução CNE/Cp nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a partir do compromisso de reformulação e implantação de uma nova resolução que retomasse as diretrizes na versão de 2015, com ajustes para os próximos anos. O prazo informado para a sociedade quanto ao início da implantação da nova versão para as instituições de ensino foi de dois anos.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 foi homologada dia 29 de maio de 2024. O documento dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Em partes, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 retoma diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015, como a relação entre teoria e prática, a busca pela valorização de professores em seus ambientes de trabalho, além da aproximação entre a formação acadêmica (inicial) e o prosseguimento durante espaços escolares (continuada), não mais somente a aquisição de competências e habilidades.

No entanto, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 ainda é uma normativa recente, com o prazo de dois anos, da data de publicação, para a sua aplicação nos cursos de formação no país. O caminho para a sua implantação é longo, havendo a necessidade de reflexão, discussão, debates e ajustes nos próximos anos quanto a seus impactos no sistema educacional e, principalmente, na formação de professores no Brasil, na busca por uma política pública de professores próxima da realidade educacional, da práxis dos professores na Educação Básica.

A seguir, com suporte teórico em Freire, problematizaremos o sistema de formação de professores que estimula um sistema de educação bancária, passiva e alienante da sociedade, reduzindo a capacidade de atuação, crítica, participação e diálogo de professores na construção e aplicação de políticas públicas de formação de professores no Brasil.

## **Professores e BNC – Formação: as possibilidades de participação e autonomia nas políticas públicas educacionais**

É de conhecimento que Freire não escreveu especificamente sobre o processo de formação de professores, muito menos sobre capacidade de elaborar normas e currículos pré-escritos para serem somente aplicados como discursos de poder nos espaços educacionais no Brasil. Assim, buscaremos na aproximação epistemológica de Freire (1980, p. 43) a capacidade do diálogo, de comunhão entre os professores, para uma construção coletiva do currículo, e a formação do processo de práxis docente, com a capacidade de transformação do mundo:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Para Freire, essa práxis surge a partir da realidade, na qual se faz necessária a busca de uma epistemologia dialética-dialógica, com acúmulo de saberes de gerações, pois as pessoas transformam o seu mundo, sendo um processo histórico da sociedade, de forma coletiva, conjunta. Assim, é fundamental que a teoria e a prática das pessoas estejam juntas, para que o processo de transformação seja possível no mundo, principalmente na área da educação.

Nesse sentido, o autor acredita que o oprimido necessita encontrar o seu opressor e, assim, dar início ao seu processo de libertação, dando fim ao regime imposto sobre ele em sociedade. A práxis seria utilizada como ferramenta de luta contra a alienação e idealização imposta pelo opressor ao oprimido. Mas Freire lembra que a práxis em si tem que ser libertadora e a formação do humano voltada para a problematização, reflexão e crítica, com a possibilidade de criação conjunta, coletiva, para a transformação da realidade.



A participação no processo de educação, de maneira dialógica, por meio do acúmulo de saberes históricos, é um processo de construção contínua no mundo. Para Freire, essa transformação seria assumir um ato educacional – logo, um ato político. Pois a escolha das ações dos sujeitos implica a direção do mundo, da vida das pessoas:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (Freire, 1995, p. 46).

Aos educadores cabe o papel de intervenção nas estruturas de poder da educação, na busca de uma humanização do processo, por meio de um compromisso ético e político. O processo de transformação faz do educador um agente político, em relação à sua prática nos espaços educacionais e na formação de professores, pois também faz parte do processo educacional do país. Segundo Freire (1980, p. 52), a realidade “é funcionalmente domesticadora”, cabendo a realização de uma práxis libertadora, favorável à realidade dos sujeitos participantes da educação, dos professores.

Para Freire, é fundamental o distanciamento da educação bancária, na qual professor seria o detentor do saber que repassaria todos os conhecimentos aos estudantes, não havendo processos de reflexão, debate, discussão e autonomia. O processo de memorização de informações aprisionaria tanto o professor como os alunos em uma educação tradicional, passiva e reprodutora de interesses de poder, presentes nas políticas de educação. Cabe aos professores a compressão da realidade dos alunos, o desenvolvimento de uma educação problematizadora, uma consciência crítica sobre sua formação: “o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase

espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer” (Freire, 1980, p. 290).

Sabemos que a consciência crítica surge de uma busca, na teoria, pelo processo de aprendizagem, com a reflexão pelo diálogo, proporcionando o surgimento da crítica das massas diante de suas realidades. A partir da desconstrução de um cenário de opressão do sistema, para a transformação da ordem social, de sua política e economia, as pessoas marginalizadas podem transformar o mundo. De acordo com Freire (1980, p. 122-123), essa educação voltada para a liberdade surge a partir de um método dialógico:

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos... o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e refazem.

