REFERÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA



Organizadores
Lenilson Rodrigues do Nascimento | José Teixeira Neto
Fernando Silva de Araújo | Juliana Braga Fileto
Isnar Júnior Neves da Silva | Benedito dos Reis Brito
Fernanda Costa dos Reis | Manderliny de Araújo Costa

REFERÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Saberes, Práticas e Desafios Da Docência

1ª Edição

ORGANIZADORES

Lenilson Rodrigues do Nascimento
José Teixeira Neto
Fernando Silva de Araújo
Juliana Braga Fileto
Isnar Júnior Neves da Silva
Benedito dos Reis Brito
Fernanda Costa dos Reis
Manderliny de Araújo Costa

DOI: 10.47538/AC-2026.104

ISBN: 978-6-55321-183-4

Ano 2026

REFERÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Saberes, Práticas e Desafios Da Docência

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

R257

Referências contemporâneas da educação brasileira [recurso eletrônico] : saberes, práticas e desafios da docência / organização Lenilson Rodrigues do Nascimento ... [et al.]. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5321-183-4 (recurso eletrônico)
DOI 10.47538/AC-2026.104

1. Educação - Brasil. 2. Educação inclusiva. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. 5. Livros eletrônicos. I. Nascimento, Lenilson Rodrigues do.

26-108661.0 CDD: 370.1
CDU: 371.133

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402 CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:
https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais
Editora-Chefe: Dayana Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Fernandes; Margarete Baptista
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Paiva; Caroline Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Creative Commons. Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

A responsabilidade pelo conteúdo desta publicação, incluindo exatidão das informações, dados, referências, opiniões e conclusões, é exclusiva do(s) autor(es), não respondendo à editora por eventuais equívocos, omissões ou consequências decorrentes do uso das informações aqui contidas.

Ano 2026

SUMÁRIO

INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DA OBRA 6

INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS AUTORES DA OBRA 7

APRESENTAÇÃO 9

CAPÍTULO I 11
CURRÍCULO, CULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE EM ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA
Fernando Silva de Araújo; José Teixeira Neto; Lucélia Maria Lopes Ferreira; José Ossian Ricarte; Hernanes Araújo Monteiro.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-01

CAPÍTULO II 26
CIPRIANO CARLOS LUCKESI: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS
Francilino Paulo de Sousa; Ícaro Jael Mendonça Moura; Daiane Fabrício dos Santos; Ana Cristina Aguiar Barbosa; Pedro Dheiky Rodrigues Monteiro; Luana Fernandes Bezerra.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-02

CAPÍTULO III 42
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E DIREITO À APRENDIZAGEM NAS REFLEXÕES DE MAGDA SOARES
Luiz de Sousa Lima Junior.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-03

CAPÍTULO IV 58
MARIA TERESA ÉGLER MANTOAN: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À DIFERENÇA
Francilino Paulo de Sousa; Sâmia Citó Madeira Fernandes; Elizama Ferreira dos Santos; Lucélia Maria Lopes Ferreira; José Ossian Ricarte; Hernanes Araújo Monteiro.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-04

CAPÍTULO V 75
EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E JUSTIÇA SOCIAL NA PERSPECTIVA DE NILMA LINO GOMES
Francilino Paulo de Sousa; Lenilson Rodrigues do Nascimento; Lucélia Maria Lopes Ferreira; José Ossian Ricarte; Hernanes Araújo Monteiro.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-05

CAPÍTULO VI 91
BERNARDETE ANGELINA GATTI: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Thompson Gonçalves da Justa Neto;
Paulo Cardoso Dantas; Manderliny de Araújo Costa; Wyanna Mara Costa Dantas;
Carlos Daniel Chaves Mourão.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-06

CAPÍTULO VII 108
O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE CULTURAS: LIÇÕES DE VERA CANDAU
Tamires Cristina Bonani Conti.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-07

CAPÍTULO VIII.....126
DOCÊNCIA, DIDÁTICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE SELMA GARRIDO PIMENTA
Francisco Jorge Gondim; Juliana Braga Fileto; Paulo Cardoso Dantas; Wyanna Mara Costa Dantas; Carlos Daniel Chaves Mourão.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-08

CAPÍTULO IX 143
DERMEVAL SAVIANI: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA
Francilino Paulo de Sousa; Ícaro Jael Mendonça Moura; Daiane Fabrício dos Santos; Isnar Júnior Neves da Silva; João Luís Ferreira e Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-09

POSFÁCIO 163

INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DA OBRA

NASCIMENTO, Lenilson Rodrigues do: Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica. Universidade Estadual do Ceará - (UECE). https://orcid.org/0000-0003-2937-6645. E-mail: lenilsonrodrigues_miraima@hotmail.com.

NETO, José Teixeira: Doutorando em Ciências da Educação. Universidad Del Sol (UNADES). https://orcid.org/0009-0005-0500-3774. E-mail: joseteixeiraneto77 @gmail.com.

ARAÚJO, Fernando Silva de: Mestre em Matemática (PROFMAT). Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). http://lattes.cnpq.br/5174995257237035. https://orcid.org/0009-0006-8781-3953. E-mail: fernando.araujo@uemasul.edu.br.

FILETO, Juliana Braga: Mestra em Zootecnia. Universidade Federal do Ceará (UFC). http://lattes.cnpq.br/3878147618791860. https://orcid.org/0009-0007-2446-8352. E-mail: ju_fileto@hotmail.com.

SILVA, Isnar Júnior Neves da: Mestrando em Ensino de Biologia. Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares (UFJF-GV). http://lattes.cnpq.br/0027963311349435. https://orcid.org/0009-0002-8718-4756. E-mail: isnarjuniorbio@gmail.com.

BRITO, Benedito dos Reis: Graduado em Matemática. Universidade Federal do Ceará (UFC). http://lattes.cnpq.br/4078037788429005. https://orcid.org/0009-0007-3081-4610. E-mail: benanjo3@hotmail.com.

REIS, Fernanda Costa dos: Mestra em Educação. Universidade Del Sol (UNADES). http://lattes.cnpq.br/7142362890308418. https://orcid.org/0009-0006-1498-2895. E-mail: nandapinheirocosta@gmail.com.

COSTA, Manderliny de Araújo: Graduada em Matemática. Universidade Federal do Ceará (UFC). http://lattes.cnpq.br/3516534470291189. https://orcid.org/0009-0008-1302-8439. E-mail: alinymelo2205@gmail.com.

INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS AUTORES DA OBRA

ARAÚJO, Fernando Silva de: Mestre em Matemática. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). http://lattes.cnpq.br/5174995257237035. https://orcid.org/0009-0006-8781-3953. E-mail: fernando.araujo@uemasul.edu.br.

BARBOSA, Ana Cristina Aguiar: Mestranda em Educação. Educainter. https://orcid.org/0009-0002-6273-5638. E-mail: katiryny@gmail.com.

BEZERRA, Luana Fernandes: Licenciada em Pedagogia. http://lattes.cnpq.br/6674298287415551. ISEPRO. https://orcid.org/0009-0006-3841-8594. E-mail: luanavidaldefreitas@gmail.com.

CONTI, Tamires Cristina Bonani: Doutora em Linguística. Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). http://lattes.cnpq.br/3442362906177938. https://orcid.org/0000-0002-5572-6007. E-mail: tamy_bonani@hotmail.com.

COSTA, Manderliny de Araújo: Graduada em Matemática. Universidade Federal do Ceará (UFC). http://lattes.cnpq.br/3516534470291189. https://orcid.org/0009-0008-1302-8439. E-mail: alinymelo2205@gmail.com.

DANTAS, Paulo Cardoso: Mestre em Matemática. Instituto Federal do Piauí (IFPI). http://lattes.cnpq.br/3793556856902288. https://orcid.org/0000-0002-3319-1961. E-mail: paulocd2010@gmail.com.

DANTAS, Wyanna Mara Costa: Licenciada em Matemática. Universidade Federal do Ceará (UFC). http://lattes.cnpq.br/0421103599440611. https://orcid.org/0009-0002-9131-0268. E-mail: wyannadantas@alu.ufc.br.

FERNANDES, Sâmia Citó Madeira: Especialista em Educação Especial com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado. Universidade Candido Mendes (UCAM). https://orcid.org/0009-0008-9482-8824. E-mail: samiacito@gmail.com.

FERREIRA, Lucélia Maria Lopes: Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University. http://lattes.cnpq.br/0642877347399858. https://orcid.org/0009-0008-1307-040X. E-mail: lucelialopes20@gmail.com.

FILETO, Juliana Braga: Mestra em Zootecnia. Universidade Federal do Ceará (UFC). http://lattes.cnpq.br/3878147618791860. https://orcid.org/0009-0007-2446-8352. E-mail: ju_fileto@hotmail.com.

GONDIM, Francisco Jorge: Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). http://lattes.cnpq.br/8232275403684802. https://orcid.org/0000-0003-3814-2381. E-mail: franciscocgondim@gmail.com.

JUNIOR, Luiz de Sousa Lima: Doutor em Educação. Universidade Del Sol (UNADES). http://lattes.cnpq.br/3118087026280455. https://orcid.org/0009-0002-0224-8256. E-mail: luiz.junior2@prof.ce.gov.br.

MONTEIRO, Hernanes Araújo: Mestre em Filosofia. Universidade Federal do Ceará (UFC). http://lattes.cnpq.br/0029921653970883. https://orcid.org/0000-0003-3534-8640. E-mail: matbelhernanes@hotmail.com.

MONTEIRO, Pedro Dheiky Rodrigues: Mestrando em Ensino de Matemática. Universidade do Estado do Pará (UEPA). http://lattes.cnpq.br/8560453849319872. https://orcid.org/0009-0000-1014-5842. E-mail: pedro.drmonteiro@aluno.uepa.br.

MOURA, Ícaro Jael Mendonça: Mestre em Ciências Físicas Aplicadas. Universidade Estadual do Ceará (UECE). http://lattes.cnpq.br/2489677356215760. https://orcid.org/0000-0003-0676-2543. E-mail: icaro.moura@uece.br.

MOURÃO, Carlos Daniel Chaves: Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE). http://lattes.cnpq.br/7786024451364957. https://orcid.org/0009-0003-6345-8561. E-mail: cdaniel.cp09@gmail.com.

NASCIMENTO, Lenilson Rodrigues do: Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica. Universidade Estadual do Ceará - (UECE). https://orcid.org/0000-0003-2937-6645. E-mail: lenilsonrodrigues_miraima@hotmail.com.

NETO, José Teixeira: Doutorando em Ciências da Educação. Universidad Del Sol (UNADES). https://orcid.org/0009-0005-0500-3774. E-mail: joseteixeiraneto77 @gmail.com.

NETO, Thompson Gonçalves da Justa: Mestrando em Literatura Comparada. Universidade Federal do Ceará (UFC). http://lattes.cnpq.br/9272374255295602. https://orcid.org/0009-0004-8254-9853. E-mail: thompson.justa@gmail.com.

RICARTE, José Ossian: Especialista em Gestão da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). http://lattes.cnpq.br/7241086651010081. https://orcid.org/0009-0006-4893-7128. E-mail: joseossianricarte@yahoo.com.br.

SANTOS, Daiane Fabrício dos: Mestranda em Engenharia de Telecomunicações. Instituto Federal do Ceará (IFCE). http://lattes.cnpq.br/8833073042726944. https://orcid.org/0000-0002-3578-4509. E-mail: daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br.

SANTOS, Elizama Ferreira dos: Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário UniFAVENI. http://lattes.cnpq.br/6188666375560533. https://orcid.org/0009-0007-9803-2092. E-mail: elizamasantos965@gmail.com.

SILVA, Isnar Júnior Neves da: Mestrando em Ensino de Biologia. Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares (UFJF-GV). http://lattes.cnpq.br/0027963311349435. https://orcid.org/0009-0002-8718-4756. E-mail: isnarjuniorbio@gmail.com.

SILVA, João Luís Ferreira e: Mestrando em Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal do Piauí (IFPI). http://lattes.cnpq.br/0156698443292526. https://orcid.org/0000-0001-8335-950X. E-mail: joaoluiz789@gmail.com.

SOUSA, Francilino Paulo de: Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã. Ivy Enber Christian University. http://lattes.cnpq.br/9873423702616446. https://orcid.org/0009-0000-4880-3564. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* reúne estudos sobre alguns dos principais pensadores da educação brasileira atualmente, oferecendo ao leitor um panorama crítico e atualizado das questões que atravessam a escola contemporânea. A obra se organiza em nove capítulos, cada qual dedicado a um autor ou autora cujo legado teórico contribui para repensar práticas, políticas e formações docentes. O fio condutor é a busca por uma educação que seja ao mesmo tempo rigorosa, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de responder às demandas de um país plural e desigual.

O primeiro capítulo mergulha nas reflexões de Antônio Flávio Barbosa Moreira, destacando o currículo como espaço de disputa cultural e a formação docente como prática de questionamento permanente. Em seguida, Cipriano Luckesi nos convida a abandonar a avaliação classificatória em prol de uma abordagem diagnóstica e emancipatória, centrada no desenvolvimento do aluno. Magda Soares, por sua vez, fundamenta o terceiro capítulo ao demonstrar que alfabetizar envolve muito mais que decodificar letras, tratando-se de inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita.

Nos capítulos seguintes, Maria Teresa Égler Mantoan defende a educação inclusiva como princípio estruturante, e não como adaptação periférica, enquanto Nilma Lino Gomes enfrenta o racismo no currículo e propõe uma pedagogia antirracista ancorada na justiça social. Adiante, Bernardete Gatti examina as políticas de formação de professores, apontando fragilidades e caminhos para a profissionalização da carreira docente.

Vera Candau surge logo em seguida com a mediação cultural, lembrando que o professor é a ponte entre os saberes dos alunos e o conhecimento sistematizado. Posteriormente, Selma Garrido Pimenta reflete sobre a identidade profissional e a didática, mostrando que o ofício de ensinar se constrói na prática, na pesquisa e na reflexão contínua. Por fim, o capítulo dedicado a Dermeval Saviani encerra a coletânea retomando a relação entre educação, sociedade e formação humana, destacando a função social da escola e a importância da apropriação do conhecimento sistematizado.

Cada capítulo não apenas expõe as teorias dos autores, mas também sugere pistas para a ação cotidiana do professor em sala de aula. A obra pretende ser, acima de tudo, um

instrumento de trabalho, um convite à leitura aprofundada das fontes originais e um estímulo ao desenvolvimento profissional.

Este material é destinado a educadores de todos os níveis, estudantes de pedagogia e licenciaturas, bem como gestores e formuladores de políticas educacionais. A diversidade de temas abordados permite que cada leitor encontre eco para suas próprias inquietações e descubra novos ângulos para velhos problemas. A linguagem adotada busca equilibrar o rigor acadêmico com a acessibilidade, sem perder de vista a complexidade dos temas tratados.

Acreditamos que a educação se transforma quando seus agentes se apropriam criticamente das ideias que os inspiram. Este *e-book* é uma contribuição modesta, mas sincera, para essa apropriação. Ao longo das páginas, o leitor perceberá que os autores aqui reunidos, embora com enfoques distintos, compartilham um compromisso comum com a emancipação humana e a justiça social.

Que esta leitura provoque debates e mobilize práticas!

CAPÍTULO I

CURRÍCULO, CULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE EM ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA

Fernando Silva de Araújo[1];
José Teixeira Neto[2];
Lucélia Maria Lopes Ferreira[3];
José Ossian Ricarte[4];
Hernanes Araújo Monteiro[5].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-01

INTRODUÇÃO

O currículo escolar é um dos temas mais relevantes nas discussões sobre educação, pois é por meio dele que se estabelecem os saberes, as posturas, as vivências e os referenciais que direcionam a trajetória formativa dos alunos. Mais do que uma simples lista de matérias ou uma grade de horários, o currículo carrega visões de mundo, de cultura, de conhecimento e de projeto educacional, revelando embates de ordem política, social e cultural próprios de cada momento histórico (Moreira, 1993). Por essa razão, as discussões curriculares ultrapassam questões técnicas relacionadas ao planejamento escolar e alcançam temas como identidade, diversidade, justiça social, formação docente e democratização do conhecimento.

Nas últimas décadas, a ampliação do acesso à educação, a intensificação da globalização, a emergência de novas identidades culturais e as reformas educacionais modificaram significativamente o campo do currículo (Garcia; Moreira, 2012). Tais transformações evidenciaram que a seleção dos conhecimentos escolares não constitui um processo neutro, mas envolve escolhas que privilegiam determinados saberes, valores e perspectivas em detrimento de outros. Nesse cenário, o currículo passou a ser compreendido como espaço de produção de significados, de disputas simbólicas e de construção das identidades individuais e coletivas, exigindo abordagens capazes de articular conhecimento escolar, cultura e formação humana (Lopes, 2011; Macedo, 2009).

Foi nesse contexto que Antônio Flávio Barbosa Moreira consolidou-se como uma das principais referências brasileiras nos estudos do currículo. Segundo o portal EduCapes[6],

1 http://lattes.cnpq.br/5174995257237035. https://orcid.org/0009-0006-8781-3953. E-mail: fernando.araujo@uemasul.edu.br.
2 https://orcid.org/0009-0005-0500-3774. E-mail: joseteixeiraneto77@gmail.com.
3 http://lattes.cnpq.br/0642877347399858. https://orcid.org/0009-0008-1307-040X. E-mail: lucelialopes20@gmail.com.
4 http://lattes.cnpq.br/7241086651010081. https://orcid.org/0009-0006-4893-7128. E-mail: joseossianricarte@yahoo.com.br.
5 http://lattes.cnpq.br/0029921653970883. https://orcid.org/0000-0003-3534-8640. E-mail: matbelhernanes@hotmail.com.
6 Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429222/1/Curr%C3%ADculos%20e%20 Programas.pdf.

sua produção intelectual contribuiu decisivamente para ampliar o campo curricular no país, incorporando debates sobre cultura, multiculturalismo, conhecimento escolar, formação docente e políticas educacionais. Ao longo de sua trajetória acadêmica, Moreira desenvolveu pesquisas que dialogam com autores nacionais e internacionais, promovendo a renovação das teorias curriculares e aproximando a reflexão acadêmica dos desafios vivenciados pelas escolas brasileiras.

Para o autor, a escola não apenas transmite conhecimentos socialmente produzidos, mas também participa da seleção, organização e ressignificação desses saberes, influenciando a constituição das identidades e das formas de participação dos sujeitos na vida social. Essa compreensão amplia o debate curricular ao reconhecer que ensinar envolve escolhas pedagógicas, culturais e políticas que repercutem diretamente na formação dos estudantes e na construção de uma educação democrática (Moreira, 2001).

Moreira (2013) defende que o desenvolvimento curricular não pode ser dissociado do desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que são eles os responsáveis por interpretar, reelaborar e concretizar o currículo no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação docente exige sólida fundamentação teórica, reflexão crítica sobre a prática e sensibilidade para lidar com a diversidade cultural presente nas escolas, compreendendo o professor como sujeito ativo na construção das experiências educativas.

Em um contexto marcado por reformas curriculares, avaliações em larga escala, internacionalização das políticas educacionais, avanços tecnológicos e crescente pluralidade cultural, suas reflexões continuam oferecendo fundamentos para pensar o currículo como instrumento de democratização do conhecimento, valorização das diferenças e fortalecimento da escola pública (Dutra; Mocarzel; Moreira, 2023). Ao revisitar parte de sua produção, busca-se compreender como suas ideias contribuíram para a consolidação do campo curricular brasileiro e continuam subsidiando pesquisas, políticas educacionais e práticas pedagógicas comprometidas com uma formação crítica, democrática e culturalmente plural.

TRAJETÓRIA INTELECTUAL E A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL

Os estudos sobre currículo passaram por profundas transformações na segunda metade do século XX, acompanhando mudanças políticas, sociais e culturais que redefiniram

o papel da escola. No Brasil, esse movimento ampliou as pesquisas sobre conhecimento escolar, formação docente e políticas curriculares, consolidando um campo que ultrapassou concepções restritas ao planejamento de conteúdos (Lopes, 2011). Antônio Flávio Barbosa Moreira destaca-se como um dos pesquisadores que contribuíram decisivamente para essa renovação, tornando sua produção acadêmica referência na compreensão das relações entre currículo, cultura e educação.

Licenciado em Química e Pedagogia, mestre pela UFRJ e doutor pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, sob orientação de Michael Young, Moreira construiu trajetória reconhecida nacional e internacionalmente. Professor titular emérito da UFRJ e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, participou ativamente da consolidação dos estudos curriculares no Brasil, atuando em instituições de pesquisa, agências de fomento e associações científicas da área[7].

A produção de Moreira (1993, 2001, 2012) acompanhou as transformações da educação brasileira, como a expansão da escolarização, a redemocratização, a valorização da diversidade cultural e as reformas curriculares. Seu trabalho afastou o currículo de enfoques técnicos e o aproximou de questões culturais, políticas e identitárias. Ele ampliou os referenciais do campo curricular ao incorporar contribuições da sociologia da educação, dos estudos culturais e das teorias críticas, sempre articulando teoria e prática escolar. O autor observa que os estudos curriculares no Brasil passaram a abranger novos objetos, abordagens e metodologias, acompanhando as mudanças sociais (Moreira, 2001, 2012).

Contudo, adverte que essa ampliação temática não deve afastar o currículo de sua principal finalidade: compreender e orientar os processos de escolarização, considerando suas condições econômicas, políticas, sociais e culturais (Garcia; Moreira, 2012). Para Moreira (2017), a produção teórica precisa manter diálogo permanente com a realidade das escolas e com os problemas enfrentados pela educação brasileira, evitando que o campo curricular se distancie das práticas pedagógicas.

Ao longo de sua trajetória, o autor também desempenhou papel importante na internacionalização dos estudos do currículo no Brasil. Seu diálogo com pesquisadores estrangeiros permitiu incorporar debates sobre multiculturalismo, identidade cultural, globalização e conhecimento escolar, sem desconsiderar as especificidades da realidade

7 Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4949667751311748.

educacional brasileira. Em diferentes trabalhos, o autor defende que a circulação internacional de ideias deve favorecer processos de reflexão crítica e não a simples reprodução de modelos curriculares produzidos em outros contextos históricos e culturais (Moreira, 1993, 2001, 2012, 2013, 2017).

CURRÍCULO, CULTURA E CONHECIMENTO ESCOLAR

As discussões sobre currículo acompanharam as transformações sociais e culturais da educação ao longo do século XX e início do XXI. Inicialmente visto como conjunto de conteúdos, o currículo passou a ser entendido como fenômeno mais amplo, ligado à seleção e legitimação de conhecimentos na escola. Essa mudança superou a visão técnica, reconhecendo o currículo como construção histórica e social, atravessada por poder, disputas culturais e projetos de sociedade (Macedo, 2009).

No Brasil, Antônio Flávio Barbosa Moreira integra um movimento de renovação dos estudos curriculares. Segundo Maia e Sacardo (2022), sua produção intelectual contribuiu para superar interpretações que restringiam o currículo ao planejamento ou à organização de programas, evidenciando que as escolhas curriculares refletem concepções de conhecimento, cultura, educação e formação humana. Ao aproximar as teorias críticas do currículo dos estudos culturais, Moreira ampliou o campo de investigação, demonstrando que a escola constitui espaço privilegiado de produção, circulação e ressignificação de conhecimentos.

Essa compreensão não surgiu de forma isolada. Ela resulta do diálogo estabelecido por Moreira com diferentes correntes teóricas que, desde a década de 1970, passaram a questionar a neutralidade do conhecimento escolar. Segundo Oliveira e Destro (2005), autores como Michael Apple, Henry Giroux, Basil Bernstein e Raymond Williams influenciaram a constituição de uma perspectiva crítica segundo a qual o currículo expressa escolhas políticas e culturais realizadas em determinados contextos históricos. No Brasil, essas discussões encontraram terreno fértil diante das transformações educacionais ocorridas após a redemocratização do país, impulsionando novas formas de compreender a escola, a cultura e a formação docente (Silva, 1996).

Ao discutir os diferentes sentidos atribuídos ao currículo, Moreira (2001) demonstra que nenhuma definição isolada é capaz de explicar sua complexidade. Em vez de privilegiar apenas conteúdos, objetivos ou experiências de aprendizagem, o autor propõe uma

compreensão integradora, na qual o conhecimento escolar ocupa posição central, sem perder de vista os sujeitos, as práticas pedagógicas e os contextos socioculturais nos quais essas experiências se desenvolvem.

> A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação. Minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como a matéria-prima do currículo, entendendo então currículo como o faz Silva (1996), como o "conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes". Tanto os planos como os encontros efetivos que reúnem professores e alunos gravitam em torno do conhecimento. É fundamentalmente pelo conhecimento que se procura atingir as metas definidas para um curso, para uma escola ou para um sistema educacional (Moreira, 2001, p. 42-43).

Ao reconhecer o conhecimento como matéria-prima do currículo, o autor não retoma uma concepção tradicional baseada na simples transmissão de conteúdo. Pelo contrário, procura evidenciar que os conhecimentos escolares são produzidos historicamente, selecionados socialmente e permanentemente reinterpretados pelos sujeitos envolvidos nos processos educativos. O currículo deixa de ser entendido como um documento prescritivo e passa a constituir um processo dinâmico de construção de significados (Bernstein, 1996).

Figura 1: Evolução das concepções de currículo.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Moreira (1993, 2001, 2012, 2013, 2017).

Macedo (2009), para quem o currículo configura um campo de produção de sentidos, marcado por disputas epistemológicas, políticas e culturais. Do mesmo modo, Lopes (2011)

observa que as teorias curriculares contemporâneas romperam com interpretações normativas ao compreenderem que a organização do conhecimento escolar envolve decisões sobre quais saberes serão legitimados, quais identidades serão valorizadas e quais experiências permanecerão invisibilizadas no cotidiano escolar.

Ao analisar a trajetória do campo curricular brasileiro, Moreira (1993, 2001, 2012, 2013, 2017) identifica justamente esse movimento de ampliação conceitual. Em seus estudos sobre o desenvolvimento das pesquisas em currículo, destaca que, sobretudo a partir da década de 1990, os estudos passaram a incorporar novas categorias analíticas provenientes dos estudos culturais e das teorias pós-críticas, sem abandonar a preocupação com a escolarização e com o conhecimento escolar.

Essa ampliação temática permitiu que questões relacionadas à cultura, identidade, gênero, raça, políticas curriculares e formação docente fossem incorporadas às investigações sobre currículo, fortalecendo o campo e ampliando sua interlocução com outras áreas do conhecimento (Garcia; Moreira, 2012).

Mais do que ampliar objetos de investigação, Moreira (2013) chama atenção para a necessidade de preservar a especificidade do currículo como campo voltado à compreensão da escolarização. Em diferentes momentos de sua obra, o autor adverte que o interesse crescente por novos referenciais teóricos não deve afastar os pesquisadores das questões concretas vivenciadas pelas escolas. Em sua avaliação, a produção acadêmica precisa manter diálogo permanente com os desafios enfrentados por professores e estudantes, evitando que o refinamento teórico resulte em distanciamento da prática educativa. Essa preocupação atravessa toda a sua trajetória intelectual e explica por que o conhecimento escolar permanece como categoria estruturante de sua produção científica.

A compreensão do currículo como construção histórica também o conduz a questionar a ideia de neutralidade frequentemente atribuída aos conhecimentos escolares. Para o autor, os conteúdos ensinados nas escolas não constituem um conjunto universal e imutável de saberes, mas o resultado de processos históricos de seleção, legitimação e organização cultural.

Cada currículo expressa determinadas concepções de sociedade, de ser humano e de educação, revelando que a escolha do que ensinar envolve interesses, valores e relações de poder que extrapolam os limites da instituição escolar. Essa leitura desloca o debate curricular

do plano exclusivamente pedagógico para um campo em que se articulam dimensões sociais, políticas, culturais e epistemológicas (Moreira, 2001, 2017).

Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser compreendido como um simples instrumento organizador da prática docente para assumir o papel de mediador entre a produção social do conhecimento e sua apropriação pelos estudantes. A escola passa a ser entendida como um espaço em que diferentes concepções culturais entram em diálogo, entram em conflito e produzem novas formas de interpretação da realidade.

Consequentemente, a elaboração curricular não pode limitar-se à definição de conteúdos e objetivos, pois envolve decisões sobre quais experiências culturais serão valorizadas, quais narrativas serão legitimadas e quais grupos sociais terão suas vozes reconhecidas ou silenciadas Moreira (1993, 2001, 2012, 2013, 2017).

Essa interpretação aproxima o pensamento de Moreira das formulações desenvolvidas por Apple (2006), para quem o conhecimento escolar constitui sempre uma forma de "conhecimento oficial", selecionado por grupos que ocupam posições de influência na sociedade. Embora Moreira dialogue com essa tradição crítica, sua produção procura evitar interpretações deterministas.

Em vez de considerar a escola apenas como espaço de reprodução das desigualdades sociais, reconhece sua capacidade de produzir novos significados, favorecendo processos de reflexão, contestação e reconstrução cultural. É justamente nessa tensão entre reprodução e transformação que o currículo adquire centralidade como objeto de investigação.

A influência dos estudos culturais representa outro marco importante na evolução de seu pensamento. Ao incorporar contribuições provenientes dessa tradição teórica, Moreira (2012, 2013) amplia a compreensão de cultura, afastando-se de concepções restritas às manifestações artísticas ou ao patrimônio erudito.

Cultura passa a ser entendida como um conjunto de práticas, valores, linguagens e significados produzidos socialmente, que orientam as formas pelas quais os indivíduos interpretam o mundo e constroem suas identidades. Nessa direção, Silva (1996) aponta que o currículo deixa de organizar apenas conhecimentos científicos e passa igualmente a constituir um espaço de produção cultural.

Essa ampliação conceitual aparece de forma explícita quando o autor analisa as aproximações entre a teoria curricular crítica e os estudos culturais. Ao reconhecer que o

currículo corresponde a uma seleção da cultura, evidencia que toda proposta curricular pressupõe escolhas e exclusões, tornando inevitável a discussão acerca das relações de poder presentes na produção do conhecimento escolar.

> Nos mais recentes estudos, tanto em países como Estados Unidos e Inglaterra, tradicionais no estudo do currículo, como no Brasil, observa-se com clareza o aproveitamento de categorias e o desenvolvimento de temas dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. [...] Nesse sentido, vejo como bastante produtiva, no pensamento curricular crítico contemporâneo, a linha de análise que, partindo do ponto de vista de que o currículo representa uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades, e considerando a cultura como espaço em que significados se produzem, concebe o currículo como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais. A partir dessa perspectiva, procura compreender os nexos entre conhecimento escolar, identidade e poder, consolidando e ampliando, desse modo, o foco dos primeiros estudos críticos do campo do currículo. O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades (Moreira, 2001, p. 44-45).

A passagem evidencia uma mudança significativa em relação às primeiras teorias críticas do currículo. Embora permaneçam relevantes as discussões sobre ideologia, hegemonia e reprodução das desigualdades, Moreira (2017), demonstra que a análise curricular passou a incorporar categorias relacionadas à cultura, às identidades e às diferenças, ampliando os horizontes interpretativos do campo. O currículo passa, assim, a ser concebido como um espaço de produção simbólica, no qual diferentes grupos sociais disputam legitimidade para seus conhecimentos, valores e formas de representação.

Quadro 1: Matriz de relações conceituais.

Dimensão	Compreensão em Moreira	Implicações para o currículo
Conhecimento	Construído e selecionado historicamente	Organização do conhecimento escolar
Cultura	Produção de significados	Seleção cultural do currículo
Poder	Legitima determinados saberes	Currículo não é neutro
Identidade	Produzida nas práticas escolares	Formação dos sujeitos
Escola	Espaço de mediação	Ressignificação dos conhecimentos

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Moreira (1993, 2001, 2012, 2013, 2017).

Essa análise não implica relativizar o conhecimento científico, mas reconhecer que sua inserção no currículo depende de escolhas realizadas em contextos sociais específicos. Como observa Macedo (2009), o currículo representa sempre uma negociação entre projetos

culturais, expectativas sociais e finalidades educacionais, razão pela qual não pode ser reduzido a prescrições técnicas ou administrativas.

Ao enfatizar essas dimensões, Moreira (1993, 2001, 2012) contribui para consolidar uma concepção de currículo comprometida com a democratização da escola e com a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Seu pensamento demonstra que compreender o currículo exige analisar simultaneamente conhecimento, cultura, política e prática pedagógica, elementos que permanecem indissociáveis na organização da educação escolar. Essa articulação constitui um dos principais legados de sua obra e continua influenciando as pesquisas curriculares brasileiras, especialmente aquelas voltadas à compreensão das relações entre conhecimento escolar, diversidade cultural e formação docente.

CONHECIMENTO ESCOLAR, CULTURA E RELAÇÕES DE PODER

Uma das contribuições mais expressivas de Moreira (2012, 2013) para os estudos curriculares consiste na centralidade atribuída ao conhecimento escolar. Embora reconheça a importância das discussões sobre identidade, cultura, diversidade e subjetividade, o autor sustenta que tais categorias não podem deslocar o conhecimento do centro das preocupações curriculares.

Em sua compreensão, o currículo existe precisamente porque a escola assume a responsabilidade social de selecionar, organizar, sistematizar e socializar conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Assim, discutir currículo implica, inevitavelmente, discutir quais conhecimentos são considerados legítimos, quem participa dessa seleção e quais consequências decorrem dessas escolhas para a formação dos estudantes (Bernstein, 1996).

Durante as últimas décadas do século XX, a incorporação dos estudos culturais ampliou significativamente as análises sobre identidade, gênero, raça, etnia, linguagem e diferenças culturais (Barbosa; Delgado, 2025). Entretanto, Moreira (2012) observa que, em alguns momentos, essa ampliação temática acabou reduzindo o espaço destinado ao debate sobre o próprio conhecimento escolar.

Essa substituição fragiliza o papel social da escola, cuja especificidade reside justamente na mediação entre os conhecimentos produzidos historicamente e sua

apropriação pelas novas gerações. Essa preocupação aparece de maneira recorrente em suas publicações. Ao analisar os rumos assumidos pelas pesquisas curriculares, reconhece a riqueza das novas abordagens, mas defende que o conhecimento permaneça como categoria estruturante das investigações.

> Esse processo, a meu ver, tem como centro o conhecimento escolar. Em outras palavras, embora reconheça a importância das discussões sobre identidade, cultura, linguagem e subjetividade, considero que elas precisam manter estreita articulação com a análise do conhecimento que circula na escola. É precisamente a organização, a seleção e a distribuição desse conhecimento que conferem especificidade ao currículo enquanto campo de investigação. O desafio consiste em compreender como os diferentes saberes são produzidos, legitimados e transformados em conteúdos escolares, considerando tanto suas dimensões epistemológicas quanto suas implicações sociais, políticas e culturais (Moreira, 2012, p. 20).

Essa compreensão afasta interpretações que identificam o currículo apenas como um instrumento administrativo ou um documento normativo. De acordo com Bernstein (1996), o currículo passa a ser entendido como um processo permanente de seleção cultural, no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem invisibilizados ou marginalizados. A escola, portanto, não transmite simplesmente um patrimônio cultural previamente estabelecido, mas participa ativamente da produção do conhecimento escolar por meio de processos de organização, contextualização e ressignificação dos saberes (Barbosa; Delgado, 2025).

Nesse contexto, a cultura assume papel inseparável da produção curricular. Moreira compreende que todo conhecimento escolar é produzido em contextos culturais específicos e, por essa razão, não pode ser analisado de forma dissociada das práticas sociais que lhe atribuem significado. Essa compreensão aproxima-se das formulações de Williams (1992), para quem a cultura corresponde ao conjunto das formas de vida compartilhadas socialmente, bem como das contribuições de Hall (2006), que evidencia a natureza dinâmica, histórica e relacional das identidades culturais.

Ao incorporar essas referências, Moreira (1993, 2001) amplia o alcance da teoria curricular crítica. O currículo deixa de ser apenas objeto de análise das relações entre ideologia e reprodução social para constituir também um espaço privilegiado de produção de significados culturais. As escolhas curriculares expressam valores, concepções de mundo e projetos educativos, tornando inevitável a análise das relações de poder presentes na legitimação do conhecimento escolar.

Para Apple (2006), o currículo oficial representa um "conhecimento oficial", legitimado por grupos que ocupam posições privilegiadas na sociedade. Moreira compartilha dessa preocupação, mas acrescenta que o currículo não pode ser reduzido a um simples mecanismo de reprodução das estruturas sociais. A prática curricular é atravessada por negociações, resistências e disputas simbólicas que possibilitam reinterpretar conhecimentos e construir novas formas de participação cultural.

Desse modo, o conceito de poder assume significado distinto daquele presente nas primeiras teorias críticas do currículo (Silva, 1996). Em vez de compreender o poder apenas como mecanismo de dominação exercido pelas instituições, Moreira (2001) passa a reconhecê-lo como uma rede de relações presente na própria produção dos significados culturais. Essa influência aproxima sua produção dos estudos culturais britânicos e das contribuições pós-estruturalistas incorporadas ao campo curricular brasileiro durante as décadas de 1990 e 2000.

Ao mesmo tempo, o autor evita que essa aproximação conduza ao abandono do conhecimento científico. Em diversas ocasiões, argumenta que reconhecer a pluralidade cultural não significa negar a importância dos saberes sistematizados (Moreira, 1993, 2001, 2012). A democratização curricular depende justamente da ampliação das oportunidades de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, permitindo que estudantes de diferentes grupos sociais possam compreender criticamente a realidade e participar da vida pública em condições mais igualitárias.

Essa posição aproxima Moreira das reflexões de Michael Young (2007, 2014), especialmente quando este defende o conceito de conhecimento poderoso (*powerful knowledge*).

> O conceito de 'conhecimento poderoso' foi uma mudança de perspectiva [...]. Não olhem apenas para os que estão decidindo sobre o currículo, olhem para o próprio conhecimento e se perguntem como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo (Young, 2014, p. 1118).

Embora desenvolvam percursos teóricos distintos, ambos convergem ao afirmar que a escola possui uma função social específica: garantir o acesso a conhecimentos que dificilmente seriam apropriados apenas pelas experiências cotidianas dos estudantes. Essa defesa, entretanto, não implica ignorar a diversidade cultural, mas reconhecer que o

conhecimento científico e o conhecimento produzido nas diferentes culturas podem dialogar de forma crítica no interior do currículo (Bernstein, 1996).

Quadro 2: Conhecimento, cultura e relações de poder no pensamento de Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Categoria	Compreensão de moreira	Implicações para o currículo
Conhecimento escolar	Categoria central do currículo, historicamente produzida e socialmente selecionada.	O currículo deve garantir acesso ao conhecimento sem perder de vista sua contextualização social.
Cultura	Espaço de produção de significados e identidades.	Os conhecimentos escolares dialogam com diferentes manifestações culturais.
Poder	Presente na seleção, legitimação e distribuição dos saberes escolares.	As escolhas curriculares nunca são neutras e devem ser analisadas criticamente.
Escola	Instituição responsável pela mediação entre conhecimento científico e formação humana.	A aprendizagem depende da articulação entre conhecimento, cultura e prática pedagógica.
Currículo	Processo histórico de produção e circulação de conhecimentos e significados.	Supera a concepção técnica e assume caráter político, cultural e pedagógico.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Moreira (1993, 2001, 2012, 2013, 2017).

Diante do exposto, é possível afirmar que o currículo não pode ser compreendido apenas como um documento prescritivo ou um conjunto de conteúdos a serem ensinados. Trata-se de uma construção social em permanente transformação, na qual conhecimento, cultura e poder se articulam para definir os significados atribuídos à educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção intelectual de Antônio Flávio Barbosa Moreira ocupa posição de destaque na consolidação dos estudos curriculares no Brasil ao propor uma compreensão do currículo que articula conhecimento, cultura, escola e formação docente. Suas reflexões evidenciam que o currículo não corresponde apenas à organização de conteúdos escolares, mas constitui uma construção histórica e social permeada por escolhas culturais, políticas e pedagógicas. Essa compreensão contribuiu para ampliar o campo curricular brasileiro e aproximá-lo dos debates desenvolvidos internacionalmente, preservando, ao mesmo tempo, as especificidades da realidade educacional do país.

Ao longo de sua trajetória, Moreira defendeu que o conhecimento escolar deve permanecer como categoria central das discussões curriculares, mesmo diante da ampliação

dos estudos sobre identidade, diversidade e cultura. Essa posição não representa um retorno às concepções tradicionais de ensino, mas reafirma a responsabilidade da escola na socialização de conhecimentos historicamente produzidos. Nessa direção, o currículo assume a função de promover o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, favorecendo processos de formação intelectual, participação social e construção da cidadania.

Outro legado de sua obra encontra-se na valorização da formação docente como elemento indissociável do desenvolvimento curricular. O autor compreende que professores não atuam como simples executores de propostas oficiais, mas como sujeitos que interpretam, reelaboram e concretizam o currículo nas experiências vividas em sala de aula. Essa compreensão amplia a autonomia profissional do docente e reforça a necessidade de processos formativos capazes de articular fundamentos teóricos, reflexão pedagógica e compromisso com a democratização do conhecimento.

As contribuições de Moreira permanecem atuais diante das transformações vivenciadas pela educação contemporânea, marcadas pela expansão das tecnologias digitais, pela diversidade cultural, pelas reformas educacionais e pelas novas demandas dirigidas à escola. Seus estudos oferecem fundamentos consistentes para compreender que o currículo constitui espaço de mediação entre diferentes saberes, experiências e projetos de sociedade, permitindo que a educação escolar responda às mudanças sociais sem perder de vista sua função formativa.

Desse modo, o pensamento de Antônio Flávio Barbosa Moreira continua oferecendo importantes referenciais para pesquisadores, gestores e professores interessados na construção de práticas curriculares comprometidas com a qualidade da educação pública e com a formação humana. Ao integrar conhecimento, cultura e prática pedagógica, sua obra reafirma que o currículo permanece como um dos principais campos de reflexão para compreender os rumos da educação brasileira e fortalecer processos educativos orientados pela democratização do acesso ao conhecimento e pelo reconhecimento da pluralidade cultural.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, A. F.; DELGADO, M. V. Currículo e docência: desafios ainda contemporâneos. **REVISTA INTERSABERES,** [S. l.], v. 20, n. Especial, p. e25doe05,

2025. DOI: 10.22169/revint.v20.e25doe05. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2894.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity:** theory, research, critique. London: Taylor & Francis, 1996.

DUTRA, Marcus Vinicius Siqueira; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A internacionalização do campo do currículo: entrevista com Antônio Flávio Barbosa Moreira. **Revista Espaço do Currículo,** [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–4, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.66230. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66230.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAIA, Júlio César; SACARDO, Michele Silva. "Pós-criticismo" ou atualização da teoria crítica?: do currículo "pós-moderno" e híbrido ao currículo crítico. **e-Curriculum,** São Paulo, v. 20, n. 2, p. 589-610, abr./jun. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000200589.

MOREIRA, A. F. B. Prefácio. *In*: MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Didática e Currículo: questionando fronteiras. **Educação & Realidade,** [S. l.], v. 23, n. 2, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71328.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto,** Brasília, ano 12, n. 58, p. 45-53, abr./jun. 1993. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_conhec_curric_ens.pdf.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 17, p. 1-15, jun. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.218.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras,** Lisboa, v. 12, n. 3, p. 153-175, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/moreira.pdf.

OLIVEIRA, Ozarina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, abr. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YOUNG, Michael F. D. **Bringing knowledge back in:** from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 2007.

YOUNG, Michael, F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, março. 2014.

CAPÍTULO II

CIPRIANO CARLOS LUCKESI: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

Francilino Paulo de Sousa[8]*;*
Ícaro Jael Mendonça Moura[9]*;*
Daiane Fabrício dos Santos[10]*;*
Ana Cristina Aguiar Barbosa[11]*;*
Pedro Dheiky Rodrigues Monteiro[12]*;*
Luana Fernandes Bezerra[13]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-02

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar vai além de um simples instrumento para medir resultados; ela interfere diretamente na dinâmica do ensino, na atuação dos professores e na formação dos alunos dentro da escola. Historicamente, esse processo esteve ligado à quantificação do aprendizado, assumindo um papel competitivo e excludente, o que acabou reforçando desigualdades no ambiente educacional.

No cenário da educação básica no Brasil, essa abordagem se fortaleceu por meio de práticas focadas em provas, notas e classificações, que alimentam uma visão meritocrática e ignoram as diferenças sociais, culturais e econômicas dos estudantes. Com isso, a avaliação passa a exercer uma função mais normativa, preocupada em fiscalizar o rendimento e uniformizar o percurso de ensino e aprendizado.

Foi nesse contexto que Cipriano Carlos Luckesi, nascido em 1943, se consolidou como um dos principais intelectuais brasileiros dedicados aos estudos da avaliação da aprendizagem. Sua produção acadêmica deslocou o debate da lógica classificatória para uma compreensão da avaliação como prática diagnóstica, formativa e comprometida com a construção do conhecimento.

Ao longo de mais de quatro décadas de atuação, suas reflexões influenciaram cursos de licenciatura, programas de formação de professores, sistemas de ensino e pesquisas

8 http://lattes.cnpq.br/9873423702616446. https://orcid.org/0009-0000-4880-3564. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.
9 http://lattes.cnpq.br/2489677356215760. https://orcid.org/0000-0003-0676-2543. E-mail: icaro.moura@uece.br.
10 http://lattes.cnpq.br/8833073042726944. https://orcid.org/0000-0002-3578-4509. E-mail: daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br.
11 https://orcid.org/0009-0002-6273-5638. E-mail: katiryny@gmail.com.
12 http://lattes.cnpq.br/8560453849319872. https://orcid.org/0009-0000-1014-5842. E-mail: pedro.drmonteiro@aluno.uepa.br.
13 http://lattes.cnpq.br/6674298287415551. https://orcid.org/0009-0006-3841-8594. E-mail: luanavidaldefreitas@gmail.com.

desenvolvidas em diferentes regiões do país, tornando-se referência obrigatória para os estudos sobre avaliação educacional[14].

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador e em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Luckesi desenvolveu sua trajetória acadêmica principalmente na Universidade Federal da Bahia, onde atuou como professor da Faculdade de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação[15]. Sua formação interdisciplinar permitiu articular fundamentos filosóficos, sociológicos e pedagógicos para interpretar criticamente os processos educativos e propor novas formas de compreender o papel da avaliação na escola.

A originalidade de seu pensamento reside na compreensão de que avaliar não significa julgar ou selecionar estudantes, mas investigar a qualidade da aprendizagem para subsidiar decisões pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento de todos os educandos. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de assumir caráter punitivo ou classificatório e passa a integrar o próprio ato pedagógico, constituindo-se em instrumento permanente de acompanhamento, intervenção e reorientação das práticas de ensino. Tal compreensão aproxima a avaliação dos princípios de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem efetiva.

As contribuições de Luckesi (2005; 2011; 2014) também dialogam com discussões mais amplas sobre formação docente, didática, filosofia da educação e organização do trabalho pedagógico. Ao defender que a avaliação deve servir ao processo de aprendizagem e não à exclusão escolar, o autor questiona práticas historicamente naturalizadas nas instituições de ensino e propõe uma mudança de paradigma fundamentada na responsabilidade ética do professor diante do desenvolvimento dos estudantes.

A influência de suas ideias ultrapassa o campo teórico e alcança a prática cotidiana das escolas. Seus livros passaram a integrar bibliografias de cursos de licenciatura, concursos públicos e programas de pós-graduação, tornando-se referência para professores que buscam compreender a avaliação como componente do processo educativo e não apenas como mecanismo de certificação ou controle. Essa permanência demonstra a atualidade de seu

14 Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado.
15 Informações obtidas pelo Currículo Lattes do autor, disponível em: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=B4D7F55F8CC2FA047DE44D3C31C78BC4.buscatextual_0.

pensamento diante dos desafios impostos às políticas educacionais e às práticas pedagógicas contemporâneas.

Este capítulo busca destacar os fundamentos que sustentam a teoria de Luckesi, bem como suas principais contribuições para a educação brasileira, evidenciando a influência de seu pensamento na formação de professores, na organização das práticas avaliativas e na construção de uma concepção emancipatória de educação.

TRAJETÓRIA INTELECTUAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem passou por significativas transformações ao longo do século XX, acompanhando mudanças nas concepções de ensino, de aprendizagem e da própria função social da escola. Nesse contexto, consolidou-se a trajetória intelectual de Luckesi, que se tornou uma das principais referências brasileiras nos estudos sobre avaliação educacional.

Sua produção científica concentrou-se na crítica às práticas avaliativas centradas na classificação dos estudantes e na defesa de uma avaliação voltada ao diagnóstico da aprendizagem e à qualificação da ação pedagógica. Ao longo de sua trajetória, publicou obras que influenciaram a formação de professores, cursos de licenciatura e pesquisas em educação, tornando-se referência nacional quando o tema é avaliação da aprendizagem (Feitosa; Silva; Pires, 2023).

Luckesi (2011) compreende a avaliação como ato pedagógico comprometido com a tomada de decisões que favoreçam a aprendizagem, afastando-se de práticas punitivas ou meramente certificadoras. No campo pedagógico, essas transformações dialogam diretamente com autores que defendem uma perspectiva mais formativa e emancipatória da avaliação. Luckesi (2011) afirma que avaliar não se reduz à atribuição de notas ou à classificação de estudantes, mas implica interpretar informações que permitam reorganizar o processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância, Hoffmann (2005) defende a avaliação mediadora como prática contínua de acompanhamento, diálogo e intervenção, compreendendo o estudante em sua singularidade e em seu processo de desenvolvimento. Essa compreensão torna-se ainda mais evidente quando se observa a emergência de abordagens democráticas e participativas a partir

da década de 1970. Silva e Gomes (2018) mostram que, nesse período, a avaliação passa a incorporar a negociação, a participação dos sujeitos e a pluralidade de valores como elementos centrais de sua constituição teórica.

> A avaliação passa a ser reconhecida como atividade política e de sentido ético, incorporando a negociação como um de seus valores e procedimentos centrais, revelando a necessidade da promoção de valores democráticos. Compreendeu-se que a avaliação não se limitaria ao aspecto técnico da mensuração ou investigação, mas passaria a reconhecer dimensões humanas, políticas, sociais e culturais presentes em suas práticas (Silva; Gomes, 2018, p. 372).

Essa análise aproxima-se das concepções de avaliação defendidas por Hoffmann (2005) e Luckesi (2011), para os quais avaliar implica interpretar processos, compreender trajetórias e subsidiar decisões capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Nessa direção, os dados produzidos por avaliações externas podem deixar de operar exclusivamente como instrumentos de controle e passar a compor processos mais amplos de acompanhamento pedagógico, desde que articulados com observações qualitativas, avaliações internas e conhecimento contextualizado da realidade escolar.

A crítica desenvolvida por Luckesi (2005) dirige-se, sobretudo, àquilo que denomina de cultura do exame, caracterizada pela centralidade das provas e das notas como mecanismos de aprovação ou reprovação. Nessa lógica, a avaliação deixa de cumprir uma função educativa para assumir um caráter seletivo, reforçando práticas que classificam os estudantes sem oferecer elementos que favoreçam a superação de suas dificuldades. O autor argumenta que o foco da ação docente deve estar na aprendizagem e não na produção de resultados quantitativos que pouco revelam sobre o desenvolvimento efetivo dos educandos.

Essa mudança de perspectiva implica compreender que a avaliação integra o próprio ato pedagógico, constituindo-se em instrumento de investigação da aprendizagem. Em vez de identificar erros para justificar sanções, ela deve produzir informações que orientem intervenções capazes de favorecer o avanço dos estudantes. O professor deixa de ocupar a posição de julgador para assumir o compromisso de acompanhar o percurso formativo de cada educando, reconhecendo suas potencialidades e dificuldades como parte do processo educativo.

> Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. O ato de avaliar, nessa perspectiva, volta-se para a melhoria da

> aprendizagem e para a qualificação da prática educativa, afastando-se da lógica classificatória que historicamente marcou a escola (Luckesi, 2005, p. 33).

Ao defender a avaliação diagnóstica, Luckesi (2005) desloca o foco da mensuração para a tomada de decisões pedagógicas. Os resultados obtidos pelos estudantes deixam de representar um ponto final do processo educativo e passam a constituir indicadores que auxiliam o professor a reorganizar metodologias, estratégias de ensino e formas de acompanhamento. Essa compreensão atribui à avaliação uma dimensão ética, uma vez que toda decisão pedagógica passa a estar orientada pelo compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano.

A ideia defendida pelo autor também amplia a responsabilidade do professor. Em seu *blog*[16], Luckesi afirma que avaliar exige domínio teórico, conhecimento dos objetivos educacionais e capacidade de interpretar os diferentes percursos de aprendizagem presentes na sala de aula. Trata-se de uma prática que demanda observação constante, diálogo e reflexão permanente sobre as próprias intervenções pedagógicas, reconhecendo que ensinar e avaliar constituem processos indissociáveis.

> Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, a flexibilidade no relacionamento com os educandos. O educador comprometido com a aprendizagem compreende que sua ação não se encerra na aplicação de instrumentos avaliativos, mas se prolonga na busca contínua de estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes (Luckesi, 2005, p. 34).