Logo, a construção de uma educação libertadora começa pela minha capacidade de refletir, dialogar e criticar a realidade na qual estou inserido através do processo educativo, para a transformação da realidade e do mundo, sendo um ato político possível. Para isso, os sujeitos inseridos no processo educativo lutariam pela consciência crítica das suas realidades para sair da posição de oprimido e assumir o seu local no mundo.

Para Freire, a educação é um processo revolucionário, na procura de transformações de realidades, desconstrução do modelo opressor e oprimido, por meio da práxis, em que o diálogo, a reflexão e a crítica propõem a compreensão das realidades das massas e possibilita a luta pela emancipação da humanidade, de sua liberdade em sociedade.

Com a oportunidade de transformação da realidade, Freire acredita na autonomia dos estudantes e das massas populares oprimidas, de maneira ética, com o respeito à autonomia dos su-

jeitos pertencentes ao processo educacional, com sua capacidade de dialogar, criticar e agir sobre a sociedade de maneira coletiva. A autonomia em Freire busca a liberdade contra os sistemas políticos e econômicos, responsáveis pela marginalização de pessoas, dando a possibilidade de fala, crítica e ação sobre os seus mundos.

Nesse sentido, apoiado brevemente em teorias de Freire, busco uma educação com esperança, na qual professores possam exercer sua capacidade de diálogo, produzindo uma ação de criticidade, para a surgimento de uma autonomia em relação ao seu processo de formação educacional. Assim, políticas públicas de formação de professores não seriam somente documentos transitórios, compactuadas com pensamentos políticos, e sim um processo coletivo, não somente alicerçado em bases econômicas, mas representando a realidade dos professores do país, na luta por uma versão próxima a suas práxis, construído de uma maneira mais igualitária e democrática, com apoio das instituições de representação docente a nível nacional e capaz de contribuir de forma ética, para uma política pública de formação libertadora de professores no processo educacional do Brasil.

## **Considerações finais**

Refletir e analisar a sociedade pela perspectiva teórica de Foucault possibilita identificar as estruturas de poder que criam discursos, com seleção de verdades, em certo período histórico, assim como compreender como elas agem, enquanto práticas de poder, sobre os corpos dos sujeitos e controlar suas vidas e almas. Com o surgimento do capitalismo e, depois, no decorrer dos anos, o aprimoramento e a superação constante de suas crises, torna-se visível a presença da economia neoliberal em diversos setores da sociedade, principalmente na educação.

Os discursos de competências e habilidades, associados a ideias de produção, lucratividade, empresário de si e conquista do próprio sucesso pessoal por meio do trabalho, atravessam os escritos normativos da educação brasileira, criando práticas e com-

portamentos direcionados para o mercado. Assim, investimentos privados cada vez mais presentes no setor da educação, realizados por instituições financeiras internacionais, além do monitoramento e da fiscalização do processo educacional, também custeado pelas mesmas instituições, sinalizam o projeto de educação e, principalmente, de formação de professores, voltado para o fortalecimento do sistema neoliberal.

Nesse sentido, acredito na luta do pensamento freiriano como uma ferramenta libertadora, que traz luz em um cenário de alienação, domesticação, controle e assujeitamento de professores, por meio dos documentos normativos direcionados à formação destes. As constantes versões, que dificultam a implantação de um projeto formativo docente a longo prazo, enfatizam a falta de autonomia e de participação necessária dos professores na constituição e no direcionamento de políticas públicas de formação no Brasil.

Logo, busco em Freire a crítica ao sistema neoliberal, ao impacto nas DCNs, deixando cada versão insustentável e frágil, diante das transições e dos interesses políticos no país. Cabe aos docentes compreender os discursos silenciados nesse processo de construção das políticas públicas de formação, debater, questionar sua práxis, dialogar coletivamente, refletir em uma perspectiva de elaboração para uma formação libertadora, transformadora do mundo, de realidades e vidas.

Em um período no qual Freire é perseguido, buscar seus pensamentos, colocá-los sobre o olhar das políticas de formação de professores, é contribuir para a construção de um processo de luta de professores, para o aprofundamento da crítica, uma maior participação futura de docentes, instituições representativas e universidades públicas e privadas na elaboração e implantação de futuras políticas de formação docente no Brasil. O desafio é resistir, enfrentar, criticar, participar, procurar uma autonomia que nos distancie de qualquer situação de opressão, a favor de uma educação para a liberdade.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. Nota das entidades nacionais em defesa das Diretrizes Curriculares para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **ANPED**, 14 maio 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/1400-news/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. **Anfope**, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-quedefine-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comunicado relativo à Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Comunicado relativo à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**.

Versão Preliminar. Brasília, DF, 13 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, DF: CNE, 2024. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 14 abr. 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France. Edição estabelecida por Michel Senellart, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 14. ed. Tradução de L. M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1991.

Freire, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Education Sector Strategy. **OCDE**, 1999. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/406991468178765170/education-sector-strategy>. Acesso em: 23 abr. 2025.