Como visto, sua produção evidencia que avaliar significa participar ativamente da construção da aprendizagem, assumindo uma postura investigativa diante da prática pedagógica e reconhecendo o estudante como sujeito do processo educativo. Sob essa ótima, a avaliação deixa de representar um mecanismo de exclusão para constituir-se em elemento articulador do ensino, da aprendizagem e da formação humana (Luckesi, 2005).

Quadro 1: A avaliação tradicional e a concepção de avaliação proposta por Luckesi.

Avaliação Tradicional	Avaliação segundo Luckesi
Julgar	Diagnosticar
Classificar	Compreender
Nota	Aprendizagem
Aprovação/Reprovação	Intervenção pedagógica
Produto	Processo

16 Disponível em: https://luckesi.blogspot.com/.

Avaliação Tradicional	Avaliação segundo Luckesi
Controle	Desenvolvimento
Exame	Acompanhamento

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Luckesi (2011).

Essa compreensão contribuiu para o debate educacional brasileiro sobre avaliação da aprendizagem, influenciando pesquisas, cursos de licenciatura e programas de formação continuada de professores. Ao propor uma ruptura com práticas centradas na classificação e na reprovação, Luckesi (2011) consolidou um referencial teórico que permanece atual diante das discussões sobre inclusão, permanência escolar e qualidade da educação.

Visão essa que dialoga com a perspectiva de Afonso (2009), para quem os processos avaliativos podem assumir funções distintas, ora voltadas ao controle e à regulação dos sistemas educacionais, ora orientadas por princípios emancipatórios que valorizam a participação, a reflexão crítica e o aperfeiçoamento das práticas educativas. Sob essa ótica, a avaliação não se restringe à mensuração de resultados, mas integra os mecanismos de construção da qualidade da educação.

Suas reflexões também encontram aproximação com a defesa de uma educação comprometida com a formação humana e com a democratização do conhecimento. Gadotti (2000) destaca que a escola deve favorecer processos educativos capazes de desenvolver a autonomia, a participação e a emancipação dos sujeitos, princípios que convergem com a compreensão da avaliação como prática voltada ao desenvolvimento da aprendizagem e não à exclusão dos estudantes.

A crítica às práticas classificatórias também é desenvolvida por Freitas (2007), ao demonstrar que determinados modelos de avaliação podem contribuir para processos de exclusão produzidos no interior da própria escola. Segundo o autor, mecanismos aparentemente neutros acabam reproduzindo desigualdades ao responsabilizar exclusivamente o estudante pelos resultados obtidos, desconsiderando fatores pedagógicos, sociais e institucionais que interferem na aprendizagem.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE LUCKESI E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A produção teórica de Luckesi (2005, 2011, 2014) promoveu uma mudança na compreensão do papel da avaliação no processo educativo, deslocando o foco da verificação

do rendimento escolar para o acompanhamento da aprendizagem. Ao defender a avaliação como componente do ato pedagógico, o autor influenciou a formação de professores, o desenvolvimento de pesquisas em educação e a revisão de práticas avaliativas em diferentes níveis de ensino.

Entre as suas principais contribuições destaca-se a crítica à cultura da reprovação e da classificação, historicamente presente nas escolas brasileiras. Ao questionar a centralidade das notas e dos exames como indicadores exclusivos do desempenho dos estudantes, o autor evidenciou que tais práticas tendem a privilegiar a seleção em detrimento da aprendizagem. Essa reflexão contribuiu para ampliar o debate acerca das finalidades da avaliação e de sua relação com o direito à educação, incentivando práticas pedagógicas comprometidas com o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos educandos (Luckesi, 2011).

Essa mudança de compreensão também redefiniu o papel do professor no processo avaliativo. Em lugar de utilizar a avaliação apenas para certificar ou classificar o desempenho dos estudantes, o docente passa a assumir a responsabilidade de interpretar os resultados obtidos para orientar novas intervenções pedagógicas. Nessa perspectiva, avaliar constitui uma prática permanente de investigação da aprendizagem, cujas informações subsidiam decisões voltadas ao desenvolvimento dos educandos. Em entrevista publicada por Feitosa, Silva e Pires (2023, p. 368), Luckesi sintetiza essa compreensão ao afirmar:

> A avaliação da aprendizagem é, pois, a parceira do educador, da educadora em sala de aula, a avisar-lhe do sucesso ou insucesso de seus estudantes no que se refere à aprendizagem relativa aos conteúdos ensinados, fator que possibilita novas decisões na busca do sucesso das ações de ensinar e aprender.

Dessa maneira, a avaliação passa a ser compreendida como instrumento de intervenção pedagógica, fornecendo subsídios para que o professor identifique dificuldades, reorganize estratégias de ensino e acompanhe o progresso dos estudantes. Essa concepção encontra aproximação com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e valoriza a avaliação contínua e cumulativa do desempenho escolar (Brasil, 1996).

Embora a legislação não adote integralmente a formulação proposta por Luckesi (2011), observa-se uma convergência entre seus fundamentos e as diretrizes legais voltadas

ao acompanhamento permanente da aprendizagem, reforçando a compreensão de que a avaliação deve constituir um processo contínuo de apoio ao desenvolvimento dos estudantes.

A Lei nº 9.394/1996 estabelece que a verificação do rendimento escolar observará, entre outros critérios, a "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (Brasil, 1996). Ao privilegiar o acompanhamento do percurso formativo e relativizar a centralidade das avaliações pontuais, a legislação aproxima-se da compreensão de que a avaliação deve constituir um processo permanente de análise da aprendizagem, capaz de subsidiar intervenções pedagógicas orientadas para o desenvolvimento dos estudantes.

Ainda que a LDB preserve a autonomia dos sistemas de ensino para definir procedimentos avaliativos, para Silva e Gomes (2018), sua redação representa um importante avanço em relação às concepções tradicionalmente centradas na mensuração do desempenho. Nesse sentido, a proposta de Luckesi amplia os fundamentos presentes na legislação ao defender que a avaliação não deve restringir-se ao registro do rendimento escolar, mas assumir uma função diagnóstica e formativa, comprometida com a tomada de decisões pedagógicas.

A convergência entre esses princípios fortalece a compreensão de que avaliar constitui uma prática indissociável do ensinar, na medida em que fornece elementos para o planejamento, o replanejamento das ações docentes e a efetivação do direito de aprender de todos os estudantes.

A influência de seu pensamento também pode ser percebida nas discussões mais recentes sobre currículo e formação escolar. A Base Nacional Comum Curricular atribui à avaliação um papel articulado ao desenvolvimento de competências e habilidades, reconhecendo-a como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e como elemento que subsidia o planejamento das práticas pedagógicas (Brasil, 2017). Essa compreensão aproxima-se da concepção defendida por Luckesi (2005, 2011, 2014) ao compreender que os resultados obtidos pelos estudantes devem orientar intervenções pedagógicas, e não apenas registrar desempenhos.

A BNCC atribui à avaliação um papel articulado ao desenvolvimento de competências e habilidades, reconhecendo-a como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e como elemento que subsidia o planejamento das práticas pedagógicas (Brasil,

2017). Essa compreensão aproxima-se da concepção defendida por Luckesi ao compreender que os resultados obtidos pelos estudantes devem orientar intervenções pedagógicas, e não apenas registrar desempenhos.

Ao tratar da avaliação no contexto da Educação Básica, a BNCC destaca que os sistemas e as escolas devem construir procedimentos capazes de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do percurso formativo. O documento afirma que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para "a construção de estratégias didáticas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como os modos como aprendem" (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, a avaliação deixa de representar um momento isolado de verificação do rendimento para integrar o planejamento, a mediação docente e a reorganização contínua das práticas educativas.

A articulação entre avaliação, planejamento e mediação pedagógica evidencia que o acompanhamento da aprendizagem não se limita ao registro de resultados, mas integra um processo contínuo de construção de significados. Nessa perspectiva, a atuação do professor como mediador assume papel central, pois é por meio de intervenções intencionais que os estudantes conseguem atribuir sentido aos conhecimentos escolares e ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

> Sem significados, a transmissão cultural de uma geração para outra não seria viável. Deixar os indivíduos à pura exploração das tarefas não lhes permitirá alcançar os significados; eles precisam ser guiados para deles se apropriarem. O mediador (psicólogo ou professor, reeducador ou terapeuta) é responsável, e culturalmente comprometido, por transmitir significados. Sem tais atribuições, as tarefas de aprendizagem, por si mesmas, não produzem a modificabilidade cognitiva desejada (Andriola, 2021, p. 80).

Embora a BNCC tenha como foco a definição das aprendizagens essenciais e não a formulação de uma teoria da avaliação, seus pressupostos convergem com a proposta de Luckesi ao reconhecer que o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes deve orientar as intervenções pedagógicas. Essa aproximação evidencia que a avaliação assume uma função processual e formativa, produzindo informações que auxiliam professores e escolas na tomada de decisões voltadas à promoção da aprendizagem. Desse modo, a avaliação passa a constituir um recurso para qualificar o ensino e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, em consonância com os princípios que orientam a educação básica brasileira (Brasil, 2017; Luckesi, 2011).

As análises do autor também alcançam a formação inicial e continuada de professores. Seus estudos passaram a integrar disciplinas de licenciatura, cursos de especialização e programas de desenvolvimento profissional docente, tornando-se referência para educadores interessados em construir práticas avaliativas mais dialógicas e comprometidas com a aprendizagem. Nessa direção, Hoffmann (2005) também defende que a avaliação deve constituir um processo permanente de mediação, reforçando a necessidade de acompanhamento contínuo do estudante e de reflexão constante sobre a prática docente.

A incorporação dessas concepções aos processos de formação docente exige que professores compreendam a avaliação para além da aplicação de instrumentos ou da atribuição de notas. Nessa perspectiva, a prática avaliativa demanda fundamentação teórica, domínio dos objetivos de aprendizagem e capacidade de utilizar os resultados obtidos para reorientar o ensino. Em entrevista publicada por Feitosa, Silva e Pires (2023, p. 367-368), Luckesi ressalta que:

> Em primeiro lugar, compreender a dinâmica do ato avaliativo importa ter presente que a expressão avaliação formativa não significa um tipo de avaliação, mas sim uma conduta do profissional da educação que faz uso formativo dos resultados da investigação avaliativa. Fazer uso formativo significa servir-se dos resultados da investigação avaliativa tendo em vista subsidiar novas e adequadas decisões em busca dos resultados desejados e, por isso, propostos para a ação em execução. A investigação avaliativa revela a qualidade da realidade. Quem faz uso dos seus resultados investigativos é o gestor da ação, que, frente à qualidade da realidade, decide a conduta a ser assumida e praticada.

No campo da gestão educacional, as ideias de Luckesi (2005, 2011, 2014) permanecem relevantes diante da crescente utilização de indicadores de desempenho e avaliações em larga escala. Para Freitas (2007), a produção de dados educacionais oferece informações importantes para o planejamento das políticas públicas, desde que esses resultados sejam interpretados de forma contextualizada e associados ao cotidiano das escolas.

Conforme destacam Lima *et al.* (2026), os dados somente produzem efeitos positivos quando subsidiam decisões pedagógicas e administrativas capazes de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido pelas redes de ensino. De forma semelhante, Oliveira e Santos Cruz (2022) ressaltam que a gestão escolar deve utilizar os resultados das avaliações como instrumentos de planejamento e acompanhamento das ações educativas, evitando interpretações restritas aos índices de desempenho.

Ao mesmo tempo, diferentes pesquisas alertam para os riscos da utilização inadequada das avaliações externas. Lopes *et al.* (2025) demonstram que políticas de responsabilização baseadas exclusivamente em indicadores podem induzir práticas de *teaching to the test*[17], restringindo o currículo e direcionando o trabalho docente para a preparação dos estudantes para exames padronizados. Essa lógica distancia-se da concepção defendida por Luckesi (2005, 2011, 2014), para quem a avaliação deve favorecer a aprendizagem e a formação integral dos educandos, e não apenas responder às exigências de sistemas de mensuração do desempenho.

A crítica ao *teaching to the test* não implica desconsiderar a importância das avaliações em larga escala para o monitoramento das políticas educacionais, mas evidencia a necessidade de que seus resultados sejam interpretados como instrumentos de apoio ao planejamento pedagógico, e não como finalidade do processo educativo (Freitas, 2007). Quando a preparação para os exames passa a orientar o currículo e a prática docente, corre-se o risco de reduzir as oportunidades de aprendizagem e comprometer a formação integral dos estudantes. Ao concluírem a pesquisa, Lopes *et al.* (2025, p. 17) sintetizam essa preocupação ao afirmarem que:

> (...) é essencial equilibrar a necessidade de avaliações estruturadas com a promoção de uma educação que valorize a aprendizagem de maneira contextualizada, significativa e que promova o desenvolvimento de habilidades críticas. Atividades de ensino voltadas exclusivamente para as avaliações padronizadas em larga escala podem comprometer a qualidade da instrução e a equidade educacional, na medida em que essas práticas servem apenas como ferramentas diagnósticas, limitando a ação pedagógica e os processos de aprendizagem subjacentes e distorcendo o propósito fundamental da educação.

As considerações apresentadas pelos autores aproximam-se da concepção defendida por Luckesi ao reafirmarem que a avaliação deve estar subordinada aos objetivos da aprendizagem e da formação humana. Nessa direção, os resultados das avaliações externas adquirem sentido quando subsidiam a reorganização das práticas pedagógicas e contribuem para ampliar as oportunidades de aprendizagem, e não quando se tornam o principal parâmetro para orientar o trabalho docente.

17 De acordo com a Universidade do Arkansas, ensinar para a prova significa que os professores focam em itens específicos para garantir que seus alunos alcancem pontuações mais altas durante testes padronizados. Embora seja compreensível que os professores possam se sentir pressionados para que seus alunos tenham um bom desempenho, o problema de ensinar para a prova é que esse método de ensino não avalia com precisão a compreensão do aluno sobre um determinado assunto. Essa prática não proporciona aos alunos uma compreensão completa de um tópico. Ao focar apenas em itens específicos dentro de um determinado assunto, o professor oferece um escopo restrito de informações, muitas vezes deixando de lado conceitos importantes, ideias e contextos que são necessários para uma compreensão mais aprofundada por parte do aluno (*tradução nossa*). Disponível em: https://degree.astate.edu/online-programs/education/master-of-science/curriculum-and-instruction/avoid-teaching-to-the-test/.

Outro legado do autor consiste em evidenciar a dimensão ética da avaliação. Ao compreender o ato de avaliar como prática de acolhimento e de compromisso com o desenvolvimento humano, o autor contribuiu para ampliar o debate sobre inclusão, permanência escolar e equidade educacional. Desse modo, avaliar significa reconhecer os diferentes percursos de aprendizagem, respeitando as singularidades dos estudantes e orientando intervenções capazes de promover avanços reais no processo educativo, em consonância com uma concepção democrática de educação (Afonso, 2009; Gadotti, 2000).

Quadro 2: Principais contribuições do pensamento de Luckesi para a educação brasileira.

Campo	Contribuição
Avaliação	Diagnóstica e formativa
Professor	Reorganização da prática pedagógica
Escola	Acompanhamento contínuo
LDB	Avaliação qualitativa
BNCC	Planejamento e competências
Gestão	Uso pedagógico dos resultados

Fonte: Elaborado pelos autores.

A permanência de sua obra no cenário educacional brasileiro demonstra a atualidade de suas reflexões. Em um contexto marcado pela expansão das avaliações externas, pela intensificação da produção de indicadores e pelas demandas por melhoria da qualidade da educação, as contribuições de Luckesi (2005, 2011, 2014) continuam oferecendo fundamentos teóricos para a construção de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem, a formação humana e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Seu pensamento permanece como referência para pesquisadores, gestores e professores que defendem uma avaliação voltada não ao julgamento dos estudantes, mas à transformação das práticas educativas e à efetivação do direito à aprendizagem.

A PERMANÊNCIA DO PENSAMENTO DE LUCKESI DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As transformações observadas na educação nas últimas décadas conferem nova atualidade ao pensamento de Luckesi. A ampliação do acesso à educação básica, a diversificação dos perfis estudantis, a incorporação das tecnologias digitais aos processos de ensino e a crescente utilização de avaliações externas modificaram o cotidiano das escolas e

ampliaram a complexidade do trabalho docente (Freitas, 2007). Nesse cenário, as reflexões do autor permanecem pertinentes ao defender que a avaliação deve estar comprometida com a aprendizagem e não apenas com a produção de indicadores de desempenho.

O fortalecimento das políticas de avaliação em larga escala constitui um dos principais desafios da educação contemporânea. Embora esses instrumentos desempenhem papel relevante no monitoramento dos sistemas educacionais e na formulação de políticas públicas, sua utilização exclusivamente como mecanismo de responsabilização pode restringir o trabalho pedagógico e reduzir o currículo às competências avaliadas (Freitas, 2007).

Conforme observam Lopes *et al.* (2025), determinadas políticas educacionais acabam direcionando o planejamento escolar para a obtenção de melhores resultados em exames padronizados. Essa realidade reforça a importância da concepção defendida por Luckesi (2005), segundo a qual os resultados das avaliações devem subsidiar decisões pedagógicas e não constituir um fim em si mesmos.

Outro ponto que reafirma a atualidade de seu pensamento refere-se ao uso crescente de dados educacionais para orientar a gestão das redes de ensino. A consolidação de sistemas informatizados de acompanhamento da aprendizagem ampliou a capacidade de monitoramento do desempenho escolar, mas também evidenciou que os indicadores quantitativos, isoladamente, são insuficientes para compreender a complexidade dos processos educativos. Nessa direção, Lima *et al.* (2026) defendem que os dados somente adquirem significado quando interpretados à luz das especificidades das escolas e convertidos em ações pedagógicas capazes de promover melhorias efetivas na aprendizagem.

A valorização da formação continuada de professores representa outro campo em que as contribuições de Luckesi (2005; 2011; 2014) permanecem relevantes. Em um contexto de constantes mudanças curriculares, tecnológicas e metodológicas, o desenvolvimento profissional docente requer processos permanentes de reflexão sobre a prática pedagógica. Hoffmann (2005) ressalta que a avaliação constitui elemento essencial dessa reflexão ao permitir que professores analisem continuamente o desenvolvimento dos estudantes e reorganizem suas estratégias de ensino. De maneira convergente, Luckesi compreende a avaliação como prática investigativa que possibilita ao educador revisar suas intervenções e construir respostas pedagógicas mais adequadas às necessidades da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a expansão das tecnologias digitais e da inteligência artificial introduz novos desafios para os processos avaliativos. Ferramentas capazes de produzir textos, resolver problemas e automatizar tarefas exigem que a escola repense não apenas os instrumentos utilizados para avaliar, mas também as finalidades da avaliação.

Nesse contexto, ao deslocar o foco da simples verificação de respostas corretas para a compreensão dos processos de aprendizagem, do desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de mobilizar conhecimentos em diferentes situações educativas (2005, 2011, 2014). A centralidade da avaliação diagnóstica torna-se ainda mais significativa diante de um cenário em que a reprodução de informações deixou de ser o principal indicador da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Cipriano Carlos Luckesi representa uma das mais importantes contribuições para os estudos sobre avaliação da aprendizagem no Brasil. Ao romper com concepções centradas na mensuração do desempenho e na classificação dos estudantes, o autor redefiniu a avaliação como parte constitutiva do processo educativo, atribuindo-lhe uma função diagnóstica, formativa e comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem. Essa mudança de compreensão influenciou a produção acadêmica, a formação de professores e a organização das práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino.

Ao longo deste capítulo, foi possível observar que a trajetória intelectual de Luckesi está fundamentada na defesa de uma educação comprometida com a formação humana e com o direito de aprender. Sua crítica à cultura do exame evidenciou os limites de modelos avaliativos pautados exclusivamente em provas, notas e reprovação, ao mesmo tempo em que apresentou uma concepção de avaliação voltada à identificação das necessidades dos estudantes e à reorganização das práticas docentes. Nessa perspectiva, avaliar deixa de significar julgar para constituir um processo permanente de investigação e intervenção pedagógica.

Também se verificou que as contribuições do autor ultrapassam o campo teórico e dialogam com importantes marcos normativos da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular. Embora

esses documentos possuam objetivos distintos, ambos reconhecem a necessidade de uma avaliação contínua, processual e orientada para o acompanhamento da aprendizagem, aproximando-se dos princípios defendidos por Luckesi. Da mesma forma, suas ideias permanecem presentes na formação inicial e continuada de professores, bem como nas discussões sobre gestão educacional e qualidade da educação.

As transformações vivenciadas pela escola nas últimas décadas reforçam a permanência de seu pensamento. A expansão das avaliações em larga escala, a intensificação do uso de indicadores educacionais, a incorporação das tecnologias digitais e da inteligência artificial aos processos de ensino e aprendizagem e a ampliação das políticas de inclusão impõem novos desafios às práticas avaliativas. Nesse contexto, as reflexões de Luckesi continuam oferecendo fundamentos para compreender a avaliação como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, evitando que ela seja reduzida a mecanismos de controle, responsabilização ou simples mensuração de resultados.

Outro elemento que evidencia a atualidade de sua obra reside na valorização da dimensão ética da avaliação. Ao reconhecer os diferentes percursos de aprendizagem e defender intervenções pedagógicas fundamentadas no acolhimento, no diálogo e na responsabilidade docente, Luckesi reafirma o compromisso da escola com a construção de práticas educativas democráticas. Essa compreensão fortalece uma concepção de avaliação que respeita a diversidade dos estudantes, favorece sua permanência na escola e contribui para a efetivação do direito à educação.

Diante disso, é possível afirmar que produção intelectual de Cipriano Carlos Luckesi permanece como referência para pesquisadores, gestores e professores que compreendem a avaliação como parte indissociável do processo educativo. Mais do que propor novos instrumentos avaliativos, sua obra oferece fundamentos para repensar o significado da avaliação no contexto escolar, reafirmando seu papel na promoção da aprendizagem, na qualificação das práticas pedagógicas e na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e com a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da qualidade da mediação docente em ambiente universitário. **Rev. Diálogo Educ.,** v .21, n. 68, p. 75-100. Epub 11-Maio-2021. https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.068.ds04.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

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

FEITOSA, Nathalia Maria de Sousa; SILVA, Érica Dantas da; PIRES, Aparecida Carneiro. A avaliação da aprendizagem à luz das contribuições de Cipriano Carlos Luckesi. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, out./dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2023.70418.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, L. C. de; SOUSA, F. P. de; FIALHO FILHO, E..; DONNOLA, E. T. P.; LEAL, D. M. R. Quando dados viram decisão: o desafio real da gestão pública em Educação. **Revista Coleta Científica,** Brasil, Brasília, v. 10, n. 19, p. e19219, 2026. Disponível em: https://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/219.

LOPES, Ian Puppin; STIEG, Ronildo; ALVES, Kézia Moreira Dutra; SANTOS, Wagner dos. Políticas de formação continuada ou teaching to the test?: Uma análise comparada das ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados do Espírito Santo e da Baja California. **Revista Ponto de Vista,** *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 01–21, 2025. DOI: 10.47328/rpv.v14i2.19250. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/19250.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

OLIVEIRA, Marcos Diego de; SANTOS CRUZ, José Anderson. Gestão e avaliação escolar: Os desafios do gestor escolar na atualidade. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022139, 2022. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17228.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-368, maio/ago. 2018. DOI: https://doi.org/18222/eae.v29i71.5048.

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E DIREITO À APRENDIZAGEM NAS REFLEXÕES DE MAGDA SOARES

Luiz de Sousa Lima Junior[18].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-03

INTRODUÇÃO

O debate sobre o ensino da leitura e da escrita deixou de concentrar-se exclusivamente na aprendizagem do sistema alfabético e passou a incorporar reflexões sobre as práticas sociais da linguagem, a formação de professores, as políticas públicas e a garantia do direito de aprender. Nesse cenário, poucos pesquisadores exerceram influência tão significativa quanto Magda Soares, cuja produção acadêmica contribuiu para redefinir os fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização no Brasil.

Ao longo de sua trajetória como pesquisadora e professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda Soares[19] consolidou uma obra que articulou investigações linguísticas, educacionais e sociais, oferecendo novas interpretações sobre os processos de apropriação da língua escrita. Sua produção deslocou o entendimento da alfabetização como simples domínio do código gráfico para uma concepção que integra a aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita. A formulação do conceito de letramento tornou-se uma das contribuições mais expressivas de sua obra, influenciando pesquisas, programas de formação docente, documentos curriculares e políticas educacionais em diferentes contextos brasileiros[20].

Em sua trajetória, Magda Soares defendeu uma compreensão da alfabetização comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento e com a redução das desigualdades educacionais. Em suas pesquisas, evidenciou que aprender a ler e escrever significa participar de práticas culturais mediadas pela linguagem, tornando a escola responsável não apenas pelo ensino das relações entre letras e sons, mas também pela inserção dos estudantes em diferentes situações de uso da escrita (Lopes; Ximenes, 2025). Essa concepção, construída ao longo de décadas de investigação e atuação junto à formação

18 http://lattes.cnpq.br/3118087026280455. https://orcid.org/0009-0002-0224-8256. E-mail: luiz.junior2@prof.ce.gov.br.
19 Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/magda-soares/.
20 Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21433/o-legado-de-magda-soares-para-a-alfabetizacao -e-letramento-no-brasil.

de professores, consolidou um referencial teórico que permanece influenciando o debate educacional contemporâneo e fundamenta as reflexões desenvolvidas neste capítulo.

As contribuições de Magda Soares extrapolaram a produção acadêmica e alcançaram diferentes dimensões da educação brasileira. Sua atuação esteve presente na formação de professores, na organização de grupos de pesquisa, na produção de materiais didáticos e na formulação de políticas públicas voltadas à alfabetização. Ao defender que o ensino da leitura e da escrita deveria estar fundamentado em evidências científicas e articulado às necessidades concretas das escolas, a autora aproximou universidade e educação básica, fortalecendo o diálogo entre pesquisa, prática pedagógica e gestão educacional. Essa articulação conferiu ampla repercussão às suas ideias e consolidou sua influência sobre sucessivas gerações de pesquisadores e educadores.

Para Magda Soares, as dificuldades de alfabetização não podem ser atribuídas exclusivamente aos estudantes ou aos professores, mas devem ser compreendidas à luz das condições históricas, sociais, culturais e institucionais que atravessam o processo educativo (Lopes; Ximenes, 2025). Essa compreensão amplia o debate sobre alfabetização ao reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita depende tanto do domínio do sistema alfabético quanto da participação efetiva dos estudantes em práticas significativas de uso da linguagem. Assim, alfabetizar constitui um compromisso com a democratização do conhecimento e com a ampliação das oportunidades de participação social (Soares, 1988).

Nas últimas décadas, a permanência de suas contribuições tornou-se evidente em pesquisas que analisam alfabetização, leitura, escrita e formação docente. Morais e Silva (2025), afirmam que suas obras permanecem entre as mais referenciadas na produção científica brasileira, influenciando investigações desenvolvidas em programas de pós-graduação, especialmente aquelas vinculadas ao Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Esse reconhecimento evidencia que seus conceitos permanecem fecundos para interpretar os desafios contemporâneos da alfabetização, ao mesmo tempo em que dialogam com novas discussões sobre letramentos, diversidade cultural, inclusão e práticas pedagógicas contextualizadas.

Os aportes da autora alcançaram diferentes dimensões da educação brasileira. Sua atuação esteve presente na formação de professores, na organização de grupos de pesquisa, na produção de materiais didáticos e na formulação de políticas públicas voltadas à

alfabetização. Ao defender que o ensino da leitura e da escrita deveria estar fundamentado em evidências científicas e articulado às necessidades concretas das escolas, a autora aproximou universidade e educação básica, fortalecendo o diálogo entre pesquisa, prática pedagógica e gestão educacional[21].

Soares[22] ressalta que as dificuldades de alfabetização não podem ser atribuídas exclusivamente aos estudantes ou aos professores, mas devem ser compreendidas à luz das condições históricas, sociais, culturais e institucionais que atravessam o processo educativo. Essa compreensão amplia o debate sobre alfabetização ao reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita depende tanto do domínio do sistema alfabético quanto da participação efetiva dos estudantes em práticas significativas de uso da linguagem. Assim, alfabetizar constitui um compromisso com a democratização do conhecimento e com a ampliação das oportunidades de participação social.

Diante desse cenário, este capítulo analisa as principais contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e do letramento, destacando os fundamentos teóricos que sustentam sua produção intelectual e sua repercussão na educação brasileira. Inicialmente, apresenta-se sua trajetória acadêmica e a consolidação de sua atuação como pesquisadora.

Em seguida, discutem-se os conceitos de alfabetização, letramento e direito à aprendizagem, bem como suas implicações para a formação de professores e para as políticas educacionais. Por fim, examina-se o legado deixado por Magda Soares, cuja obra permanece como uma das referências mais consistentes para compreender os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola contemporânea.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS, DISTINÇÕES E INDISSOCIABILIDADE

Até meados da década de 1980, predominava uma concepção centrada na aprendizagem do sistema alfabético de escrita, compreendendo a alfabetização como aquisição das relações entre fonemas e grafemas. Embora essa dimensão permaneça indispensável, as mudanças sociais, culturais e educacionais decorrentes da ampliação dos

21 Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/magda-soares-e-o-processo-de-alfabetizar-letrando/.
22 Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/.

usos da linguagem escrita evidenciaram que dominar o código não era suficiente para garantir a participação efetiva dos sujeitos em uma sociedade fortemente marcada pela cultura escrita (Soares, 1999; 2004).

Nesse contexto, Soares (Soares, 1999; 2004) introduziu e consolidou no cenário educacional brasileiro o conceito de letramento, estabelecendo uma diferenciação conceitual em relação à alfabetização, sem romper a relação de complementaridade existente entre ambos. O conceito não surgiu para substituir a alfabetização, mas para ampliar a compreensão acerca das práticas sociais de leitura e escrita, demonstrando que aprender o funcionamento do sistema gráfico representa apenas uma das dimensões envolvidas na inserção dos indivíduos na cultura escrita (Soares, 1999).

A construção desse conceito também dialoga com um movimento internacional de revisão das formas de compreender a aprendizagem da língua escrita. Conforme observa Soares (2004), diferentes países passaram a reconhecer que a simples capacidade de ler e escrever já não era suficiente para responder às demandas sociais contemporâneas. Assim, emergiram conceitos como *literacy*, *literacia* e *illettrisme*, voltados para compreender o uso social da leitura e da escrita. No Brasil, entretanto, essa discussão assumiu características particulares, pois ocorreu em estreita relação com o conceito tradicional de alfabetização, produzindo debates específicos sobre a necessidade de distinguir, sem separar, os dois processos.

> Hoje a concepção que a UNESCO tem da alfabetização é, desse modo, mais ampla. É ampla quanto ao tempo necessário ao domínio de conhecimentos e competências, no que se refere às novas e variadas linguagens utilizadas modernamente, e quanto aos caminhos para atingir os objetivos, assim como em relação à flexibilidade e à diversificação de públicos. Não se trata de um processo rápido e determinado, mas que se estende ao longo da vida e que pode levar seis ou sete anos de escolaridade para manejar o código da leitura e escrita, embora um domínio pleno da última requeira 12 anos de escolaridade, segundo as estimativas (UNESCO, 2003, p. 9).

Essa compreensão aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Soares (1988) ao reconhecer que a alfabetização não se limita ao domínio técnico do sistema de escrita. Em ambos os casos, a aprendizagem da leitura e da escrita é entendida como um processo contínuo, relacionado ao desenvolvimento de competências que permitem aos indivíduos participar das diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, reforçando a necessidade de articular alfabetização e letramento no contexto escolar.

Ao introduzir o conceito de letramento, a autora não pretendeu diminuir a importância da alfabetização. Pelo contrário, sua produção demonstra constante preocupação com a perda de especificidade do ensino do sistema de escrita, sobretudo diante das interpretações pedagógicas que passaram a privilegiar apenas a inserção da criança em situações de leitura e escrita, sem assegurar a aprendizagem sistemática das relações entre sons e grafias. Essa preocupação tornou-se ainda mais evidente quando a autora passou a discutir aquilo que denominou "desinvenção da alfabetização", expressão utilizada para caracterizar o enfraquecimento do ensino explícito da língua escrita em determinadas práticas pedagógicas (Soares, 2004).

Nesse sentido, Soares (2004) argumenta que alfabetização e letramento possuem objetos de aprendizagem distintos, embora mantenham uma relação permanente de interdependência. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema convencional de escrita, envolvendo conhecimentos linguísticos, fonológicos, ortográficos e cognitivos específicos. O letramento, por sua vez, corresponde ao desenvolvimento de competências relacionadas ao uso competente da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais. Essa diferenciação permite compreender que cada processo exige procedimentos didáticos próprios, sem que um substitua o outro.

Quadro 1: Distinções e relações entre alfabetização e letramento.

Aspecto	Alfabetização	Letramento
Conceito	Apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita.	Inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.
Objeto de aprendizagem	Relações entre fonemas, grafemas, convenções ortográficas e funcionamento do sistema de escrita.	Uso competente da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.
Ênfase pedagógica	Ensino sistemático do sistema convencional de escrita.	Desenvolvimento de competências para compreender, produzir e utilizar textos em situações reais.
Finalidade	Possibilitar o domínio da escrita alfabética.	Favorecer a participação do sujeito na cultura escrita.
Relação entre os processos	Possui especificidade própria, mas ocorre articulada ao letramento.	Complementa a alfabetização e amplia seus sentidos sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Soares (1999, 2004).

A formulação proposta por Soares (1988) aproxima-se parcialmente das contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky[23] ao reconhecer a importância dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da escrita. Entretanto, distingue-se ao enfatizar que compreender como a criança constrói hipóteses sobre o sistema alfabético não elimina a necessidade de um ensino intencional voltado para sua apropriação.

Essa compreensão evidencia que alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificar palavras, assim como letrar não corresponde exclusivamente à participação em práticas sociais de leitura. Os dois processos ocorrem simultaneamente durante a escolarização inicial e se fortalecem mutuamente. Uma criança aprende o funcionamento do sistema alfabético enquanto participa de situações reais de leitura, produção textual, escuta de histórias, interpretação de diferentes gêneros e interação com variados suportes escritos. Da mesma forma, sua participação nessas práticas torna-se progressivamente mais autônoma à medida que amplia o domínio do sistema de escrita (Soares, 2004; Soares; Batista, 2005).

ALFABETIZAR LETRANDO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formulação do conceito de alfabetizar letrando representa uma das contribuições mais conhecidas de Magda Soares para a educação brasileira. Ao distinguir alfabetização e letramento, a autora não propõe a separação entre esses processos, mas demonstra que ambos precisam ocorrer simultaneamente durante a escolarização inicial. O domínio do sistema alfabético de escrita e a participação em práticas sociais de leitura e escrita constituem aprendizagens complementares, que se fortalecem mutuamente quando desenvolvidas de forma articulada.

> Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento. Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1999, p. 47).

Essa formulação demonstra que aprender a ler e escrever não se reduz ao domínio das correspondências entre letras e sons. A aprendizagem torna-se mais significativa quando ocorre em situações nas quais a escrita possui funções reais de comunicação, informação,

23 FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

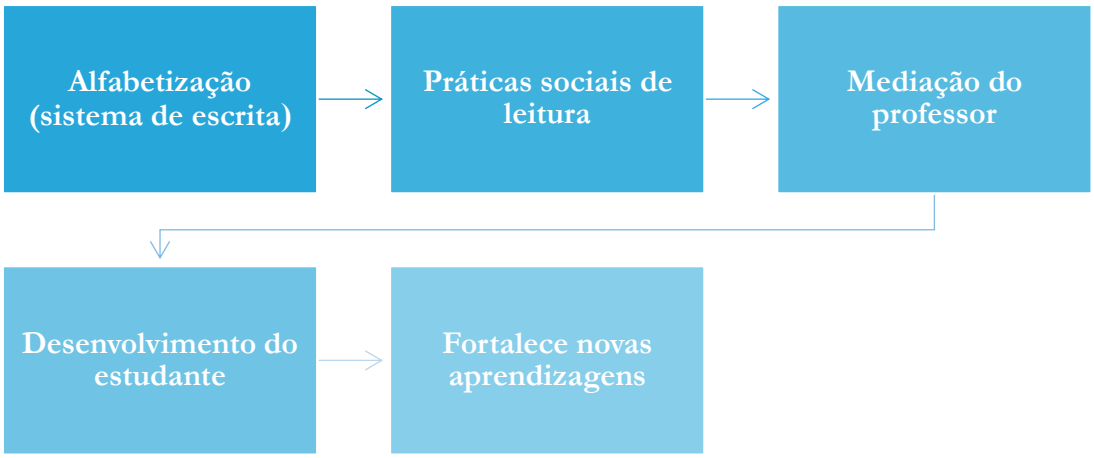
registro e participação social. Dessa maneira, o ensino do sistema alfabético permanece indispensável, mas passa a ser desenvolvido em um ambiente permeado por diferentes gêneros textuais, práticas de leitura, produção escrita e interação com a cultura letrada (Soares, 1988).

Ao aprofundar essa discussão, Soares (2004) alerta que a valorização do letramento não pode conduzir ao abandono do ensino sistemático da escrita. Em seu conhecido texto sobre a "reinvenção da alfabetização", a autora argumenta:

> Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização — entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita — distingue-se de letramento — entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. (...) Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97-98).

A autora desloca o debate dos métodos de alfabetização para as condições de aprendizagem proporcionadas pela escola. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume a função de mediador, organizando situações didáticas que favoreçam tanto a apropriação do sistema de escrita quanto a inserção dos estudantes em práticas diversificadas de leitura e produção textual (Soares, 2004). A mediação pedagógica envolve planejamento, seleção criteriosa de textos, acompanhamento das hipóteses construídas pelas crianças e intervenções capazes de favorecer avanços progressivos na aprendizagem.

Figura 1: Processo de alfabetizar letrando segundo Magda Soares.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Soares (1998, 2004).

Diante do exposto, nota-se que a sala de aula deixa de restringir-se ao ensino de letras, sílabas e palavras isoladas para incorporar livros, jornais, listas, bilhetes, receitas, histórias, cartazes e outros suportes que circulam socialmente. O contato frequente com esses materiais amplia as oportunidades de compreender as diferentes funções da escrita e permite que o estudante atribua sentido ao processo de alfabetização (Soares, 1998).

Soares (2004) também procura responder ao processo de "desinvenção da alfabetização", expressão utilizada para caracterizar situações em que o trabalho com textos e práticas sociais passou a substituir o ensino sistemático do sistema alfabético. Para ela, o problema não está na valorização do letramento, mas na perda da especificidade da alfabetização, situação que contribui para a permanência das dificuldades de aprendizagem observadas nas escolas brasileiras. A solução proposta não consiste no retorno aos métodos tradicionais, mas na recuperação do ensino explícito da escrita integrado às práticas sociais de leitura e produção textual.

O DIREITO À APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alfabetizar constitui um compromisso da escola pública com a democratização do acesso ao conhecimento e com a garantia do direito à aprendizagem. Soares e Batista (2005) ressaltam que todas as crianças são capazes de aprender quando lhes são asseguradas condições adequadas de ensino, a autora desloca o debate sobre o fracasso escolar da responsabilidade individual do estudante para as condições pedagógicas, institucionais e sociais que organizam o processo educativo.

Essa concepção rompe com interpretações que atribuem as dificuldades de alfabetização exclusivamente às características cognitivas ou socioculturais dos estudantes.

> À época da fundação da UNESCO, a alfabetização era vista predominantemente como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Promover a alfabetização significava então dar aos indivíduos a capacidade de decodificar e codificar a linguagem em forma escrita. Os adultos, naquela época, eram tratados de modo muito semelhante a crianças, e o processo de aprendizado espelhava a prática de sala de aula: uma relação hierárquica entre professor e aluno, pouca participação dos alunos e um currículo que poderia ou não ter conexão com a vida cotidiana (UNESCO, 2003, p. 33).

O desempenho escolar precisa ser compreendido a partir das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola, da qualidade da mediação pedagógica e da organização

do trabalho docente. A alfabetização deixa de ser concebida como resultado apenas do esforço individual da criança e passa a ser entendida como responsabilidade institucional e social (Soares; Batista, 2005).

Ao discutir as finalidades da alfabetização escolar, Soares (2003) afirma que a inserção das crianças na cultura escrita exige muito mais do que o ensino das convenções do sistema gráfico:

> A inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização – e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. Não são processos sucessivos nem alternativos; são processos simultâneos e interdependentes, que devem desenvolver-se de forma articulada no cotidiano escolar (Soares, 2003, p. 90).

Ao defender essa articulação, Magda Soares aponta[24] que garantir o direito à aprendizagem implica organizar situações didáticas que permitam aos estudantes compreender tanto o funcionamento do sistema alfabético quanto os diferentes usos sociais da leitura e da escrita. Assim, o acesso à cultura escrita passa a ser compreendido como parte do direito à educação de qualidade, uma vez que a leitura e a escrita constituem instrumentos fundamentais para a participação na vida social, cultural, política e profissional.

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização" (Soares, 2003, p. 10).

Essa compreensão tornou-se particularmente evidente nas publicações destinadas à formação continuada de alfabetizadores. a autora alerta que a prevalência do letramento sobre a alfabetização, observada nas últimas décadas, resultou em um preocupante apagamento da especificidade do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico. Tal "desinvenção" da alfabetização, como ela denomina, contribuiu para que as crianças

24 Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21433/o-legado-de-magda-soares-para-a-alfabetizacao-e-letramento-no-brasil.

fossem, de certa forma, letradas na escola, mas não efetivamente alfabetizadas, o que se revela nos altos índices de fracasso escolar atualmente denunciados por avaliações externas como o SAEB e o PISA.

Soares argumenta que a perda de especificidade desse processo decorre, entre outros fatores, de equívocos na interpretação da teoria construtivista, que levaram à falsa inferência de que a aprendizagem do código escrito ocorreria de forma incidental e assistemática, por mero convívio com materiais escritos (Soares, 2003).

No material produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFMG)[25], a autora e Antônio Augusto Gomes Batista afirmam que a formação docente precisa articular teoria e prática, tomando como referência os problemas concretos enfrentados nas escolas.

A proposta do Ceale considera que a formação continuada de professores deve caracterizar-se por quatro pontos fundamentais: realizar-se em caráter permanente e, preferencialmente, em serviço; voltar-se para o crescimento profissional e pessoal dos educadores; envolver um processo permanente de experimentação e reflexão na ação pedagógica, para a melhoria da qualidade da educação brasileira; e ter como centro a prática de ensino e a experiência do educador, favorecendo a ampliação dos referenciais teóricos e culturais dos docentes e de sua autonomia no trabalho e em sua própria formação.

A partir dessa premissa, a formação docente aproxima pesquisa e prática pedagógica, reconhecendo que o professor alfabetizador necessita compreender os fundamentos científicos da aprendizagem da língua escrita para planejar intervenções compatíveis com as necessidades dos estudantes. O conhecimento produzido pelas pesquisas em Linguística, Psicologia Cognitiva, Sociolinguística e Didática da Alfabetização passa, assim, a subsidiar decisões pedagógicas cotidianas, reduzindo a distância entre universidade e educação básica.

O compromisso de Magda Soares com a formação docente ultrapassou a produção bibliográfica. Após sua aposentadoria da Universidade Federal de Minas Gerais, a pesquisadora passou a atuar diretamente na rede municipal de Lagoa Santa (MG), onde coordenou o Projeto Alfaletrar[26].

25 Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/#.
26 Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19734/alfabetizacao-em-lagoa-santa-mg-quando-a-teoria-encontra-a-pratica.

A iniciativa reuniu professores, gestores e equipes pedagógicas em um processo permanente de formação continuada, fundamentado na articulação entre alfabetização, letramento, acompanhamento das aprendizagens e planejamento coletivo. Essa experiência tornou-se referência nacional por demonstrar que a melhoria dos resultados educacionais depende de políticas permanentes de formação e acompanhamento pedagógico, e não apenas da adoção de novos materiais didáticos ou métodos de ensino.

Rocha, Oliveira e Maciel (2023) destacam que sua atuação como professora, orientadora e pesquisadora contribuiu para a formação de sucessivas gerações de pesquisadores e alfabetizadores, fortalecendo redes de produção de conhecimento que continuam influenciando o campo da alfabetização. Da mesma forma, Lopes e Ximenes (2025) demonstram que seus pressupostos permanecem presentes em políticas de alfabetização, programas de formação docente e debates sobre letramentos, reafirmando a atualidade de sua produção intelectual.

O LEGADO DE MAGDA SOARES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO

A produção intelectual de Magda Soares consolidou um dos referenciais mais influentes da educação brasileira no campo da alfabetização. Seus estudos contribuíram para redefinir conceitos, reorganizar práticas pedagógicas, orientar programas de formação docente e subsidiar políticas públicas voltadas à melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita. Ao articular conhecimentos provenientes da Linguística, da Psicologia, da Sociolinguística e da Educação, a autora construiu um referencial teórico que permanece fundamentando pesquisas e práticas educativas desenvolvidas em diferentes redes de ensino (Rocha; Oliveira; Maciel, 2023).

Para Rocha, Oliveira e Maciel (2023), grande parte dessa influência decorre da defesa de uma alfabetização comprometida com o direito de aprender. Em sua produção, a aprendizagem da língua escrita é compreendida como condição para o exercício da cidadania, da participação social e do acesso aos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, alfabetizar significa ampliar oportunidades de inserção cultural, política e social, reconhecendo que a escrita constitui um instrumento de participação democrática e de produção de conhecimento.

Além disso, Maciel e Rocha (2023) evidenciam que os estudos de Magda Soares também alcançaram a formulação de políticas públicas educacionais, influenciando programas nacionais destinados à formação de alfabetizadores, à elaboração de materiais didáticos, à avaliação de livros escolares e à organização curricular da alfabetização. Embora diferentes documentos oficiais apresentem interpretações próprias acerca da alfabetização e do letramento, permanece evidente a presença dos pressupostos desenvolvidos pela autora, especialmente no reconhecimento da necessidade de articular o ensino do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e produção textual.

Entre as experiências que melhor expressam essa aproximação entre pesquisa e prática destaca-se o Projeto Alfaletrar, desenvolvido na rede municipal de Lagoa Santa (MG). A iniciativa foi concebida como uma política permanente de formação continuada de professores, envolvendo planejamento coletivo, acompanhamento das aprendizagens e construção de referenciais comuns para o trabalho pedagógico. Em vez de propor um método único de alfabetização, o projeto buscou organizar práticas fundamentadas em evidências científicas e adaptadas às necessidades concretas das escolas, demonstrando que a melhoria dos resultados depende da continuidade das ações formativas e da valorização do trabalho docente.

Ao refletir sobre os desafios da alfabetização escolar, a autora reafirma a necessidade de recuperar a especificidade do ensino da escrita sem romper sua articulação com o letramento.

> Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e consequente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro (Soares, 2004, p. 15).

Essa defesa da chamada "reinvenção da alfabetização" tornou-se uma das principais referências para pesquisadores e professores nas duas primeiras décadas do século XXI. Em vez de retomar modelos tradicionais centrados exclusivamente na memorização de letras e sílabas, a autora propõe recuperar a especificidade do ensino do sistema de escrita sem abandonar a inserção dos estudantes nas práticas sociais da linguagem. Sua proposta procura

equilibrar rigor científico, planejamento didático e compromisso com a democratização do conhecimento (Soares, 2004).

A permanência desse legado pode ser observada na produção científica brasileira. O levantamento realizado por Albuquerque, Ferreira e Souza (2025) demonstra que as obras de Magda Soares continuam figurando entre as referências mais citadas nas pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O livro *Letramento: um tema em três gêneros* e o artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* permanecem entre as obras mais utilizadas para fundamentar investigações sobre alfabetização, leitura, escrita, formação docente e políticas educacionais.

Da mesma forma, Lopes e Ximenes (2025) observam que os conceitos elaborados por Magda Soares continuam dialogando com debates mais recentes sobre letramentos críticos, multiletramentos, diversidade cultural e inclusão, demonstrando a capacidade de sua produção em dialogar com novas demandas educacionais sem perder a consistência teórica construída ao longo de décadas de pesquisa. A permanência dessas discussões confirma que seu legado ultrapassa a formulação de conceitos, constituindo um referencial para compreender os desafios colocados à alfabetização na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a contribuição de Soares (2004) não se restringe à introdução do conceito de letramento no Brasil ou à defesa da expressão "alfabetizar letrando". Sua obra representa uma síntese entre investigação científica, compromisso social e intervenção pedagógica. Ao compreender alfabetização e letramento como processos distintos, simultâneos e interdependentes, a autora ofereceu fundamentos capazes de orientar tanto a pesquisa acadêmica quanto o trabalho cotidiano desenvolvido nas escolas.

A permanência de suas ideias em programas de formação docente, políticas públicas e investigações científicas demonstra que seu pensamento continua constituindo uma das bases mais sólidas para compreender a alfabetização como direito de aprendizagem e condição para a participação plena na cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Magda Soares constituem um dos marcos mais expressivos da produção acadêmica brasileira no campo da alfabetização. Ao longo de sua trajetória, a autora

ampliou a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, demonstrando que alfabetizar ultrapassa o domínio do sistema alfabético e envolve a inserção dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Sua obra promoveu uma mudança conceitual que influenciou pesquisadores, professores, sistemas de ensino e políticas educacionais, permanecendo como referência para compreender os desafios da alfabetização no Brasil.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciaram que a distinção estabelecida entre alfabetização e letramento não representa uma separação entre processos independentes, mas uma forma de reconhecer as especificidades de cada um deles. Ao defender sua indissociabilidade, Magda Soares demonstrou que a aprendizagem do sistema de escrita e o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita devem ocorrer de maneira articulada, possibilitando que os estudantes compreendam tanto o funcionamento da língua escrita quanto seus diferentes usos na vida social. Essa formulação sintetizada na expressão alfabetizar letrando permanece orientando práticas pedagógicas e investigações acadêmicas voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro elemento que atravessa sua produção refere-se à defesa da alfabetização como direito de aprendizagem. Ao deslocar a discussão do fracasso escolar para as condições de ensino, para a organização do trabalho pedagógico e para a formação dos professores, Magda Soares reafirma a responsabilidade da escola na garantia de oportunidades efetivas de aprendizagem para todas as crianças. Essa compreensão fortalece o compromisso da educação pública com a democratização do conhecimento e amplia o entendimento de que a alfabetização constitui condição para o exercício da cidadania e da participação na cultura escrita.

A valorização da formação docente também ocupa posição central em seu legado intelectual. Ao aproximar universidade, pesquisa e educação básica, a autora demonstrou que a melhoria da alfabetização depende da formação permanente dos professores, da reflexão sobre a prática pedagógica e da incorporação dos conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas que investigam a linguagem e a aprendizagem. Experiências como o Projeto Alfaletrar ilustram essa concepção ao evidenciar que processos contínuos de formação e acompanhamento pedagógico podem produzir mudanças consistentes na qualidade do ensino.

Passadas várias décadas desde a publicação de suas primeiras obras, as ideias de Magda Soares permanecem presentes na produção científica brasileira, na formação inicial e continuada de professores e nas discussões sobre políticas públicas voltadas à alfabetização. Estudos recentes demonstram que seus conceitos continuam fundamentando pesquisas sobre leitura, escrita, letramento, práticas pedagógicas e formação docente, confirmando a atualidade de sua produção intelectual e sua capacidade de dialogar com os desafios educacionais do século XXI.

Dessa forma, o legado de Magda Soares ultrapassa a formulação de conceitos e alcança uma compreensão mais ampla da educação como prática comprometida com o direito de aprender. Sua obra permanece oferecendo fundamentos teóricos e metodológicos para a construção de práticas pedagógicas que conciliam rigor científico, compromisso social e respeito às diferentes formas de inserção dos estudantes na cultura escrita. Nesse sentido, suas contribuições continuam constituindo um referencial indispensável para pesquisadores, professores e gestores que buscam fortalecer uma alfabetização comprometida com a aprendizagem, a inclusão e a democratização do acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana; FERREIRA, Andrea Brito; SOUZA, Sirlene Barbosa de. Alfabetização e letramento nas produções de Magda Soares: contribuições para a formação de pesquisadores. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 51, p. 1-19, 2025. DOI: 10.1590/s1678-4634202551283897en.

LOPES, Limerce Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 51, p. 1-16, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551283950POR.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra. Magda Soares e sua produção intelectual no campo da alfabetização, leitura e escrita no Brasil (1959-1998). **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 280-306, set./dez. 2023. DOI: 10.5965/ 1984723824562023280.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos? **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 51, e284056, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551284056por.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Magda Soares, professora e orientadora: a atuação de uma intelectual a partir da FaE/UFMG. **Revista Brasileira de Alfabetização,** [S. l.], n. 20, p. 1-19, 2023. DOI: 10.47249/rba2023786.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica,** Porto Alegre, v. 8, n. 29, p. 12-18, 29 fev. 2004. Disponível em: https://www.grupoa.com.br/revista-patio.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade.** Brasília: UNESCO; Ministério da Educação, 2003.