## Posfácio

Saberes em transformação: a construção de conhecimento por acadêmicos  
acerca do pensamento pedagógico brasileiro e latino-americano



... porque em realidade nuestro norte es el Sur  
Joaquín Torres García (Ekstasis, 2021, Capa)<sup>14</sup>

Um curso *stricto sensu* é associado, geralmente, ao processo de pesquisa para a construção de uma dissertação ou de uma tese. No percurso, o(a) pesquisador(a) percorrem por Seminários Obrigatórios, Optativos, de Tópicos, com o objetivo de provocar a elaboração de sínteses e, destas, a produção de conhecimento. Os ensaios que compõem a obra que o leitor acabou de apreciar representam a elaboração de sínteses e a produção de conhecimento realizado pelas acadêmicas e pelos acadêmicos do Seminário de Fontes e Teorias do Pensamento Pedagógico II.

Os estudos buscaram abordar o pensamento pedagógico brasileiro, que é marcado por uma diversidade de influências e abordagens, refletindo a complexidade cultural e social do país. A educação no Brasil tem sido um campo de reflexão e transformação, com contribuições significativas de diversos pensadores. Uma das particularidades desse pensamento é a ênfase na educação como

<sup>14</sup> Ilustração: América Invertida (caneta e tinta), 1943, de Joaquín Torres García. Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/Ekstasis/article/view/62649/39772>. Acesso em: 26 maio 2025.

recurso para transformação social, como um meio para promover a justiça social, a inclusão e a cidadania. Essa perspectiva tem como centralidade as desigualdades sociais e econômicas presentes no país. Dentre os principais pensadores do pensamento pedagógico brasileiro e latino-americano, destaca-se Paulo Freire.

Freire é um articulador da pedagogia crítica. Sua obra *Pedagogia do Oprimido* é um marco na educação, propondo uma abordagem dialógica e emancipatória em que o estudante é visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

O pensamento pedagógico latino-americano, por sua vez, é caracterizado pela diversidade de influências culturais, sociais e políticas, refletindo a complexidade e a pluralidade da região. Assim como no Brasil, a educação na América Latina é vista como um recurso essencial para a transformação social e a promoção da justiça.

Uma das particularidades do pensamento pedagógico latino-americano é a ênfase na educação popular, que busca envolver as comunidades locais no processo educativo, valorizando seus saberes e experiências. Essa abordagem é fortemente influenciada pelas lutas sociais e pelos movimentos de resistência contra as desigualdades e opressões históricas.

Os autores do pensamento pedagógico latino-americano defendem uma educação que promova a liberdade e a autonomia dos povos latino-americanos, como é o caso de Simón Rodríguez. Um olhar sobre a educação como meio para alcançar a independência e a justiça social dos povos latino-americanos estava no horizonte de pensamento de José Martí. Cada um deles, em sintonia também com Paulo Freire, trouxe perspectivas e abordagens singulares, e coletivamente compartilham a visão de uma educação que fortalece os sujeitos e suas comunidades.

Agora retornando às sínteses produzidas pelos acadêmicos, os títulos dão pistas das reflexões e apropriações já tecidas com os estudos individuais. Agenor e Ana Maria, em seus respectivos ensaios, focaram na reflexão sobre resistência e educação. Resistir,



aqui, enquanto experiência educadora no território. Fernanda nos convidou a pensar o espaço como território de escuta. Práticas educativas transformadoras sob o olhar de Paulo Freire é a produção de conhecimento que Cristina fez, aproximando de seu objeto de pesquisa. Autonomia e participação são os conceitos-chave para a análise dos discursos da BNC – Formação, e a acadêmica Raquel fez sua construção de conhecimento pensando a neurodiversidade com as contribuições de Skliar, Caiceo e Ortega, isto é, com as lentes do pensamento pedagógico latino-americano alterando a habitual visão do Norte (territórios e sociedades localizadas ao Norte do Equador), para o olhar ao Sul (territórios e sociedades localizadas ao Sul do Equador), encontrando ressonância na perspectiva decolonial de Aníbal Quijano, sociólogo peruano.

A perspectiva decolonial em sentido amplo critica a imposição de estruturas de poder e conhecimento eurocêntricas por estimularem permanências sociais e intelectuais. É possível ressaltar que os diálogos provocados ao longo do seminário produziram meios desafiadores, provocadores, para que os acadêmicos busquem refletir sobre seus objetos de estudo, a partir do eixo Sul Global, oferecendo uma visão sobre o impacto potencial dos ensaios produzidos na prática educacional e na pesquisa futura.

Agradeço às autoras e aos autores pelas contribuições para o campo da Educação, e ao professor Dr. José Edimar de Souza, pela proposta para síntese e produção do conhecimento.











Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliana Rela  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPGEdu/UCS)  
Outono de 2025.

## A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

## Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