CAPÍTULO IV

MARIA TERESA ÉGLER MANTOAN: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À DIFERENÇA

Francilino Paulo de Sousa[27]*;*
Sâmia Citó Madeira Fernandes[28]*;*
Elizama Ferreira dos Santos[29]*;*
Lucélia Maria Lopes Ferreira[30]*;*
José Ossian Ricarte[31]*;*
Hernanes Araújo Monteiro[32]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-04

INTRODUÇÃO

Maria Teresa Eglér Mantoan é uma das mais expressivas vozes no campo da educação inclusiva no Brasil[33], com uma trajetória acadêmica e profissional que a consolida como referência fundamental para a compreensão das relações entre direito à educação, diferença e justiça social.

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a autora dedica sua carreira à defesa incondicional do direito de todos os alunos à educação escolar, em todos os níveis de ensino. Sua atuação como professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença evidencia o compromisso com a produção de conhecimento que dialogue diretamente com as práticas pedagógicas e com as políticas educacionais.

A trajetória intelectual de Mantoan é marcada por uma transformação pessoal que reflete as próprias tensões constitutivas do campo da educação especial[34], pois a educadora iniciou sua carreira como professora de educação especial, compartilhando a crença de que alunos com deficiência não poderiam ser educados em turmas regulares.

Foi em 1989, durante uma viagem a Portugal, que essa convicção foi profundamente abalada ao testemunhar uma experiência bem-sucedida de inclusão escolar, na qual um

27 http://lattes.cnpq.br/9873423702616446. https://orcid.org/0009-0000-4880-3564. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.
28 https://orcid.org/0009-0008-9482-8824. E-mail: samiacito@gmail.com.
29 http://lattes.cnpq.br/6188666375560533. https://orcid.org/0009-0007-9803-2092. E-mail: elizamasantos965@gmail.com.
30 http://lattes.cnpq.br/0642877347399858. https://orcid.org/0009-0008-1307-040X. E-mail: lucelialopes20@gmail.com.
31 http://lattes.cnpq.br/7241086651010081. https://orcid.org/0009-0006-4893-7128. E-mail: joseossianricarte@yahoo.com.br.
32 http://lattes.cnpq.br/0029921653970883. https://orcid.org/0000-0003-3534-8640. E-mail: matbelhernanes@hotmail.com.
33 Disponível em: https://portal.dados.unicamp.br/perfil?origem=&docente=304953&sigla_unidade=FE&nome_unidade=FACULDADE%20DE%20EDUCACAO&nome_programa=.
34 Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica.

menino sem braços e sem pernas dançou graças à solidariedade de seus colegas, revelando à pesquisadora a potência das relações humanas no ambiente escolar. A partir desse momento, Maria Teresa Mantoan deslocou seu foco de investigação das deficiências enquanto categorias fixas para as diferenças enquanto processos relacionais e socialmente construídos, o que orientou a criação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença[35].

O reconhecimento[36] de sua contribuição à educação brasileira foi materializado pela outorga da Ordem Nacional do Mérito Educacional[37], distinção que atesta a relevância de seu trabalho para a transformação do sistema educacional do país.

A autora empreende uma análise contundente das estruturas escolares que perpetuam a exclusão, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Sua argumentação fundamenta-se em uma perspectiva ética que transcende a mera tolerância ou o respeito passivo às diferenças, propondo uma abordagem que reconhece a diferença como constitutiva das relações humanas e como elemento central do processo educativo (Mantoan, 2004).

Para Mantoan (2004), a inclusão escolar não se reduz à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, mas implica uma transformação radical da organização pedagógica das escolas e da própria concepção do papel da instituição escolar na formação das novas gerações. A autora estabelece uma distinção fundamental entre integração e inclusão, ressaltando que a primeira opera dentro da lógica de um sistema educacional que mantém estruturas segregadas, ao passo que a segunda exige a superação das categorizações excludentes.

A análise desenvolvida por Mantoan (2003) revela a tensão entre os avanços constitucionais e a permanência de práticas discriminatórias no cotidiano escolar, denunciando que interpretações tendenciosas da legislação têm perpetuado a exclusão. Em sua defesa da escola inclusiva, afirma que a educação deve voltar-se à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas. Essa perspectiva exige uma redefinição do conhecimento escolar, superando a fragmentação disciplinar e a hierarquização dos saberes que caracterizam o modelo tradicional de ensino.

35 Disponível em: https://www.leped.fe.unicamp.br/.
36 Disponível em: https://inclusaoja.com.br/2011/03/23/maria-teresa-mantoan-e-laureada-com-a-ordem-nacional-do-merito-portal-unicamp/.
37 De acordo com o Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/ordem-nacional-do-merito-educativo.

A contribuição de Maria Teresa Mantoan para o campo educacional brasileiro insere-se em um projeto mais amplo de transformação social, no qual a escola assume o papel de espaço privilegiado para o exercício da diferença. Sua obra desafia educadores, gestores e formuladores de políticas públicas a repensarem as estruturas que produzem a exclusão e a assumirem o compromisso ético com uma educação que reconheça a pluralidade das experiências humanas.

Este capítulo tem como objetivo central analisar as principais contribuições teóricas de Maria Teresa Mantoan para o campo da educação inclusiva, examinando sua crítica ao modelo tradicional de ensino e sua proposição de uma escola que acolha incondicionalmente todas as diferenças. Pretende-se, ainda, explorar as distinções por ela estabelecidas entre integração e inclusão. Ao final, busca-se evidenciar a atualidade e a relevância de seu pensamento para a construção de políticas e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO RUPTURA DO PARADIGMA DA HOMOGENEIZAÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como uma das mais significativas transformações das políticas educacionais das últimas décadas ao deslocar o foco da deficiência para o direito universal à aprendizagem. Essa mudança rompe com a concepção segundo a qual determinados estudantes deveriam ser encaminhados para espaços separados em razão de suas características individuais. Em seu lugar, passa a prevalecer o entendimento de que é a própria escola que deve reorganizar sua estrutura para acolher a diversidade humana. Essa compreensão encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos, bem como nos documentos internacionais que passaram a orientar os sistemas educacionais na direção da inclusão (Brasil, 1988; UNESCO, 1994).

O movimento internacional pela educação inclusiva ganhou força com a Declaração de Salamanca, documento elaborado pela UNESCO em 1994, que reconhece a escola comum como espaço privilegiado para a escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas.

A declaração propõe que os sistemas educacionais reorganizem suas práticas para responder às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, afastando modelos

segregadores que historicamente marcaram a educação especial. A influência desse documento tornou-se evidente na formulação das políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão escolar (UNESCO, 1994).

No Brasil, os avanços legais consolidaram esse novo paradigma por meio da Constituição Federal de 1988, do Decreto nº 3.956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Esses instrumentos reconhecem que a matrícula em classes comuns constitui um direito e estabelecem que a educação especial possui caráter complementar ao ensino regular, não podendo substituí-lo (Brasil, 1988; Brasil, 2001; Brasil, 2008).

Maria Teresa Eglér Mantoan figura entre as principais responsáveis pela consolidação dessa compreensão no contexto brasileiro. Ao longo de sua produção intelectual, a autora demonstra que a inclusão não representa apenas uma alteração administrativa ou uma ampliação do acesso escolar, mas uma mudança profunda na forma de compreender o processo educativo. Para ela, a permanência de modelos homogêneos de ensino impede que a escola cumpra sua função social, pois continua selecionando estudantes a partir de padrões previamente definidos de aprendizagem (Mantoan, 2003).

Essa crítica ao modelo tradicional decorre da constatação de que a organização escolar foi construída historicamente para atender a um estudante idealizado, cuja trajetória de aprendizagem seguiria um ritmo uniforme. Currículos fragmentados, avaliações classificatórias e práticas pedagógicas padronizadas acabam produzindo mecanismos permanentes de exclusão, ainda que o discurso institucional afirme defender a igualdade de oportunidades. Nessa lógica, as diferenças deixam de ser compreendidas como constitutivas da experiência humana e passam a ser interpretadas como problemas individuais que precisam ser corrigidos (Mantoan, 2004).

> Programada para atender a um aluno idealizado e pautada por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola tem produzido situações de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. [...] Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao

> provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações (Mantoan, 2004, p. 36-37).

Ao afirmar que a inclusão beneficia todos os estudantes, Mantoan (2004) rompe com a compreensão de que as políticas inclusivas interessariam exclusivamente às pessoas com deficiência. A reorganização do currículo, das metodologias, da avaliação e das relações pedagógicas favorece ambientes mais democráticos, nos quais diferentes formas de aprender passam a ser reconhecidas como parte constitutiva da vida escolar.

Essa concepção também aparece nas reflexões desenvolvidas em *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*, quando os autores destacam que igualdade e diferença não são conceitos antagônicos, mas dimensões que precisam coexistir na construção de uma educação democrática.

Nessa direção, Lima e Mantoan (2017) ampliam o debate ao defenderem que a diferença não deve ser compreendida como desvio em relação a um padrão considerado normal, mas como característica inerente à própria condição humana. Inspiradas nas contribuições filosóficas de Gilles Deleuze, as autoras criticam os processos escolares baseados na representação, na classificação e na normalização dos sujeitos, propondo uma escola capaz de acolher múltiplas formas de existência e aprendizagem. Essa leitura aproxima-se das reflexões de Schöpke (2012), ao evidenciar que a diferença possui existência própria e não pode ser reduzida à simples comparação entre indivíduos.

Essa mudança de paradigma também encontra respaldo nas discussões de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), para quem a construção de sociedades democráticas exige o reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências historicamente invisibilizadas. No campo educacional, essa compreensão rompe com a ideia de que apenas determinados conhecimentos ou modos de aprender possuem legitimidade. Em sentido semelhante, Jacques Rancière (2002) questiona as relações tradicionais entre mestre e aluno ao defender a igualdade das inteligências como ponto de partida do processo educativo, e não como um objetivo distante a ser alcançado.

A produção recente confirma a atualidade dessas discussões. Ao analisarem a evolução das políticas brasileiras de educação especial, Boff e Machado (2024) observam que os avanços normativos ampliaram o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial às escolas comuns, embora persistam dificuldades relacionadas à formação docente, às condições institucionais e à consolidação de práticas efetivamente inclusivas.

Quadro 1: Do paradigma da homogeneização ao paradigma da educação inclusiva.

Paradigma da homogeneização	Paradigma da educação inclusiva
Aluno considerado padrão de referência	Reconhecimento da diversidade humana como condição da escola
Diferença entendida como deficiência ou problema	Diferença compreendida como característica constitutiva dos sujeitos
Ensino centrado na padronização	Ensino flexível e adaptado às necessidades dos estudantes
Avaliação classificatória e seletiva	Avaliação voltada ao acompanhamento das aprendizagens
Educação especial substitutiva	Atendimento Educacional Especializado complementar ao ensino comum
Organização escolar baseada na segregação	Escola comum organizada para todos os estudantes

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Mantoan (2003, 2004, 2006), Brasil (2008), UNESCO (1994) e Lima e Mantoan (2017).

De forma semelhante, Diniz (2011) sustenta que a formação inicial e continuada dos professores constitui elemento indispensável para que a inclusão deixe de representar apenas um princípio legal e se concretize no cotidiano escolar. Essas análises reafirmam que a ruptura do paradigma da homogeneização depende não apenas da existência de legislação protetiva, mas da transformação das concepções pedagógicas que historicamente estruturaram a escola brasileira.

DIFERENÇA, IGUALDADE E DIREITO DE APRENDER

Ao defender a educação inclusiva, Maria Teresa Eglér Mantoan desloca o centro do debate educacional da deficiência para a diferença. Essa mudança não representa apenas uma alteração terminológica, mas uma transformação epistemológica que modifica a forma de compreender os sujeitos, a aprendizagem e a própria função social da escola. Em lugar de organizar o ensino a partir de padrões considerados normais, a autora propõe reconhecer que toda pessoa aprende de maneira singular e que essa singularidade constitui uma condição inerente à existência humana. Assim, a diferença deixa de ser interpretada como obstáculo ao ensino para tornar-se fundamento da ação pedagógica (Mantoan, 2003).

Essa compreensão rompe com uma tradição escolar construída sobre pressupostos homogêneos. Durante décadas, a organização curricular, os processos avaliativos e os próprios critérios de sucesso escolar foram estabelecidos a partir da expectativa de que todos os estudantes percorressem trajetórias semelhantes de aprendizagem. Aqueles que não

correspondiam a esse padrão eram frequentemente encaminhados para espaços segregados ou submetidos a práticas compensatórias que pouco modificavam as estruturas escolares. Para Mantoan (2004), a exclusão não decorre das diferenças entre os estudantes, mas da incapacidade histórica da escola em reconhecer a pluralidade das formas de aprender.

Ao analisar essa realidade, a autora afirma que a inclusão escolar exige uma revisão profunda das concepções que sustentam a instituição escolar.

> Programada para atender a um aluno idealizado e pautada por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola tem produzido situações de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. (...) Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações (Mantoan, 2004, p. 36-37).

A crítica formulada por Mantoan aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Jacques Rancière (2002), especialmente quando o filósofo questiona os processos educativos baseados na desigualdade intelectual. Em *O mestre ignorante*, Rancière demonstra que a emancipação não decorre da transmissão gradual do conhecimento por um sujeito considerado superior, mas do reconhecimento da igualdade das inteligências como ponto de partida da aprendizagem. Essa compreensão converge com a proposta inclusiva ao afastar a ideia de que determinados estudantes necessitam atingir previamente um padrão para somente então participarem plenamente da vida escolar.

Essa discussão também encontra respaldo nas formulações filosóficas de Gilles Deleuze, retomadas por Lima e Mantoan (2017). As autoras argumentam que a tradição ocidental construiu a diferença sempre em comparação com um modelo considerado normal, produzindo classificações que hierarquizam sujeitos e experiências. Em contraposição, defendem que a diferença possui existência própria, antecedendo qualquer tentativa de representação ou enquadramento.

> No Brasil, a inclusão escolar tem sido compreendida segundo concepções díspares. Algumas destas concepções contradizem o seu sentido e esvaziam a sua potência de transformação educacional. (...) Consideramos relevante adotar como eixo estruturante da educação inclusiva a diferença em si mesma, proposta por Gilles Deleuze (...) nossa intenção neste estudo é contribuir para forjar outras perspectivas de entendimentos e inspirar

práticas pedagógicas que assegurem o direito à diferença (Lima; Mantoan, 2017, p. 824-825).

Essa interpretação aproxima-se das análises desenvolvidas por Regina Schöpke (2012), ao evidenciar que a filosofia da diferença rompe com modelos universalizantes que reduzem os sujeitos a categorias previamente definidas.

Figura 1: Síntese da relação entre diferença, igualdade e direito à aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Mantoan (2003, 2004, 2017), Rancière (2002) e Santos e Meneses (2010).

Para a autora, a diferença constitui movimento permanente de produção de singularidades e não simples oposição entre iguais e desiguais. Ao incorporar essa leitura, Mantoan desloca o debate da educação especial para um campo mais amplo, no qual toda a escola passa a ser convocada a reorganizar suas práticas pedagógicas.

Nessa compreensão, a inclusão deixa de ser concebida como um conjunto de adaptações destinadas a determinados grupos de estudantes e passa a orientar a própria organização da instituição escolar. Isso significa reconhecer que todos os sujeitos aprendem de maneiras distintas e que tais diferenças não representam desvios em relação a um padrão, mas expressões legítimas da diversidade humana. Em consequência, a escola é chamada a rever seus currículos, metodologias, processos avaliativos e formas de participação, construindo um ambiente em que a pluralidade seja compreendida como elemento

constitutivo do processo educativo, e não como exceção a ser administrada (Lima; Mantoan, 2017; Schöpke, 2012).

Quadro 2: Igualdade e diferença na perspectiva da educação inclusiva.

Concepção tradicional	Perspectiva defendida por Mantoan
Igualdade entendida como padronização	Igualdade como garantia de direitos
Diferença vista como deficiência	Diferença reconhecida como condição humana
Currículo uniforme	Currículo flexível
Ensino centrado na média da turma	Ensino centrado nas potencialidades dos estudantes
Avaliação classificatória	Avaliação processual e formativa
Adaptação do aluno à escola	Transformação da escola para todos

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Mantoan (2003; 2004; 2006), Lima e Mantoan (2017) e Brasil (2008).

Essa reorganização implica compreender que igualdade e diferença não são conceitos excludentes. A igualdade jurídica assegura o acesso de todos ao direito à educação, enquanto a diferença orienta a construção de práticas capazes de responder às necessidades concretas dos estudantes.

Dessa maneira, oferecer as mesmas oportunidades não significa realizar exatamente as mesmas atividades, mas construir condições para que todos possam participar efetivamente dos processos educativos. Essa concepção distancia-se tanto da homogeneização quanto das práticas assistencialistas que historicamente caracterizaram parte da educação especial (Mantoan; Prieto; Arantes, 2006).

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: DISTINÇÕES CONCEITUAIS

A distinção entre integração e inclusão constitui um dos pilares do pensamento de Maria Teresa Eglér Mantoan e representa uma das contribuições mais significativas para o campo da educação brasileira. Embora os dois conceitos sejam frequentemente empregados como sinônimos no discurso educacional, a autora demonstra que eles correspondem a projetos pedagógicos distintos e sustentados por pressupostos igualmente diferentes.

Enquanto a integração admite o ingresso de determinados estudantes na escola comum desde que consigam adaptar-se às normas previamente estabelecidas, a inclusão parte do princípio de que a instituição escolar deve reorganizar-se para acolher todas as formas de

aprender e participar. Essa mudança desloca a responsabilidade da adaptação do estudante para a própria escola, redefinindo o sentido do direito à educação (Mantoan, 2003).

Historicamente, o modelo integracionista representou um avanço em relação às práticas exclusivamente segregadoras que caracterizaram grande parte da educação especial durante o século XX. A possibilidade de estudantes com deficiência frequentarem classes comuns ampliou oportunidades de escolarização e promoveu maior convivência social.

Entretanto, a integração permaneceu condicionada à capacidade do aluno de acompanhar o currículo, o ritmo das atividades e as formas tradicionais de avaliação. Aqueles que não atingiam esse padrão continuavam sendo encaminhados para classes especiais ou submetidos a processos permanentes de exclusão dentro da própria escola regular. Nesse cenário, a diferença permanecia compreendida como atributo individual, e não como elemento constitutivo do ambiente escolar (UNESCO, 1994; Brasil, 2008).

> A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação especial. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabem que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele (Mantoan, 2003, p. 24-25).

Essa compreensão amplia significativamente o alcance da educação inclusiva. Ao invés de limitar as discussões às pessoas público-alvo da educação especial, Mantoan evidencia que a escola produz processos de exclusão que atingem diferentes grupos sociais, culturais e econômicos. A fragmentação curricular, os mecanismos seletivos de avaliação e a organização homogênea do ensino afetam estudantes com ritmos, interesses e experiências diversas. Dessa maneira, a inclusão transforma-se em um projeto de democratização da escola, comprometido com a construção de ambientes de aprendizagem capazes de reconhecer a diversidade como característica permanente da vida escolar (Mantoan, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) incorpora essa mudança conceitual ao estabelecer que a educação especial constitui modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo caráter complementar e suplementar ao ensino comum. O documento rompe com a lógica substitutiva historicamente associada às escolas especiais e reafirma que o Atendimento Educacional Especializado deve fortalecer a participação dos estudantes nas classes comuns, sem substituir sua escolarização.

Esse entendimento aproxima-se das formulações de Mantoan (2004), para quem a inclusão escolar pressupõe mudanças estruturais na organização da escola, não se limitando à oferta de serviços especializados. O autor defende que a educação especial deve ser compreendida como uma modalidade que atua de forma complementar à escolarização dos estudantes com deficiência nas classes comuns. A construção de uma escola inclusiva exige, assim, uma concepção de educação orientada para o exercício pleno da cidadania, livre de preconceitos e comprometida com o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas.

Essa redefinição repercute diretamente na organização do trabalho pedagógico, exigindo mudanças curriculares, metodológicas e avaliativas que ultrapassam a atuação exclusiva dos profissionais da educação especial.

Quadro 3: Diferenças entre integração e inclusão segundo Maria Teresa Eglér Mantoan.

Integração	Inclusão
O estudante adapta-se à escola.	A escola adapta-se à diversidade dos estudantes.
Mantém estruturas escolares tradicionais.	Promove transformação da organização escolar.
Acesso condicionado ao desempenho do aluno.	Direito incondicional de participação e aprendizagem.
Educação especial pode substituir o ensino comum.	Educação especial complementa o ensino comum.
Diferença compreendida como dificuldade individual.	Diferença reconhecida como característica humana.
Ênfase na adaptação do estudante.	Ênfase na transformação institucional.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Mantoan (2003, 2004, 2006), Brasil (2008), UNESCO (1994) e Lacerda, Rocha e Araújo (2019).

A comparação apresentada demonstra que a inclusão não constitui um aperfeiçoamento da integração, mas um paradigma educacional distinto. No modelo integracionista, a participação do estudante depende de sua capacidade de corresponder às expectativas previamente estabelecidas pela escola, mantendo-se praticamente inalteradas as formas de organização do ensino. Em contrapartida, a inclusão compreende que todos os estudantes possuem direito de aprender em um mesmo ambiente escolar, independentemente de suas características, cabendo à instituição construir condições pedagógicas que assegurem esse direito.

Essa mudança altera profundamente a compreensão da educação especial, que deixa de ocupar um espaço paralelo ao ensino comum para atuar de forma articulada e

complementar ao processo de escolarização, conforme defendem Mantoan (2003, 2004) e reafirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA

A construção da escola inclusiva exige uma mudança que ultrapassa a presença física dos estudantes nos espaços escolares. Para Mantoan, a inclusão implica repensar a organização do ensino, as relações estabelecidas na sala de aula e as concepções que orientam o trabalho docente.

Não se trata apenas de incorporar novos recursos ou metodologias, mas de reconhecer que todos os estudantes possuem direito de participar das experiências escolares em condições de pertencimento e aprendizagem. Nesse sentido, a prática pedagógica deixa de ser estruturada a partir de um aluno considerado padrão e passa a considerar a diversidade como elemento constitutivo da ação educativa (Mantoan, 2003; Brasil, 2008).

Essa compreensão rompe com modelos pedagógicos baseados na homogeneização das turmas e na expectativa de que todos aprendam da mesma maneira e no mesmo ritmo. Em uma escola inclusiva, o planejamento deve contemplar diferentes estratégias de ensino, múltiplas formas de participação e procedimentos avaliativos compatíveis com a diversidade existente na sala de aula. Isso não significa elaborar um currículo distinto para cada estudante, mas organizar práticas suficientemente flexíveis para favorecer a aprendizagem de todos.

Conforme destacam Lacerda, Rocha e Araújo (2019), a inclusão depende da construção de ambientes colaborativos, nos quais professores, gestores e demais profissionais compartilhem responsabilidades na organização do processo educativo.

> Ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel da escola, do professor, dos alunos e das práticas pedagógicas usuais. A inclusão escolar exige que se abandonem modelos baseados na seleção e na homogeneização dos estudantes, para que a aprendizagem seja compreendida como um direito de todos e não como privilégio daqueles que conseguem adaptar-se às exigências do sistema escolar (Mantoan, 2003, p. 31-32).

Essa formulação evidencia que a inclusão não corresponde à criação de estratégias destinadas exclusivamente aos estudantes público-alvo da educação especial. Ao contrário, propõe uma reorganização do ensino capaz de beneficiar todos os alunos, considerando

diferentes trajetórias, experiências culturais, formas de participação e modos de aprender. Sob essa ótica, a diversidade deixa de representar um obstáculo à prática pedagógica e passa a constituir referência para o planejamento curricular e para a mediação realizada pelo professor.

Essa mudança também repercute sobre a avaliação da aprendizagem. Em modelos tradicionais, a avaliação costuma funcionar como instrumento de classificação, comparando estudantes a partir de critérios padronizados e frequentemente desconsiderando seus percursos individuais.

Na perspectiva inclusiva, entretanto, ela assume caráter diagnóstico e formativo, produzindo informações que auxiliam o professor na reorganização do ensino. Avaliar deixa de significar selecionar aqueles que aprendem para tornar-se um processo permanente de acompanhamento das aprendizagens, favorecendo intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades identificadas ao longo do percurso escolar (Brasil, 2008; Boff; Machado, 2024).

> A escola inclusiva não espera que o aluno se adapte às suas regras para somente então reconhecer-lhe o direito de aprender. É a própria instituição que precisa transformar-se continuamente, revendo currículos, metodologias, formas de avaliação e relações pedagógicas para assegurar que todos os estudantes participem efetivamente da vida escolar (Mantoan, 2004, p. 40-41).

Essa concepção desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade coletiva da instituição escolar. O professor passa a atuar como mediador de processos de aprendizagem que reconhecem as diferenças sem convertê-las em critérios de exclusão, fortalecendo práticas colaborativas e ambientes educativos comprometidos com a participação de todos.

Em uma escola inclusiva, o currículo deixa de constituir um conjunto rígido de conteúdos a serem transmitidos de maneira uniforme e passa a representar um instrumento de mediação entre os conhecimentos socialmente produzidos e as diferentes formas pelas quais os estudantes se apropriam deles. Isso implica selecionar estratégias diversificadas de ensino, flexibilizar procedimentos didáticos e favorecer múltiplas formas de participação, preservando os objetivos educacionais comuns. Como observa Diniz (2011), reconhecer a diversidade não significa reduzir expectativas em relação às aprendizagens, mas construir condições para que todos tenham acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Em vez de compreender as dificuldades de aprendizagem como atributos exclusivos dos estudantes, o docente passa a analisar continuamente as estratégias empregadas, os recursos utilizados e as condições oferecidas para a participação da turma. A reflexão permanente sobre o planejamento fortalece processos de ensino mais flexíveis e favorece intervenções pedagógicas capazes de responder à heterogeneidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, a formação continuada assume papel decisivo, permitindo que os profissionais ampliem seus conhecimentos sobre educação inclusiva e desenvolvam práticas fundamentadas em princípios democráticos (Lacerda; Rocha; Araújo, 2019).

> A inclusão escolar exige uma transformação profunda da escola, porque não basta inserir alunos diferentes em estruturas que permanecem as mesmas. A mudança envolve a revisão das práticas pedagógicas, das formas de organização do ensino, da avaliação e das relações estabelecidas no cotidiano escolar, para que todos tenham oportunidades reais de aprender e participar da vida da escola (Mantoan, 2006, p. 18-19).

Essa compreensão aproxima-se das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que atribui ao Atendimento Educacional Especializado uma função complementar ao ensino comum. O AEE não substitui a escolarização nem transfere a responsabilidade pelo processo educativo para profissionais especializados.

Sua finalidade consiste em identificar barreiras à participação, disponibilizar recursos de acessibilidade e colaborar com os professores da classe comum, favorecendo a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Essa articulação fortalece o trabalho coletivo e evidencia que a inclusão depende da atuação integrada de toda a comunidade escolar.

Mudanças metodológicas produzem resultados limitados quando permanecem inseridas em ambientes marcados por preconceitos, estigmas ou expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes. Para Boff e Machado (2024), a consolidação da educação inclusiva depende da criação de relações pedagógicas fundamentadas no respeito, na cooperação e na participação democrática, nas quais todos os sujeitos sejam reconhecidos como integrantes legítimos da comunidade escolar. A inclusão, portanto, envolve transformações que alcançam tanto a organização do ensino quanto as formas de convivência estabelecidas no cotidiano da escola.

Nessa direção, a contribuição de Mantoan ultrapassa o campo da educação especial e alcança o debate sobre a democratização da educação brasileira. Sua produção demonstra que a escola inclusiva não representa um modelo destinado apenas a determinados grupos

de estudantes, mas um projeto pedagógico orientado pela defesa do direito universal à aprendizagem.

Ao deslocar o foco das limitações individuais para a responsabilidade institucional, a autora reafirma que ensinar em contextos diversos constitui parte inseparável da função social da escola. Assim, a prática pedagógica inclusiva deixa de ser compreendida como estratégia excepcional e passa a integrar os princípios que sustentam uma educação comprometida com a igualdade de direitos, o reconhecimento das diferenças e a participação de todos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória intelectual de Maria Teresa Eglér Mantoan consolidou-se como uma das principais referências da educação inclusiva no Brasil ao defender que a diferença constitui elemento inerente à condição humana e deve orientar a organização da escola. Ao longo deste capítulo, verificou-se que sua produção ultrapassa os limites da educação especial e propõe uma transformação mais ampla das concepções pedagógicas, deslocando o foco da adaptação dos estudantes para a responsabilidade institucional de construir ambientes capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos. Essa compreensão fortalece o entendimento da educação como direito universal e reafirma o compromisso da escola com a democratização do acesso ao conhecimento.

Enquanto o paradigma integracionista preserva estruturas escolares tradicionais e condiciona a permanência do estudante à sua capacidade de adaptação, a inclusão pressupõe mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular, nos processos avaliativos e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nessa direção, documentos como a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçam princípios que dialogam com a obra da autora e contribuem para a consolidação de uma educação comprometida com a igualdade de direitos e o reconhecimento da diversidade.

A valorização das diferenças exige planejamento flexível, avaliação formativa, trabalho colaborativo e formação continuada dos profissionais da educação. Sob essa perspectiva, a educação especial assume caráter complementar ao ensino comum, contribuindo para a eliminação das barreiras que limitam a participação dos estudantes.

Assim, a inclusão deixa de ser compreendida como um conjunto de procedimentos direcionados a grupos específicos e passa a integrar o projeto pedagógico da escola em sua totalidade.

A contribuição de Maria Teresa Eglér Mantoan permanece atual diante das demandas colocadas aos sistemas educacionais brasileiros. Sua produção oferece fundamentos teóricos e pedagógicos para compreender a inclusão como princípio estruturante da escola democrática, orientando práticas que reconhecem a diversidade como condição constitutiva da vida escolar.

Ao defender uma educação fundamentada na participação, no respeito às diferenças e na garantia do direito de aprender, a autora reafirma que a construção de uma escola inclusiva depende do compromisso coletivo de transformar as instituições educativas em espaços capazes de acolher todos os estudantes e assegurar-lhes oportunidades efetivas de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 40, e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 out. 2001.

DINIZ, Margareth. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 14, n. 18, p. 39-55, dez. 2011.

LACERDA, Cícero de Sousa; ROCHA, Jader Rodrigues de Carvalho; ARAÚJO, Wellington Cavalcanti de (org.). **Educação inclusiva:** corroborando com o processo de aprendizagem. Cabedelo, PB: Editora IESP, 2019. Disponível em: https://editora.iesp.edu.br/index.php/UNIESP/catalog/download/43/36/123-1?inline=1.

LIMA, Norma Silvia Trindade de; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 824-832, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8646274.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ,** Brasília, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2 set. 2004. Disponível em: https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** 2. ed. Coimbra: Edições Almedina; CES, 2010.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E JUSTIÇA SOCIAL NA PERSPECTIVA DE NILMA LINO GOMES

Francilino Paulo de Sousa[38]*;*
Lenilson Rodrigues do Nascimento[39]*;*
Lucélia Maria Lopes Ferreira[40]*;*
José Ossian Ricarte[41]*;*
Hernanes Araújo Monteiro[42]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-05

INTRODUÇÃO

Nilma Lino Gomes (2003) destaca que o conceito de cultura ganhou relevância no campo educacional brasileiro, com termos como diversidade cultural e interculturalidade tornando-se comuns entre pesquisadores e docentes. Esse movimento, longe de ser um modismo, reflete reivindicações de grupos marginalizados e evidencia a cultura como categoria essencial para entender os processos educativos e as disputas de conhecimento.

A escola, nesse contexto, tem papel estratégico na transmissão e legitimação de representações, atuando não apenas na difusão de saberes, mas também na formação de identidades e na convivência social. Por isso, Gomes atribui aos educadores a tarefa de construir uma escola democrática e antirracista.

A compreensão da cultura como elemento constitutivo da vida social implica reconhecer que as diferenças humanas não são apenas percebidas, mas também interpretadas e organizadas por meio de sistemas de representação construídos historicamente (Borges, 2018). Gomes (2003) argumenta que negros e brancos não diferem do ponto de vista biológico; contudo, ao longo da história, determinadas características físicas foram apropriadas pela cultura e convertidas em critérios de classificação dos indivíduos. Inseridas em contextos de dominação, como a escravidão e o colonialismo, essas classificações passaram a sustentar relações hierárquicas que atribuíram privilégios a determinados grupos e marginalizaram outros. Dessa forma, o racismo deve ser compreendido não como

38 http://lattes.cnpq.br/9873423702616446. https://orcid.org/0009-0000-4880-3564. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.
39 https://orcid.org/0000-0003-2937-6645. E-mail: lenilsonrodrigues_miraima@hotmail.com.
40 http://lattes.cnpq.br/0642877347399858. https://orcid.org/0009-0008-1307-040X. E-mail: lucelialopes20@gmail.com.
41 http://lattes.cnpq.br/7241086651010081. https://orcid.org/0009-0006-4893-7128. E-mail: joseossianricarte@yahoo.com.br.
42 http://lattes.cnpq.br/0029921653970883. https://orcid.org/0000-0003-3534-8640. E-mail: matbelhernanes@hotmail.com.

consequência das diferenças, mas como resultado da produção histórica de significados que transformaram tais diferenças em desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a escola não pode ser compreendida como uma instituição neutra diante das relações raciais (Dubar, 2005). Ao organizar, selecionar e transmitir conhecimentos, ela participa da construção e da reprodução das representações sociais presentes na sociedade, podendo tanto reforçar estereótipos quanto promover sua desconstrução.

Para Gomes (2003), é justamente por essa razão que a educação ocupa um papel estratégico na consolidação de práticas democráticas e antirracistas, sendo responsável por problematizar os discursos que historicamente inferiorizaram a população negra e por valorizar os conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais.

É nesse contexto que a autora propõe uma compreensão ampliada da cultura negra. Distanciando-se das abordagens que a restringem ao campo do folclore ou das manifestações artísticas comemorativas, Gomes (2003) afirma que a cultura negra constitui uma produção histórica e política construída nas relações sociais, resultado das experiências, das resistências e das formas de organização desenvolvidas pela população negra ao longo da história brasileira. Dessa forma, compreendê-la implica reconhecer que ela integra a formação da sociedade brasileira e que sua presença ultrapassa as fronteiras da comunidade negra, influenciando práticas, valores e modos de vida de toda a população (Waldman, 2019).

Essa observação exige também uma revisão das práticas educativas. Ao tratar a cultura negra apenas como um conteúdo ocasional ou vinculado a datas comemorativas, a escola contribui para sua folclorização e mantém invisíveis as relações de poder que estruturam o racismo na sociedade brasileira.

Para Gomes (2003), uma educação comprometida com a democracia deve romper com essa perspectiva, incorporando a cultura negra como dimensão constitutiva do currículo e da formação humana, em diálogo permanente com a história, a identidade, a memória e as contribuições da população negra para a constituição do país.

A obra de Nilma Lino Gomes é essencial para entender o Brasil, marcado por disputas raciais e desigualdades. Ela mostra que a escola é palco dessas tensões e que o combate ao racismo exige não apenas novos conteúdos, mas uma revisão dos saberes, narrativas e reconhecimento dos sujeitos. Sua contribuição revela a educação como espaço

de disputa política e epistemológica, onde a justiça social depende da valorização da diversidade, da cultura negra e da superação das estruturas históricas de desigualdade.

TRAJETÓRIA DE VIDA E CONTEXTO HISTÓRICO

A trajetória de Nilma Lino Gomes evidencia a construção de uma intelectualidade marcada pela articulação entre experiência, militância e produção de conhecimento. Conforme destaca Vaz (2020), Nilma pode ser compreendida como uma intelectual negra insurgente, cuja atuação se desenvolve a partir do enfrentamento das estruturas históricas de desigualdade racial e da defesa de uma educação comprometida com a diversidade.

Nascida em Belo Horizonte, em março de 1961, construiu sua trajetória acadêmica e profissional articulando docência, pesquisa e militância política, elementos fundamentais para a constituição de seu pensamento sobre educação, relações étnico-raciais e justiça social.

Sua formação[43] esteve profundamente relacionada aos desafios enfrentados pela população negra no acesso aos espaços educacionais e acadêmicos. Iniciando sua carreira como professora da Educação Básica, Nilma vivenciou as tensões presentes no cotidiano escolar e passou a compreender a escola como um espaço atravessado por relações sociais, culturais e raciais.

Posteriormente, ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre 1984 e 1988, aproximou-se de grupos de estudos compostos por estudantes negros, experiência que fortaleceu seu interesse pelas relações entre educação, identidade racial e desigualdade.

Segundo Vaz (2020), a articulação entre formação acadêmica e participação coletiva constitui uma das marcas centrais da trajetória de Nilma Lino Gomes, pois sua produção intelectual está diretamente relacionada às lutas sociais de seu tempo. Nesse sentido, a produção de conhecimento é compreendida também como um campo de disputa, no qual sujeitos e experiências historicamente marginalizados reivindicam reconhecimento e legitimidade.

> Embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como "negra", o que importa aqui é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos

43 Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/a-mulher-negra-que-vi-de-perto-flip2019.

> sujeitos socialmente classificados como negros. Não se trata de cairmos no racismo biológico, nem de afirmarmos que o fenótipo é o único determinante da posição ocupada pelas pessoas na sociedade brasileira. Trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos nós, negros e brancos. E isso não tem nada de natural (Gomes, 2003. p. 78).

Em sua formação como pesquisadora, aprofundou estudos relacionados à identidade negra e aos processos educativos. Durante o mestrado em Educação pela UFMG, realizado entre 1992 e 1994, desenvolveu a dissertação *A trajetória escolar de professoras negras e a sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*, posteriormente transformada no livro *A mulher negra que vi de perto*[44]. A pesquisa já apresentava uma questão que atravessaria sua obra, que é compreender como a escola participa da construção das identidades raciais e como os processos educativos podem reproduzir ou enfrentar desigualdades históricas.

No doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), concluído em 2002, ampliou suas investigações sobre corpo, cultura e identidade negra por meio da tese *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*, posteriormente publicada como; *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Conforme demonstra Vaz (2020), essa pesquisa evidencia como aspectos relacionados ao corpo negro, à estética e à aparência constituem dimensões históricas e políticas atravessadas pelo racismo e pelas disputas de representação social.

Gomes (2003), demonstra que o racismo não se manifesta apenas por meio das desigualdades institucionais e econômicas, mas também atua sobre os modos pelos quais sujeitos negros são representados e reconhecidos socialmente. O corpo negro, nesse sentido, constitui um espaço de disputa simbólica, podendo ser marcado por processos históricos de inferiorização, mas também ressignificado como elemento de afirmação identitária, resistência e produção de conhecimento.

> Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificou a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola de mocrática (Gomes, 2003, p. 77).

Um segundo eixo de sua atuação é a participação no Movimento Negro, com destaque para a coordenação do projeto Ações Afirmativas na UFMG (2002–2013), voltado

44 Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/368.

à ampliação do acesso de negros ao ensino superior. Segundo Vaz (2020), sua contribuição ultrapassa o ingresso, abrangendo também a reconfiguração dos saberes legitimados na universidade.

Essa perspectiva conecta-se ao conceito de Movimento Negro Educador (Gomes, 2017), que entende as experiências de resistência negra como práticas formativas e produtoras de conhecimento. Tais experiências desafiam interpretações consolidadas sobre a sociedade e a educação, reforçando a escola como instância ligada à democracia, à justiça social e ao reconhecimento dos saberes historicamente construídos pela população negra (Borges, 2018).

A atuação de Nilma Lino Gomes também alcançou importantes espaços institucionais. Entre 2010 e 2014, integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e, entre 2013 e 2014, assumiu a reitoria pró-tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)[45], tornando-se a primeira mulher negra a ocupar a reitoria de uma universidade federal brasileira. Em 2015, assumiu a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e posteriormente o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, ampliando sua atuação na formulação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais.

Segundo Vaz (2020), a trajetória de Nilma Lino Gomes articula conhecimento acadêmico, compromisso político e vivência histórica, evidenciando que a produção intelectual está ligada às disputas sociais e raciais brasileiras. Ao atuar na escola, universidade e políticas públicas, consolidou a educação como espaço de transformação social. Sua obra não apenas analisa as desigualdades raciais, mas aponta caminhos para superá-las, valorizando as histórias, saberes e experiências da população negra como pilares de uma educação democrática.

PRINCIPAIS IDEIAS E CONCEITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A compreensão do pensamento Gomes (2005) sobre educação e relações étnico-raciais exige, inicialmente, a análise dos conceitos que fundamentam sua interpretação sobre

45 Disponível em: https://unilab.edu.br/.

a realidade racial brasileira. No capítulo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, publicado na obra *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (2005), a autora propõe uma reflexão acerca de categorias fundamentais utilizadas nos estudos sobre relações raciais, demonstrando que esses conceitos não possuem significados naturais ou universais, mas são construídos historicamente e atravessados por disputas sociais, políticas e epistemológicas.

Ao discutir esses termos, Gomes (2005) evidencia que compreender as relações raciais brasileiras exige mais do que a simples definição de palavras frequentemente utilizadas no debate público e acadêmico. Cada conceito carrega trajetórias históricas, diferentes interpretações teóricas e implicações políticas, sendo fundamental reconhecer como essas categorias influenciam a maneira pela qual a sociedade compreende a diversidade, as desigualdades e os processos de exclusão racial.

Nesse sentido, a autora organiza sua discussão a partir de conceitos centrais como identidade, identidade negra, raça, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e democracia racial, estabelecendo relações entre eles e demonstrando sua importância para a construção de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo.

Gomes (2005) parte do conceito de identidade como elemento-chave para compreender como sujeitos e grupos constroem sentidos de pertencimento, diferença e reconhecimento. Para a autora, a identidade não é algo inato ou imutável, mas um processo forjado nas interações sociais. Os grupos se definem e definem os outros por meio de referências culturais e simbólicas que alimentam um sentimento coletivo de pertencimento. Assim, a identidade é sempre relacional, pois a autoimagem de um sujeito ou grupo também se constitui a partir da relação com aqueles vistos como diferentes.

Essa perspectiva é aprofundada por Novaes (2008), para quem a identidade funciona como um recurso discursivo e político utilizado pelos grupos sociais na construção de um "nós coletivo". Nesse sentido, identidades como "nós negros", "nós mulheres" ou "nós indígenas" não representam uma homogeneidade absoluta entre todos os sujeitos que compõem determinado grupo, mas constituem formas coletivas de reivindicação de reconhecimento e participação social. Assim, a identidade assume uma dimensão política, especialmente quando grupos historicamente marginalizados utilizam essa construção para enfrentar processos de invisibilização e exclusão (Veiga, 2000).

A partir dessa compreensão, Gomes (2013) afirma que a identidade não é algo inato, mas um modo de estar no mundo e de estabelecer relações com os outros. Ela envolve elementos culturais, históricos e sociais, manifestando-se por meio de práticas, valores, memórias e referências compartilhadas por determinados grupos. Entretanto, a autora ressalta que a identidade não deve ser reduzida exclusivamente à dimensão cultural, pois também envolve aspectos políticos e históricos, principalmente quando grupos socialmente discriminados buscam maior visibilidade e reconhecimento.

É nesse ponto que a discussão sobre identidade negra ganha centralidade. Para Queiroz e Otta (2000), a construção da identidade negra não pode ser compreendida isoladamente, mas deve ser analisada dentro do processo mais amplo de construção das identidades sociais. Como outras identidades coletivas, ela é histórica, plural, dinâmica e atravessada pelas diferentes experiências vividas pelos sujeitos.

Dessa forma, assim como afirma também Borges (2018), reconhecer-se como negro envolve estabelecer uma relação de pertencimento com uma história, uma cultura e uma experiência social compartilhada, marcada tanto pelos processos de exclusão produzidos pelo racismo quanto pelas formas de resistência e afirmação construídas pela população negra.

> Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural (Gomes, 2005, p. 43).

Gomes (2005) destaca que construir uma identidade negra positiva em uma sociedade marcada historicamente pela desvalorização dos sujeitos negros constitui um processo complexo e desafiador. No Brasil, durante muito tempo, representações sociais associaram a negritude a características negativas, produzindo mecanismos de negação da própria identidade. Por essa razão, a afirmação da identidade negra envolve também um processo de reconstrução simbólica, no qual sujeitos e grupos passam a valorizar sua ancestralidade, sua cultura e suas contribuições históricas para a formação da sociedade brasileira.

Além da dimensão subjetiva e cultural, a autora enfatiza que a identidade negra possui uma dimensão política. Gomes (2013) compreende essa construção como uma tomada de consciência de um grupo historicamente excluído da participação plena na sociedade

brasileira, apesar de sua contribuição fundamental para a formação econômica e cultural do país. Assim, afirmar uma identidade negra não significa reforçar divisões sociais, mas reconhecer desigualdades historicamente produzidas e criar possibilidades de enfrentamento dessas estruturas.

Essa compreensão possui implicações diretas para a educação. Segundo Gomes (2005), a escola participa dos processos de construção identitária dos sujeitos e, por isso, possui responsabilidade social diante das diferentes formas de pertencimento construídas pelos estudantes. Uma educação comprometida com a diversidade deve reconhecer a complexidade das identidades negras, valorizando suas histórias, culturas e saberes, ao mesmo tempo em que questiona práticas e representações que contribuem para a manutenção do racismo (Veiga, 2000).

Dessa forma, o conceito de identidade negra desenvolvido por Gomes (2017) inspirada em Munanga (2012) constitui uma das bases fundamentais de seu pensamento educacional. Ao compreender a identidade como uma construção histórica, social e política, a autora evidencia que a educação possui papel estratégico na formação de sujeitos capazes de reconhecer a diversidade e enfrentar as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

A discussão sobre identidade negra conduz necessariamente à reflexão sobre o conceito de raça, uma vez que as relações sociais brasileiras foram historicamente estruturadas a partir de classificações e hierarquizações raciais (Laraia, 2001). Para Gomes (2005), compreender o significado atribuído ao termo raça é fundamental, pois sua utilização envolve diferentes sentidos construídos ao longo da história.

A autora destaca que, durante muito tempo, o conceito de raça esteve associado a interpretações biológicas que buscavam classificar os seres humanos em grupos considerados superiores ou inferiores. Essas teorias foram utilizadas como justificativa para processos de dominação, colonização e exploração de determinados povos. Entretanto, ressalta que, embora a ciência tenha demonstrado a inexistência de raças humanas do ponto de vista biológico, o conceito permanece presente nas relações sociais devido aos efeitos concretos produzidos pelo racismo (Gomes, 2005).

> O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido

> termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (Gomes, 2005, p. 45).

O problema, portanto, não está na existência das diferenças, mas na transformação dessas diferenças em hierarquias sociais que estabelecem relações de superioridade e inferioridade entre grupos. A partir dessa discussão, a autora apresenta também o conceito de etnia, frequentemente utilizado por estudiosos que buscam enfatizar os aspectos históricos e culturais dos grupos sociais (Gomes, 2017). Diferentemente do conceito biológico de raça, etnia está relacionada ao pertencimento construído a partir de elementos como cultura, ancestralidade, língua, tradições e memória coletiva (Giddens, 2008).

Entretanto, Gomes (2017) alerta que a substituição do termo raça por etnia não é suficiente para compreender plenamente a realidade brasileira. Embora a dimensão cultural seja fundamental para compreender os grupos étnico-raciais, a experiência da população negra no Brasil também é marcada pela racialização dos corpos e pelos processos históricos de discriminação baseados em características físicas. Assim, raça e etnia não devem ser vistas como conceitos opostos, mas como categorias que podem contribuir conjuntamente para a compreensão das relações raciais.

Ao discutir o conceito de racismo, Gomes (2017) evidencia que ele não deve ser compreendido apenas como atitudes individuais de rejeição ou hostilidade contra determinados grupos, mas como um fenômeno histórico e social que estrutura relações de poder. Para Waldman (2019), o racismo envolve tanto ideias e representações que atribuem valores diferenciados aos grupos raciais quanto práticas que produzem desigualdades concretas.

A autora destaca que o racismo pode manifestar-se em duas dimensões principais: individual e institucional. Na dimensão individual, aparece por meio de atitudes discriminatórias praticadas por sujeitos contra outros indivíduos.

> Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo na década de 60, 70 e 80. No Brasil, esse tipo de racismo também existe, mas geralmente é camuflado pela mídia (Gomes, 2005, p. 52).

Já na dimensão institucional, manifesta-se por meio de práticas e estruturas sociais que produzem ou mantêm desigualdades, mesmo quando não existem ações explicitamente racistas por parte dos indivíduos.

> A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (Gomes, 2005, p. 53).

Essa compreensão é especialmente importante para o campo educacional, pois evidencia que o racismo não está presente apenas nas relações interpessoais, mas também pode aparecer nos currículos, nos materiais didáticos, nas representações culturais e nas formas como determinados conhecimentos são valorizados ou invisibilizados dentro das instituições escolares.

Relacionada a essa discussão está a noção de etnocentrismo, apresentada por Gomes (2005) como um conceito diferente, embora próximo, do racismo. O etnocentrismo refere-se à tendência de considerar os valores e referências culturais do próprio grupo como superiores ou universais, utilizando-os como parâmetro para avaliar outras culturas. Segundo a autora, o pensamento etnocêntrico produz uma dificuldade de reconhecer a legitimidade de diferentes formas de existência e organização social. Embora nem todo etnocentrismo resulte necessariamente em racismo, ele pode contribuir para processos de desvalorização do outro quando estabelece uma relação hierárquica entre culturas e transforma diferenças culturais em sinais de inferioridade.

Ao abordar o preconceito racial, Gomes (2017), diferencia esse conceito das práticas concretas de discriminação. O preconceito corresponde a julgamentos prévios construídos socialmente sobre determinado grupo racial, geralmente baseados em estereótipos e generalizações. Trata-se de uma visão cristalizada que impede a compreensão da complexidade dos sujeitos e das experiências individuais.

A autora ressalta que o preconceito racial não é uma característica natural do indivíduo, mas um comportamento aprendido ao longo dos processos de socialização. Família, escola, meios de comunicação e outros espaços sociais participam da construção

dessas percepções, podendo tanto reproduzir estereótipos quanto contribuir para sua desconstrução (Gomes, 2017).

> O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (Gomes, 2005, p. 55).

Já a discriminação racial corresponde à concretização dessas ideias em práticas que restringem direitos, oportunidades e possibilidades de participação social. Para Gomes (2003), enquanto o racismo e o preconceito pertencem ao campo das concepções, crenças e valores, a discriminação representa a materialização dessas estruturas nas relações sociais.

Quadro 1: Principais conceitos das relações étnico-raciais em Nilma Lino Gomes e suas implicações para a educação.

Conceito	Síntese	Implicações para a educação
Identidade	Construção histórica, social e relacional, formada nas interações entre sujeitos e grupos.	A escola participa da construção das identidades e deve promover o reconhecimento das diferenças e o respeito à diversidade.
Identidade negra	Processo histórico, cultural, social e político de reconhecimento da população negra e valorização de sua ancestralidade.	Favorece práticas pedagógicas que fortaleçam a autoestima, a representatividade e o pertencimento dos estudantes negros.
Raça	Categoria social e política utilizada para compreender desigualdades produzidas pelo racismo, e não uma classificação biológica.	Permite compreender que o racismo produz efeitos concretos nas relações escolares e sociais.
Etnia	Refere-se ao pertencimento construído por elementos culturais, históricos, linguísticos e de ancestralidade.	Amplia a compreensão da diversidade cultural presente na escola e favorece o reconhecimento das diferentes matrizes culturais.
Racismo	Sistema histórico e social que produz hierarquias e desigualdades entre grupos racializados, manifestando-se de forma individual e institucional.	Exige revisão de currículos, materiais didáticos e práticas escolares para combater desigualdades e exclusões.
Etnocentrismo	Tendência de considerar a própria cultura como referência superior para julgar outras culturas.	Incentiva a valorização de diferentes saberes e culturas, evitando práticas excludentes e preconceituosas.

Conceito	Síntese	Implicações para a educação
Preconceito racial	Julgamentos e estereótipos socialmente aprendidos sobre determinados grupos raciais.	A escola deve atuar na desconstrução de estereótipos por meio da educação para as relações étnico-raciais.
Discriminação racial	Materialização do preconceito em práticas que restringem direitos, oportunidades e participação social.	Requer políticas institucionais e práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade de oportunidades.
Democracia racial	Mito que nega a existência do racismo e das desigualdades raciais no Brasil.	A educação deve problematizar esse discurso e promover a compreensão das desigualdades históricas e estruturais.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Gomes (2003, 2005, 2013, 2017).

A autora chama atenção para o fato de que a discriminação racial não ocorre apenas por ações individuais conscientes, podendo também ser produzida por mecanismos institucionais aparentemente neutros. Dessa forma, determinadas práticas administrativas, políticas públicas ou estruturas sociais podem gerar resultados desiguais entre grupos raciais, mesmo sem uma manifestação explícita de preconceito (Gomes, 2003).

Gomes (2003, 2005, 2013) discute o conceito de democracia racial, questionando a ideia historicamente difundida de que o Brasil seria uma sociedade marcada pela harmonia entre diferentes grupos raciais. Para a autora, esse discurso constitui um mito, pois contribui para ocultar a permanência das desigualdades raciais e dificultar o reconhecimento do racismo enquanto fenômeno histórico e social.

> O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas se devem a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (Gomes, 2005, p. 57).

Ao demonstrar que as diferenças de oportunidades entre negros e brancos persistem em áreas como educação, trabalho e saúde, o enfrentamento do racismo exige superar interpretações que naturalizam essas desigualdades. Nesse contexto, a educação assume

papel fundamental na desconstrução de discursos excludentes e na construção de práticas comprometidas com a diversidade e a justiça social.

ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE NILMA LINO GOMES

As contribuições de Nilma Lino Gomes para a educação brasileira ultrapassam a defesa da inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. Sua produção intelectual evidencia que a educação constitui um espaço fundamental de disputa de narrativas, identidades e formas de produção do conhecimento. Ao analisar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, a autora demonstra que o currículo não é neutro, pois seleciona determinados saberes, memórias e perspectivas enquanto historicamente silencia outras experiências sociais (Gomes, 2003, 2005).

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 representa, na perspectiva de Gomes e Jesus (2013), não apenas uma alteração legislativa, mas um marco político e epistemológico para a educação brasileira. Sua implementação expressa uma demanda histórica do Movimento Negro e busca romper com uma tradição escolar marcada pela invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade. Entretanto, como demonstram os autores, a existência da legislação não garante, por si só, uma transformação das práticas pedagógicas, sendo necessária uma mudança institucional que envolva formação docente, gestão escolar e revisão dos currículos.

Um dos principais aportes de Gomes (2003, 2005) está justamente na compreensão de que o combate ao racismo na educação depende da construção de práticas permanentes e coletivas. A pesquisa desenvolvida por Gomes e Jesus (2013) evidencia que as escolas que apresentam maior avanço na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais são aquelas em que a temática está integrada ao Projeto Político-Pedagógico, conta com participação coletiva dos professores e recebe apoio das redes de ensino. Dessa maneira, a educação antirracista deixa de depender apenas de iniciativas individuais e passa a constituir um compromisso institucional.

Essa reflexão permanece extremamente atual diante dos desafios enfrentados pela educação brasileira. Embora tenham ocorrido avanços importantes nas últimas décadas, ainda existem dificuldades relacionadas à formação de professores, à presença de estereótipos

sobre a população negra e à resistência em reconhecer o racismo como um elemento estruturante das relações sociais brasileiras.

Conforme apontam Gomes e Jesus (2013), o mito da democracia racial continua influenciando práticas escolares, contribuindo para a percepção equivocada de que as desigualdades raciais seriam resultado apenas de fatores individuais ou econômicos, e não de processos históricos de exclusão.

Além disso, sua obra contribui para repensar a formação dos professores, defendendo que o trabalho com as relações étnico-raciais não deve ser tratado como uma temática complementar ou restrita a determinados períodos do calendário escolar, como ocorre frequentemente com atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra. Para Gomes (2017), uma educação comprometida com a diversidade exige uma transformação mais profunda das práticas pedagógicas, incorporando a questão racial como elemento permanente da formação humana e da construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de Nilma Lino Gomes revela um pensamento comprometido com a transformação educacional e com o reconhecimento das relações étnico-raciais como parte essencial da formação humana. Sua obra mostra que a educação é um campo de disputas, onde certos saberes e sujeitos foram historicamente privilegiados em detrimento de outros.

Ao considerar o Movimento Negro como produtor de conhecimentos e agente educativo, Nilma amplia a noção de formação e questiona estruturas tradicionais da educação. Conceitos como Movimento Negro Educador e educação das relações étnico-raciais tornam-se centrais para pensar uma escola mais plural e democrática.

A Lei 10.639/2003, analisada por Gomes e Jesus (2013), representa um avanço, mas sua implementação ainda enfrenta desafios como formação docente, resistências institucionais e permanência do mito da democracia racial. A autora ressalta que mudanças legais exigem transformações culturais, pedagógicas e epistemológicas. Sua obra é relevante por questionar modelos educacionais excludentes e propor caminhos baseados na valorização da diversidade. Combater o racismo na educação requer repensar a produção e legitimação do conhecimento escolar.

Dessa forma, a atualidade do pensamento de Nilma Lino Gomes está na compreensão de que a democratização da educação brasileira não envolve apenas ampliar o acesso às instituições de ensino, mas também questionar quais conhecimentos são valorizados, quais histórias são ensinadas e quais sujeitos são reconhecidos como produtores de saber. Sua trajetória intelectual e política demonstra que a educação possui papel estratégico na construção de uma sociedade mais democrática, pois possibilita não apenas compreender as desigualdades existentes, mas também criar caminhos para sua superação.

Por fim, sua contribuição vai além das relações étnico-raciais, inserindo-se num debate sobre democracia e justiça social. Sua trajetória reafirma que uma educação democrática depende do reconhecimento das múltiplas histórias e culturas brasileiras, tornando seu pensamento referência para os desafios atuais da educação.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. O movimento negro educador. **Educação em Revista,** v. 34, p. e192237, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000200007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: 10.1590/S0104-40602013000100003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MUNANGA, Kabengele. África única e plural. [Apresentação]. *In*: **África:** Revista do Centro de Estudos Africanos, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, n. esp., p. 5-6, ago. 2012. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_AfricaUnicaEPlural_Apresentacao.pdf.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. **Mana,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 455-475, out. 2008. DOI: 10.1590/S0104-93132008000200007.

QUEIROZ, Renato da Silva; OTTA, Emma. A beleza em foco: condicionantes culturais e psicológicos na definição da estética corporal. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **O corpo do brasileiro:** estudos de estética e beleza. São Paulo: Senac, 2000. p. 13-66.

VAZ, Juliana da Costa. **Nilma Lino Gomes:** a trajetória de uma intelectual negra na luta por uma Pedagogia da Diversidade. 2020. Artigo de conclusão de curso (Especialização em Educação – Área de Concentração: Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 32, p. 123-150, set. 2000.

WALDMAN, Maurício. **Uidá:** notas sobre as relações entre Brasil e a África. São Paulo: Editora Kotev, 2019.

CAPÍTULO VI

BERNARDETE ANGELINA GATTI: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Thompson Gonçalves da Justa Neto[46]*;*
Paulo Cardoso Dantas[47]*;*
Manderliny de Araújo Costa[48]*;*
Wyanna Mara Costa Dantas[49]*;*
Carlos Daniel Chaves Mourão[50]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-06

INTRODUÇÃO

A formação de professores ocupa posição central nos debates sobre a qualidade da educação básica brasileira, especialmente diante das mudanças sociais, culturais, tecnológicas e políticas que marcam o século XXI. Nesse contexto, a produção acadêmica de Bernardete Angelina Gatti consolidou-se como uma das principais referências nacionais ao investigar as relações entre políticas educacionais, formação docente e condições concretas do trabalho pedagógico.

Seus estudos evidenciam que a formação não pode ser compreendida como um processo isolado, restrito aos cursos de licenciatura, mas como um percurso permanente, influenciado pelas políticas públicas, pelas instituições formadoras e pelas realidades vividas nas escolas (Gatti, 2017; Gatti *et al.*, 2019).

Gatti reúne experiências relevantes nos campos da educação, da psicologia e da pesquisa científica[51]. Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), obteve doutorado em Psicologia pela *Université Paris VII*, na França, e realizou estudos de pós-doutorado no Canadá e nos Estados Unidos. Atuou como docente na USP e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), além de desenvolver pesquisas na Fundação Carlos Chagas, instituição na qual exerceu funções de coordenação e gestão científica.

Foi também coordenadora da área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a participação no Comitê

46 http://lattes.cnpq.br/9272374255295602. https://orcid.org/0009-0004-8254-9853. E-mail: thompson.justa@gmail.com.
47 http://lattes.cnpq.br/3793556856902288. https://orcid.org/0000-0002-3319-1961. E-mail: paulocd2010@gmail.com.
48 http://lattes.cnpq.br/3516534470291189. https://orcid.org/0009-0008-1302-8439. E-mail: alinymelo2205@gmail.com.
49 http://lattes.cnpq.br/0421103599440611. https://orcid.org/0009-0002-9131-0268. E-mail: wyannadantas@alu.ufc.br.
50 http://lattes.cnpq.br/7786024451364957. https://orcid.org/0009-0003-6345-8561. E-mail: cdaniel.cp09@gmail.com.
51 Disponível em: https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/177883/bernardete-angelina-gatti/.

Científico de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a presidência do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, assumida em 2016.

Ao longo de sua trajetória intelectual, Gatti contribuiu para deslocar as discussões sobre formação docente de uma perspectiva centrada exclusivamente na organização curricular para uma abordagem que considera a complexidade da profissão. A autora demonstra que ensinar exige conhecimentos específicos, domínio pedagógico, capacidade de análise crítica e compreensão das múltiplas dimensões que envolvem o trabalho educativo. Nessa direção, a docência constitui uma atividade de elevada complexidade, cuja aprendizagem demanda sólida formação teórica articulada às experiências desenvolvidas no cotidiano escolar (Gatti, 2017; Schilindwein; Souza; Gonçalves, 2024).

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Libâneo e Pimenta (1999), para quem a formação dos profissionais da educação precisa superar modelos fragmentados historicamente construídos nos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os autores defendem que a organização dos processos formativos deve integrar fundamentos teóricos, conhecimentos pedagógicos e práticas educativas, reconhecendo a especificidade do campo educacional e fortalecendo a identidade profissional dos professores. Tal perspectiva também dialoga com Franco (2012), ao compreender a prática docente como uma ação pedagógica fundamentada em conhecimentos científicos, éticos e sociais que se constituem continuamente no exercício da profissão.

Outro eixo recorrente na produção de Gatti refere-se ao papel das políticas públicas na organização da formação docente. A autora evidencia que legislações, diretrizes curriculares, planos nacionais de educação e programas governamentais exercem influência direta sobre os modelos de formação inicial e continuada.

Entretanto, ressalta que a existência de normas legais, por si só, não assegura mudanças qualitativas, sendo indispensável que essas políticas sejam acompanhadas de condições institucionais, investimentos, valorização profissional e processos formativos coerentes com as necessidades das escolas e dos professores (Gatti, 2008, 2017; Gatti *et al.*, 2022).

As discussões desenvolvidas por Gatti também evidenciam que a formação continuada não pode ser reduzida à oferta esporádica de cursos ou capacitações desvinculadas da realidade escolar. Estudos anteriores, como os de Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995) e Altenfelder (2004), já indicavam que processos formativos produzem melhores

resultados quando dialogam com as experiências dos professores e favorecem espaços permanentes de reflexão sobre a prática.

Nessa mesma direção, Gatti (2003) argumenta que a dimensão psicossocial da formação continuada envolve aspectos institucionais, culturais e profissionais que influenciam diretamente o desenvolvimento docente, exigindo políticas que reconheçam a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

As transformações ocorridas nas últimas décadas ampliaram ainda mais os desafios relacionados à formação dos professores. A incorporação das tecnologias digitais, a diversidade presente nas salas de aula, as desigualdades educacionais e os impactos produzidos pela pandemia de Covid-19 evidenciaram a necessidade de rever modelos tradicionais de formação.

Ao refletir sobre esse cenário, Gatti (2020) defende que a reorganização da educação exige planejamento articulado, fortalecimento das redes de ensino, valorização do trabalho docente e construção de propostas pedagógicas capazes de responder às novas demandas sociais. Essas análises são retomadas por Basta (2025), ao destacar que a formação docente necessita acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea sem perder de vista os fundamentos pedagógicos que sustentam a qualidade da educação.

Diante desse panorama, este capítulo analisa as contribuições de Bernardete Angelina Gatti para o campo da formação de professores e das políticas educacionais, evidenciando como suas pesquisas influenciaram a compreensão da docência, da organização dos processos formativos e da formulação de políticas públicas destinadas à educação básica.

Ao reunir suas principais reflexões com aportes de autores que dialogam com sua produção, busca-se compreender a atualidade de seu pensamento para os debates sobre valorização docente, qualidade da formação inicial e continuada, gestão educacional e fortalecimento da escola pública como espaço de desenvolvimento humano e social.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES DE BERNARDETE GATTI

A produção científica de Bernardete Angelina Gatti consolidou-se como uma das mais relevantes referências brasileiras para compreender a formação de professores em sua relação com as políticas públicas educacionais. Em seus estudos, a autora demonstra que a

qualidade da educação básica está diretamente vinculada à maneira como os sistemas educacionais organizam a formação inicial e continuada, valorizam a carreira docente e estruturam as condições de trabalho nas escolas.

Essa perspectiva desloca a discussão da responsabilidade exclusiva das instituições formadoras para uma compreensão sistêmica, na qual universidades, redes de ensino e órgãos governamentais compartilham responsabilidades na construção de uma educação de qualidade (Gatti, 2008; Gatti *et al.*, 2019).

Ao analisar a evolução histórica das políticas de formação docente no Brasil, Gatti (2008) identifica que diferentes reformas buscaram responder às demandas de cada período, embora nem sempre tenham conseguido superar problemas estruturais. A expansão da escolarização, as mudanças curriculares e a democratização do acesso ao ensino produziram novas exigências para os professores, tornando insuficientes modelos de formação excessivamente centrados na transmissão de conteúdos disciplinares. Basta (2025), ressalta que permanece um distanciamento entre as exigências da prática escolar e os percursos formativos oferecidos pelas licenciaturas, situação que reforça a necessidade de currículos mais articulados com a realidade educacional.

Essa preocupação também está presente nas análises desenvolvidas por Libâneo e Pimenta (1999), que defendem a reorganização dos cursos de formação de professores a partir de uma identidade própria para o campo da Educação. Os autores argumentam que a formação docente não deve restringir-se ao domínio dos conteúdos específicos das disciplinas, mas incorporar conhecimentos pedagógicos, didáticos, políticos e institucionais capazes de favorecer uma compreensão ampla do fenômeno educativo. Sob essa perspectiva, a docência constitui uma profissão especializada, cuja complexidade exige sólida preparação científica e pedagógica.

A centralidade atribuída à formação docente decorre da compreensão de que ensinar envolve processos muito mais amplos do que a simples transmissão de conhecimentos (Gatti, 2017). A autora evidencia que o trabalho do professor exige capacidade de mediação, planejamento, avaliação, interpretação dos contextos socioculturais e construção de relações pedagógicas significativas. Essa concepção aproxima-se das reflexões de Franco (2012), para quem a prática docente representa uma prática pedagógica intencional, construída na interação entre teoria, experiência e compromisso social com a aprendizagem dos estudantes.

Gatti (2017) ressalta que os desafios contemporâneos exigem mudanças profundas na organização dos cursos de licenciatura. A autora afirma que a formação deve abandonar concepções simplificadoras e reconhecer a docência como profissão complexa, cuja aprendizagem depende da integração entre conhecimentos científicos, didáticos, culturais e sociais.

> Um novo olhar e consideração sobre como se forma e quem forma os docentes da educação básica está sendo requerido ante o cenário social e a situação educacional do país, bem como em face das necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar. [...] Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens (Gatti, 2017, p. 1152-1153).

A passagem evidencia que a formação docente precisa responder às transformações da sociedade e às novas demandas da escola contemporânea. Não se trata apenas de ampliar a carga horária dos cursos ou introduzir novas disciplinas, mas de reorganizar os processos formativos em torno do desenvolvimento profissional do futuro professor. Para Schilindwein, Souza e Gonçalves (2024), toda a trajetória intelectual de Bernardete Gatti demonstra compromisso permanente com a construção de conhecimentos que contribuam efetivamente para a melhoria da formação docente e da pesquisa educacional.

Outro eixo recorrente nas pesquisas de Gatti refere-se à formação continuada. A autora compreende que o desenvolvimento profissional não se encerra com a graduação, constituindo um processo permanente de aprendizagem que acompanha toda a carreira docente. Essa perspectiva dialoga com Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995), que defendem processos contínuos de formação vinculados às necessidades concretas das escolas, e com Altenfelder (2004), ao demonstrar que os professores atribuem maior significado às ações formativas quando estas dialogam com os desafios cotidianos da prática pedagógica.

Em seus estudos sobre formação continuada, Gatti (2020) também chama atenção para a necessidade de superar modelos excessivamente centralizados, compostos por cursos padronizados e pouco relacionados às especificidades das redes de ensino. Durante o período da pandemia, essa reflexão tornou-se ainda mais evidente, ao defender propostas descentralizadas, construídas em diálogo com as realidades locais e com a participação ativa dos próprios professores.

> Entende a formação em serviço descentralizada como uma alternativa às formações centralizadas e partir de necessidades vivenciadas pelos profissionais que atuam nas escolas com iniciativas locais, a partir de necessidades prementes. As formações descentralizadas organizadas a partir de realidades específicas tendem a fortalecer a comunidade escolar, produzindo conhecimento de forma mais horizontal, com uma linguagem mais acessível, que possa atender às necessidades reais da escola (Gatti, 2020, p. 55-56).

Essa concepção amplia o entendimento da escola como espaço de produção de conhecimento e não apenas como local de aplicação de teorias produzidas na universidade. Nessa direção, Paro (2017) ressalta que processos democráticos de gestão favorecem ambientes institucionais capazes de fortalecer a autonomia docente, a participação coletiva e a construção compartilhada de soluções para os problemas educacionais. A valorização da experiência profissional torna-se, portanto, componente indispensável das políticas de formação.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se à articulação entre universidade e escola básica. Gatti (2020), demonstra que muitos cursos de licenciatura permanecem excessivamente distantes da realidade escolar, dificultando que futuros professores compreendam os desafios concretos da profissão. Essa distância repercute na fragilidade dos estágios, na pouca integração entre teoria e prática e na formação de profissionais que encontram dificuldades ao ingressar no exercício docente. Libâneo e Pimenta (1999) já alertavam para essa fragmentação, defendendo a reorganização institucional da formação como estratégia para fortalecer a identidade profissional dos educadores.

Mais recentemente, os estudos coordenados por Gatti *et al.* (2022) evidenciam que experiências curriculares inovadoras têm produzido resultados promissores quando promovem maior integração entre conhecimentos pedagógicos, experiências escolares, práticas colaborativas e pesquisa educacional.

Essas iniciativas revelam que mudanças consistentes dependem da articulação entre políticas públicas, compromisso institucional e participação ativa dos diferentes sujeitos envolvidos na formação docente. Da mesma forma, Gatti *et al.* (2019) destacam que a melhoria da educação brasileira exige políticas permanentes de valorização profissional, financiamento adequado e fortalecimento das instituições formadoras.

Quadro 1: Síntese das contribuições de Bernardete Gatti para a formação de professores e as políticas educacionais.

Dimensão	Principais contribuições
Formação inicial	Defesa de currículos articulados entre conhecimentos específicos, fundamentos pedagógicos e prática docente.
Formação continuada	Compreensão da formação como processo permanente, vinculado às necessidades concretas da escola e do professor.
Políticas públicas	Análise crítica das diretrizes nacionais, defendendo políticas articuladas à valorização docente e à qualidade da educação básica.
Trabalho docente	Reconhecimento da docência como profissão complexa, que exige conhecimentos científicos, didáticos, éticos e socioculturais.
Universidade e escola	Defesa da aproximação entre instituições formadoras e redes de ensino, fortalecendo a integração entre teoria e prática.
Pesquisa em Educação	Produção de estudos que subsidiam a formulação de políticas educacionais e a reorganização da formação docente no Brasil.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Gatti (2003, 2008, 2017, 2020).

As contribuições de Bernardete Gatti evidenciam que a formação de professores deve ser compreendida como uma política pública estruturante, cuja efetividade depende da articulação entre diretrizes nacionais, instituições formadoras, sistemas de ensino e condições concretas de exercício da docência.

Ao defender uma formação fundamentada na integração entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experiências desenvolvidas nas escolas, a autora amplia a compreensão da profissionalização docente para além da formação inicial, incorporando o desenvolvimento contínuo, a valorização da carreira e o fortalecimento da pesquisa educacional como dimensões indissociáveis da qualidade da educação básica.

Nesse sentido, suas reflexões permanecem atuais ao oferecer referenciais teóricos e metodológicos capazes de orientar tanto a formulação de políticas educacionais quanto a reorganização dos processos formativos destinados aos professores da educação básica (Gatti *et al.*, 2019; Gatti *et al.*, 2022; Schilindwein; Souza; Gonçalves, 2024).

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA OBRA DE BERNARDETE GATTI

A formação de professores constitui um dos eixos mais recorrentes na produção intelectual de Bernardete Angelina Gatti. Em suas pesquisas, a autora sustenta que a qualidade da educação básica depende diretamente da consistência dos processos formativos

destinados aos docentes, compreendendo tanto a formação inicial quanto a continuada como etapas complementares do desenvolvimento profissional. Essa compreensão rompe com concepções que restringem a aprendizagem da docência ao período universitário, reconhecendo que o exercício profissional exige atualização permanente, reflexão crítica e constante reconstrução dos saberes pedagógicos (Gatti, 2003, 2017; Gatti *et al.*, 2019).

Ao discutir a formação inicial, Gatti (2003) argumenta que os cursos de licenciatura devem superar modelos excessivamente fragmentados, nos quais conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos aparecem dissociados. A autora demonstra que essa fragmentação compromete a preparação dos futuros professores para enfrentar situações concretas da escola, dificultando a construção de práticas fundamentadas teoricamente e sensíveis às diferentes realidades educacionais. Tal análise converge com Libâneo e Pimenta (1999), que defendem uma reorganização curricular capaz de integrar os diversos campos do conhecimento que compõem a profissionalização docente.

Essa integração torna-se indispensável porque a docência envolve dimensões intelectuais, éticas, sociais e culturais que não podem ser reduzidas ao domínio de conteúdos disciplinares. Franco (2012) observa que ensinar significa desenvolver uma prática pedagógica intencional, construída na interação entre sujeitos, conhecimentos e contextos históricos. Dessa forma, a formação inicial precisa favorecer o desenvolvimento de competências analíticas, investigativas e reflexivas que permitam aos futuros professores compreenderem a complexidade das situações educativas presentes na escola contemporânea.

Ao analisar os desafios da formação docente, Bernardete Gatti enfatiza que a profissão exige preparação específica e não pode ser compreendida como uma atividade aprendida apenas pela experiência cotidiana. Em um dos trechos mais expressivos de sua obra, afirma:

> Professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados. [...] Para essa profissão são essenciais os conhecimentos dos fundamentos da educação e do campo da Didática – campo que trata do ensino, de seus fundamentos e suas práticas. Esses conhecimentos imbricados com aqueles específicos das outras áreas de conhecimento devem constituir, sem dúvida, a base para a formação para a docência, para o exercício do magistério. Isso requer uma perspectiva interdisciplinar (Gatti, 2017, p. 1155).

Essa reflexão sintetiza uma das principais contribuições da autora para o campo educacional. Ao afirmar que professores são formados e não simplesmente constituídos pela experiência, Gatti (2017) evidencia a necessidade de políticas institucionais que garantam percursos formativos consistentes, fundamentados na produção científica da Educação e nas contribuições da Didática. Essa perspectiva distancia-se de concepções espontaneístas da profissão docente e fortalece a compreensão da docência como atividade intelectual especializada.

Outro elemento amplamente discutido pela autora refere-se ao papel da Didática na formação inicial. Durante décadas, segundo Gatti, os cursos de licenciatura atribuíram reduzida importância aos estudos relacionados ao ensino, privilegiando conhecimentos específicos das áreas disciplinares em detrimento das metodologias de ensino e das práticas pedagógicas.

Essa configuração contribuiu para o distanciamento entre universidade e escola, dificultando que os licenciandos compreendessem as múltiplas dimensões envolvidas na organização do trabalho docente (Gatti, 2017). Libâneo e Pimenta (1999) apresentam diagnóstico semelhante ao defenderem maior centralidade dos conhecimentos pedagógicos na formação dos profissionais da educação.

As novas Diretrizes Curriculares[52] para a formação docente analisadas por Gatti representam, segundo a autora, uma tentativa de superar essa fragmentação histórica. Ao incorporar a Didática como elemento estruturante da Base Nacional Comum para a formação de professores, os documentos oficiais reconhecem que ensinar pressupõe domínio dos conteúdos, compreensão dos processos de aprendizagem, planejamento pedagógico, avaliação e capacidade de estabelecer relações significativas entre conhecimento escolar e realidade social (Gatti, 2017). Tais princípios fortalecem uma concepção de formação comprometida com a qualidade da educação pública e com a valorização do trabalho docente.

Se a formação inicial constitui o ponto de partida da profissionalização, a formação continuada representa sua continuidade ao longo da carreira. Para Gatti (2003), o desenvolvimento profissional ocorre em diferentes espaços institucionais e depende das experiências construídas pelos professores no exercício cotidiano da docência. A autora

52 Disponíveis em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2017.

destaca que programas de formação continuada produzem resultados mais consistentes quando consideram os conhecimentos prévios dos professores, as necessidades das escolas e as condições concretas de trabalho existentes em cada contexto educacional. Essa compreensão aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995), que defendem processos formativos permanentes articulados às demandas reais do cotidiano escolar.

Altenfelder (2004) reforça essa perspectiva ao demonstrar que os professores atribuem maior significado às ações formativas quando conseguem estabelecer relações entre os conteúdos estudados e os problemas enfrentados em sua prática profissional. Nessa direção, a formação continuada deixa de ser compreendida como mera atualização técnica e passa a constituir espaço coletivo de produção de conhecimentos, reflexão crítica e fortalecimento da identidade docente. Gatti (2020) amplia essa compreensão ao incorporar fatores institucionais, culturais e psicossociais que influenciam diretamente o desenvolvimento profissional dos educadores.

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas intensificaram ainda mais essa necessidade de formação permanente. A expansão das tecnologias digitais, as novas configurações familiares, a diversidade cultural presente nas escolas e os impactos provocados pela pandemia evidenciaram que o professor necessita desenvolver competências continuamente renovadas para responder às demandas da educação contemporânea.

> O vetor mais saudável, determinante nessa situação, é a capacidade humana de utilizar o bom senso e saber buscar equilíbrio nas decisões, ações e relações. Será necessário ter sensibilidade para a diversidade de situações enfrentadas por todos os envolvidos quanto ao que se passou nas tentativas de manutenção das atividades escolares e das aprendizagens [...] Bom senso e equilíbrio na compreensão do vivido [...] além dos conhecimentos psicopedagógicos inerentes ao trabalho escolar e ao desenvolvimento sociocognitivo e emocional de crianças, adolescentes e jovens (Gatti, 2020, p. 35).

A autora demonstra que políticas de formação docente precisam considerar não apenas conteúdos curriculares, mas também dimensões humanas, emocionais, culturais e sociais presentes na vida escolar. Trata-se de reconhecer que ensinar envolve relações interpessoais complexas, construídas em contextos marcados pela diversidade e pelas desigualdades sociais (Gatti, 2020).

Essas análises permanecem atuais ao dialogarem com pesquisas recentes sobre formação docente no Brasil. Basta (2025), por exemplo, evidencia que persistem desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, à valorização profissional e à integração das tecnologias educacionais nos cursos de licenciatura. Da mesma forma, Schilindwein, Souza e Gonçalves (2024) ressaltam que as contribuições de Bernardete Gatti continuam orientando investigações, políticas públicas e propostas curriculares voltadas ao fortalecimento da profissão docente, consolidando sua obra como referência indispensável para compreender os rumos da formação de professores na educação brasileira.

BERNARDETE GATTI E A CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

As pesquisas desenvolvidas por Bernardete Angelina Gatti exerceram influência significativa na formulação e na avaliação das políticas públicas voltadas à formação de professores nas últimas décadas. Sua produção científica ultrapassa a análise teórica da docência para dialogar diretamente com os processos de construção de diretrizes nacionais, programas governamentais e mecanismos de avaliação destinados à melhoria da educação básica.

Ao investigar dados nacionais sobre cursos de licenciatura, perfil docente e organização curricular, a autora produziu diagnósticos que passaram a subsidiar debates institucionais envolvendo universidades, órgãos governamentais e entidades científicas dedicadas à educação (Gatti, 2008; Gatti *et al.*, 2019).

Essa aproximação entre pesquisa acadêmica e formulação de políticas constitui uma das características mais marcantes de sua trajetória intelectual. Em vez de compreender a investigação científica como atividade restrita ao ambiente universitário, Gatti (2008), defende que os resultados das pesquisas devem contribuir para orientar decisões públicas relacionadas à organização da formação docente, ao financiamento educacional e à valorização profissional. Sob essa perspectiva, a produção científica assume função estratégica na construção de políticas educacionais fundamentadas em evidências, reduzindo decisões pautadas exclusivamente por interesses conjunturais.

A melhoria da educação básica depende da articulação entre diferentes dimensões das políticas públicas. A qualidade da formação inicial, a existência de programas

permanentes de desenvolvimento profissional, as condições de trabalho, os planos de carreira e os mecanismos de gestão educacional constituem elementos interdependentes, impossíveis de serem analisados de maneira isolada. Essa compreensão reforça uma visão sistêmica da educação, na qual a valorização docente representa condição indispensável para o fortalecimento da escola pública (Gatti *et al.*, 2022).

Ao analisar as políticas nacionais destinadas aos professores, Gatti evidencia que muitas iniciativas produziram avanços importantes, sobretudo na ampliação do acesso à formação superior. Entretanto, a autora ressalta que a expansão quantitativa não foi acompanhada, em diversos momentos, pela mesma preocupação com a qualidade dos processos formativos. Como consequência, persistem desigualdades entre instituições formadoras, diferenças curriculares significativas e limitações na articulação entre universidade e educação básica (Gatti, 2008, 2017).

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), que também defendem a necessidade de reorganizar institucionalmente a formação dos profissionais da educação, as políticas educacionais efetivas precisam reconhecer a especificidade do trabalho pedagógico, fortalecendo tanto os conhecimentos científicos quanto os saberes construídos no exercício profissional. Dessa forma, formação docente e organização dos sistemas de ensino constituem dimensões inseparáveis da política educacional.

Outra particularidade frequentemente abordada refere-se à necessidade de considerar a diversidade existente entre as escolas brasileiras. A autora demonstra que políticas uniformizadas dificilmente respondem às diferentes condições sociais, econômicas e culturais presentes nas redes de ensino. Nesse sentido, programas nacionais precisam combinar diretrizes comuns com autonomia local, permitindo que estados, municípios e escolas construam respostas compatíveis com suas realidades específicas (Gatti, 2020).

Paro (2017), ao defender que processos democráticos de gestão escolar fortalecem a participação dos professores na construção das decisões pedagógicas e administrativas, cita que quando a formação docente dialoga com práticas democráticas de gestão, amplia-se a capacidade das escolas de produzir soluções contextualizadas para os desafios educacionais, favorecendo processos permanentes de aprendizagem institucional.

Gatti *et al.* (2019) também aborda a utilização da pesquisa educacional como instrumento de monitoramento das políticas públicas. Ao coordenar investigações nacionais sobre currículos de licenciatura, práticas inovadoras e formação de professores, a autora

evidencia que decisões políticas precisam ser constantemente avaliadas quanto aos seus impactos reais nas instituições formadoras e nas escolas. Tal perspectiva fortalece uma cultura de avaliação comprometida não apenas com indicadores quantitativos, mas também com a compreensão qualitativa das transformações educacionais.

Schilindwein, Souza e Gonçalves (2024) destacam que a contribuição de Bernardete Gatti ultrapassa a produção de conhecimento científico, alcançando a consolidação de um campo de investigação dedicado à formação docente no Brasil. Suas pesquisas estimularam novos grupos de investigação, influenciaram programas de pós-graduação e contribuíram para ampliar o diálogo entre universidades, redes de ensino e organismos internacionais voltados às políticas educacionais.

Ao mesmo tempo, os desafios permanecem expressivos. Basta (2025) observa que a formação docente continua enfrentando problemas relacionados à valorização profissional, às condições de trabalho, à incorporação das tecnologias digitais e à necessidade de currículos mais integrados. Essas questões reafirmam a atualidade das análises desenvolvidas por Gatti, cuja obra permanece oferecendo referenciais consistentes para orientar pesquisas, políticas públicas e práticas institucionais comprometidas com a qualidade da educação básica brasileira.

Quadro 2: Contribuições de Bernardete Gatti para as políticas de formação docente no Brasil.

Eixo de análise	Contribuições para as políticas educacionais
Diagnóstico da formação docente	Produção de pesquisas nacionais sobre currículos, licenciaturas e perfil dos professores.
Formulação de políticas	Subsídios científicos para Diretrizes Curriculares, Plano Nacional de Educação e programas de formação docente.
Formação inicial	Defesa da integração entre fundamentos pedagógicos, conhecimentos específicos e prática escolar.
Formação continuada	Compreensão do desenvolvimento profissional como processo permanente, articulado às necessidades das escolas.
Pesquisa educacional	Utilização de evidências científicas para orientar decisões e avaliar políticas públicas.
Valorização docente	Defesa de carreira estruturada, condições adequadas de trabalho e reconhecimento profissional.
Universidade e escola	Fortalecimento da aproximação entre instituições formadoras e redes de ensino.
Impacto acadêmico	Consolidação do campo de estudos sobre formação docente e influência em pesquisas nacionais.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Gatti (2003, 2008, 2017, 2020).

As pesquisas de Bernardete Angelina Gatti mostram[53] que a melhoria da educação básica depende de ações integradas entre ciência, gestão e valorização docente, exigindo políticas públicas permanentes e baseadas em avaliação contínua, não em medidas isoladas. Sua obra é referência para gestores e pesquisadores ao propor formações que aliam qualidade, desenvolvimento profissional e fortalecimento da escola pública. A persistência dos problemas apontados por ela evidencia a atualidade de seu pensamento e a centralidade da formação docente para uma educação democrática e comprometida com o direito de aprender (Gatti *et al.*, 2019; 2022; Schilindwein; Souza; Gonçalves, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção intelectual de Bernardete Angelina Gatti ocupa, como visto, posição de destaque na pesquisa educacional brasileira ao oferecer interpretações consistentes sobre a formação de professores e sua relação com as políticas públicas destinadas à educação básica. Ao longo de sua trajetória, a autora consolidou um campo de investigação fundamentado em evidências empíricas, análises de políticas educacionais e estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, contribuindo para ampliar a compreensão da docência como uma profissão de elevada complexidade. Suas pesquisas demonstram que a melhoria da qualidade da educação depende da articulação entre formação inicial, formação continuada, valorização profissional, condições de trabalho e organização dos sistemas de ensino.

As reflexões apresentadas neste capítulo evidenciam que a formação docente constitui um processo permanente, construído em diferentes espaços institucionais e influenciado por fatores históricos, sociais, culturais e políticos. Nessa perspectiva, Bernardete Gatti afasta-se de concepções que restringem a profissionalização ao período da graduação, defendendo políticas formativas capazes de acompanhar toda a trajetória profissional do professor. Tal entendimento fortalece a necessidade de processos de desenvolvimento profissional contínuos, fundamentados na pesquisa educacional, na reflexão sobre a prática e na valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel das políticas públicas na consolidação de modelos formativos mais consistentes. As análises desenvolvidas por Gatti mostram que avanços legais e normativos representam condições importantes para reorganizar a formação

53 Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2024/06/27/bernardete-gatti/.

de professores, mas não produzem resultados satisfatórios quando desvinculados de investimentos, gestão educacional eficiente e valorização efetiva da carreira docente. Dessa forma, a autora demonstra que políticas educacionais precisam ser compreendidas como ações integradas, envolvendo universidades, sistemas de ensino, escolas e diferentes instâncias governamentais comprometidas com a qualidade da educação pública.

O diálogo estabelecido neste capítulo entre a produção de Bernardete Gatti e autores como Libâneo e Pimenta, Franco, Paro, Barbieri, Carvalho e Ulhe, Altenfelder, Basta e Schilindwein, Souza e Gonçalves evidencia a convergência existente em torno da necessidade de fortalecer a formação docente como eixo estruturante das políticas educacionais. Embora cada autor enfatize dimensões específicas da profissão, todos reconhecem que ensinar exige sólida formação científica, domínio pedagógico, compromisso ético e permanente capacidade de compreender as transformações que atravessam a sociedade e a escola.

As discussões produzidas por Gatti também permanecem particularmente atuais diante das mudanças vivenciadas pela educação brasileira nas últimas décadas. Os impactos das tecnologias digitais, os desafios decorrentes das desigualdades educacionais, as novas demandas curriculares e as transformações provocadas pela pandemia reforçaram a necessidade de rever modelos tradicionais de formação, ampliando a integração entre teoria, prática, pesquisa e inovação pedagógica. Nesse cenário, suas análises continuam oferecendo referenciais importantes para orientar processos de revisão curricular, formulação de políticas públicas e fortalecimento da profissionalização docente.

A produção acadêmica de Gatti evidencia que investir na qualificação docente significa investir na própria qualidade da educação básica, uma vez que professores bem formados constituem elemento indispensável para assegurar processos educativos comprometidos com a aprendizagem, a inclusão, a equidade e a formação cidadã. Ao reunir pesquisa científica, reflexão teórica e análise das políticas educacionais, seu legado continua inspirando investigações, orientando decisões institucionais e contribuindo para a construção de uma educação pública cada vez mais democrática, socialmente referenciada e comprometida com o direito à educação de todos.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação continuada:** os sentidos atribuídos na voz do professor. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo; ULHE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Caderno Cedes,** Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cedes/36-educacao-continuada.

BASTA, Leandro. Formação docente e os desafios da educação básica no século XXI. **Perspectivas em Diálogo:** Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 12, n. 32, p. 42-65, jul./set. 2025. DOI: https://doi.org/10.55028/pdres.v12i32.22820.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144349. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144349.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. DOI: 10.1590/S0100-15742003000200008.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, set./dez. 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Uma cartografia na formação de professores para a Educação Básica:** práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/840.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100006.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416x.17.053.ao01.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. DOI: 10.1590/S0101-73301999000300008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SOUZA, Maria Luiza de; GONÇALVES, Daniela Fonseca. Contribuições de Bernardete Angelina Gatti à pesquisa sobre formação de professores no Brasil. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 24, n. 80, p. 46-58, jan./mar. 2024. DOI: 10.7213/1981-416x.24.080.ds03.

SILVA, M. de S. Conhecer as mil faces da escola para ampliar o direito de aprender. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, n. 3, p. 97-106, 1º sem. 2007. Disponível em: https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:999.

CAPÍTULO VII

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE CULTURAS: LIÇÕES DE VERA CANDAU

Tamires Cristina Bonani Conti[54].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-07

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é marcada pela presença cada vez mais evidente da diversidade cultural nos diferentes espaços escolares. As transformações sociais, os movimentos migratórios, a ampliação das políticas de inclusão, o fortalecimento dos movimentos sociais e a crescente visibilidade das identidades historicamente marginalizadas têm ampliado os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação (Andriola, 2021).

Nesse contexto, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos para assumir também a função de promover o diálogo entre diferentes sujeitos, saberes, valores e formas de compreender o mundo. Essas mudanças atribuem ao professor um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças culturais e com a promoção de uma educação democrática (Candau, 2012).

Entre as pesquisadoras brasileiras que mais contribuíram para a compreensão dessas transformações destaca-se Vera Maria Ferrão Candau. Doutora e pós-doutora pela *Universidad Complutense* de Madri, na Espanha, a pesquisadora atua como professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Além disso, fez parte da fundação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, em 1995, da qual é membro da Comissão Nacional, além de ter participado do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos entre 2003 e 2013. Atua também como coordenadora do grupo de pesquisa *Cotidiano, Educação e Cultura(s)*, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

54 http://lattes.cnpq.br/3442362906177938. https://orcid.org/0000-0002-5572-6007. E-mail: tamy_bonani@hotmail.com.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, a autora desenvolveu uma consistente produção sobre interculturalidade, multiculturalismo, direitos humanos, formação de professores e práticas pedagógicas, consolidando referenciais teóricos que influenciaram significativamente a pesquisa educacional no Brasil e na América Latina. Seus estudos demonstram que as diferenças culturais não constituem elementos periféricos da educação, mas dimensões constitutivas dos processos de ensino, aprendizagem e formação humana, exigindo novas formas de pensar o currículo, a escola e a atuação docente (Candau, 2011; Candau; Russo, 2010).

A perspectiva intercultural desenvolvida por Candau (2011) parte da compreensão de que as diferenças não podem ser tratadas como obstáculos ao trabalho pedagógico nem reduzidas a manifestações ocasionais da diversidade presente nas salas de aula. Ao contrário, a autora defende que a educação deve reconhecer os diferentes pertencimentos culturais dos sujeitos e promover relações fundamentadas no diálogo, no respeito, na valorização da pluralidade e na construção coletiva do conhecimento. Essa concepção supera perspectivas assimilacionistas ou meramente tolerantes, propondo uma educação capaz de enfrentar desigualdades, discriminações e relações de poder que historicamente atravessam os sistemas educacionais (Candau, 2012; Candau; Russo, 2010).

O professor assume uma função que ultrapassa a organização dos conteúdos escolares. Sua atuação envolve a mediação de diferentes culturas, a criação de espaços de diálogo entre distintos referenciais de conhecimento e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. Conforme argumenta Candau (2014), o exercício da docência na contemporaneidade exige a ressignificação da própria escola, compreendendo o educador como agente sociocultural capaz de favorecer processos educativos mais democráticos, inclusivos e comprometidos com a formação cidadã.

Hall (2006), ao evidenciar que as identidades culturais são construções históricas, dinâmicas e continuamente produzidas nas relações sociais. Em sociedades marcadas pela pluralidade cultural, as identidades deixam de ser concebidas como categorias fixas e passam a constituir processos em permanente transformação. Tal perspectiva amplia a responsabilidade da escola na construção de ambientes educativos que favoreçam o reconhecimento das diferenças, evitando práticas homogeneizadoras que invisibilizam experiências, saberes e modos distintos de viver e interpretar a realidade.

As discussões sobre interculturalidade também se articulam às políticas de educação em direitos humanos, que defendem a promoção da dignidade humana, da igualdade de direitos e do reconhecimento das diferenças como princípios orientadores da ação educativa. Tanto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos quanto o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos reafirmam que a escola desempenha papel estratégico na formação de sujeitos comprometidos com a convivência democrática, o respeito à diversidade e a prevenção de todas as formas de discriminação. Nessa perspectiva, a mediação cultural realizada pelos professores torna-se componente essencial da construção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos (Brasil, 2018; UNESCO, 2012).

As contribuições de Vera Candau também dialogam com os desafios impostos pelas transformações sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam o século XXI. A intensificação da circulação de informações, a expansão da cultura digital e a ampliação dos espaços de produção de conhecimento exigem que a escola desenvolva novas formas de mediação pedagógica, capazes de articular diferentes linguagens, experiências culturais e processos de aprendizagem.

Nessa direção, a atuação docente requer abertura ao diálogo intercultural, sensibilidade para reconhecer diferentes trajetórias dos estudantes e capacidade de construir práticas educativas fundamentadas na cooperação, na participação e na valorização da diversidade (Marcon *et al.*, 2021; Morin, 2005).

Diante desse cenário, este capítulo analisa as contribuições de Vera Maria Ferrão Candau para compreender o professor como mediador de culturas, evidenciando como seus estudos oferecem referenciais para pensar a formação docente, a interculturalidade, a educação em direitos humanos e as práticas pedagógicas na contemporaneidade. Ao articular as reflexões da autora com diferentes pesquisadores e documentos nacionais e internacionais, busca-se compreender de que maneira a mediação cultural exercida pelo professor pode favorecer processos educativos mais inclusivos, democráticos e comprometidos com o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação.

VERA CANDAU E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE CULTURAS

As profundas transformações sociais observadas nas últimas décadas modificaram significativamente a maneira de compreender a educação e o papel desempenhado pela escola nas sociedades democráticas. O aumento da visibilidade das diferenças culturais, étnicas, religiosas, linguísticas e identitárias deslocou o debate educacional para além das discussões centradas exclusivamente no acesso ao ensino, incorporando questões relacionadas ao reconhecimento, à justiça social e à valorização da diversidade.

Nesse cenário, Vera Maria Ferrão Candau desenvolve uma das mais consistentes contribuições teóricas da educação brasileira ao defender que a interculturalidade deve constituir um princípio estruturante das práticas pedagógicas e da formação docente, permitindo que a escola se torne espaço de diálogo entre diferentes culturas e de promoção dos direitos humanos (Candau, 2012; Candau, 2011).

A autora parte do reconhecimento de que a sociedade latino-americana foi historicamente constituída por profundas desigualdades sociais e culturais, marcadas por processos de colonização, exclusão e silenciamento de diferentes grupos sociais. Durante séculos, a escola participou desse movimento ao privilegiar referenciais culturais considerados universais, invisibilizando saberes, experiências e identidades que não correspondiam ao modelo dominante.

Nessa perspectiva, Candau e Russo (2010) demonstram que a educação intercultural emerge justamente como resposta às limitações desse modelo homogêneo de escolarização, propondo a construção de relações educativas fundamentadas no reconhecimento das diferenças e na transformação das relações de poder presentes na sociedade latino-americana.

Ao analisar a origem da interculturalidade no continente, as autoras evidenciam que essa perspectiva não resulta apenas de formulações acadêmicas, mas das reivindicações históricas de povos indígenas, movimentos negros, organizações populares e diferentes grupos sociais que passaram a questionar a lógica assimilacionista predominante nos sistemas educacionais.

A interculturalidade, portanto, não corresponde apenas ao reconhecimento da existência de diferentes culturas, mas representa um projeto político e pedagógico comprometido com a construção de relações mais democráticas entre os sujeitos e com a

superação das desigualdades produzidas historicamente. Essa compreensão amplia significativamente o papel atribuído à escola e aos professores, que deixam de atuar apenas como transmissores de conhecimentos para assumirem a função de mediadores entre diferentes universos culturais (Candau; Russo, 2010).

Ao discutir essa temática, Candau (2012) ressalta que reconhecer as diferenças culturais constitui uma exigência da própria educação democrática.

> Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Esta proposta supõe, na linha de pesquisa que venho desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos. Esta preocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas (Candau, 2012, p. 237).

Esse posicionamento representa uma ruptura com compreensões que tratam a diversidade apenas como tema transversal ou como conteúdo complementar do currículo. Para Candau (2012), a interculturalidade atravessa toda a organização da escola, influenciando a construção do currículo, as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas entre professores e estudantes e os processos de avaliação.

Em consequência, o reconhecimento das diferenças deixa de constituir ação episódica para integrar permanentemente a dinâmica educativa. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Hall (2006), que compreende a identidade como construção histórica, continuamente produzida nas relações culturais e nas disputas de significado presentes nas sociedades contemporâneas.

Ao problematizar a relação entre igualdade e diferença, Candau identifica uma das principais tensões presentes na cultura escolar brasileira. Em muitas instituições educativas, a igualdade ainda é interpretada como sinônimo de homogeneização, produzindo práticas que invisibilizam diferenças culturais e reduzem a pluralidade existente entre os estudantes. Em contraposição a essa lógica, a autora propõe uma compreensão segundo a qual igualdade e diferença não constituem categorias opostas, mas princípios que devem ser articulados na construção de uma educação comprometida com a justiça social.

> Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença

> não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização (Candau, 2012, p. 239).

Essa formulação sintetiza um dos conceitos centrais da obra de Candau (2012) e oferece fundamentos para compreender a atuação docente em contextos marcados pela diversidade cultural. Ao deslocar a oposição tradicional entre igualdade e diferença, a autora demonstra que reconhecer identidades plurais não significa fragmentar a escola, mas fortalecer processos educativos comprometidos com a equidade, a participação e o direito de todos à aprendizagem.

Nessa perspectiva, a interculturalidade deixa de ser compreendida como estratégia voltada apenas para determinados grupos sociais e passa a constituir princípio orientador da educação democrática, fundamentando novas formas de organização do currículo, da formação docente e das práticas pedagógicas.

A compreensão da interculturalidade proposta por Candau (2012) também se distancia de abordagens que restringem a diversidade ao reconhecimento superficial de manifestações culturais ou à celebração de datas comemorativas. A autora sustenta que práticas dessa natureza tendem a folclorizar as diferenças, preservando estruturas escolares que continuam reproduzindo desigualdades e relações assimétricas de poder.

Em contraposição, defende uma perspectiva crítica de interculturalidade, comprometida com a revisão dos currículos, das metodologias de ensino e das formas de organização da escola. Nesse sentido, a interculturalidade exige mudanças estruturais que permitam reconhecer diferentes formas de produzir conhecimento, interpretar a realidade e participar da vida social (Candau; Russo, 2010).

Hall (2006), ao compreender que as identidades culturais não são fixas nem naturais, mas permanentemente construídas nos processos históricos e nas relações sociais, evidencia que a escola, portanto, participa da produção dessas identidades, podendo tanto reproduzir estereótipos quanto favorecer processos de reconhecimento e valorização da pluralidade cultural.

Do mesmo modo, Morin (2005) defende que a educação do século XXI precisa superar visões fragmentadas do conhecimento, incorporando a complexidade das relações humanas e culturais como fundamento da formação dos sujeitos. Sob essa ótica, o trabalho docente passa a exigir competências que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares,

envolvendo sensibilidade intercultural, capacidade de diálogo e abertura para diferentes formas de compreender o mundo.

Candau (2011), reafirma que a diferença não constitui um elemento externo ao trabalho educativo, mas um componente inerente às relações construídas na escola. Em um de seus textos mais representativos, afirma:

> No entanto, defendo a posição de que a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, 'está no chão da escola', como afirmou uma professora entrevistada em uma das pesquisas que desenvolvi, e atualmente está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras e integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação. Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas (Candau, 2011, p. 242).

Essa afirmação evidencia que a atuação docente não pode limitar-se à administração das diferenças presentes na sala de aula, mas deve incorporá-las como elemento constitutivo do planejamento pedagógico. O reconhecimento das experiências culturais dos estudantes amplia as possibilidades de aprendizagem, favorece processos de participação e fortalece vínculos entre os conhecimentos escolares e a realidade vivida pelos alunos.

Nesse sentido, a mediação realizada pelo professor passa a envolver não apenas conteúdos curriculares, mas também relações de escuta, diálogo, negociação de significados e valorização das múltiplas identidades presentes na comunidade escolar. As implicações dessa perspectiva estendem-se igualmente à formação de professores.

Candau (2014) argumenta que o educador contemporâneo necessita compreender a escola como espaço sociocultural complexo, no qual convivem diferentes formas de produzir conhecimento, interpretar o mundo e construir identidades. A formação docente, portanto, precisa favorecer experiências que desenvolvam competências interculturais, capacidade de análise crítica das desigualdades e compromisso com práticas educativas orientadas pelos direitos humanos.

Essa compreensão aproxima-se das diretrizes presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018) e no Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012), que reconhecem a diversidade cultural como princípio orientador das políticas educacionais.

Quadro 1: Fundamentos da educação intercultural na obra de Vera Candau.

Eixo	Contribuições para a prática educativa
Diferenças culturais	Devem ser reconhecidas como constitutivas da educação e não como problemas a serem eliminados.
Interculturalidade	Propõe o diálogo entre culturas, enfrentando relações de poder e processos históricos de exclusão.
Igualdade e diferença	A igualdade se opõe à desigualdade, enquanto a diferença se opõe à padronização e à homogeneização.
Currículo	Deve incorporar diferentes saberes, experiências culturais e formas de produção do conhecimento.
Papel do professor	Atua como mediador cultural, favorecendo o diálogo, o reconhecimento e a aprendizagem significativa.
Direitos humanos	Fundamentam práticas educativas voltadas ao respeito à dignidade, à diversidade e à justiça social.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Candau (2011, 2012, 2014), Candau e Russo (2010), Brasil (2018) e UNESCO (2012).

As reflexões desenvolvidas por Candau (2014) evidenciam que a interculturalidade constitui muito mais do que uma abordagem metodológica ou um conjunto de estratégias pedagógicas destinadas ao tratamento da diversidade. Trata-se de uma concepção de educação comprometida com a transformação das relações estabelecidas no interior da escola e da sociedade, fundamentada no reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da vida democrática.

Ao defender o professor como sujeito capaz de promover o diálogo entre culturas, construir práticas pedagógicas inclusivas e problematizar processos históricos de exclusão, a autora oferece referenciais teóricos que permanecem fundamentais para compreender os desafios da formação docente e da educação contemporânea (Candau, 2014). Esses fundamentos servirão de base para discutir, na próxima seção, como a mediação cultural realizada pelo professor pode contribuir para a construção de práticas educativas interculturais comprometidas com a aprendizagem, a equidade e os direitos humanos.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE CULTURAS: FORMAÇÃO, DIÁLOGO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se em períodos anteriores predominava uma concepção centrada na transmissão de conteúdos previamente organizados, a complexidade das sociedades contemporâneas exige que o professor desenvolva competências relacionadas à mediação de saberes, culturas, valores e experiências (Unesco, 2022). Essa mediação não representa uma atividade complementar da docência, mas constitui um dos elementos centrais da identidade

profissional do educador. O professor deixa de ser compreendido apenas como especialista em determinado campo disciplinar para assumir a função de agente sociocultural, capaz de estabelecer relações entre diferentes universos culturais presentes na escola (Candau, 2014).

Essa compreensão decorre da constatação de que a escola contemporânea reúne sujeitos portadores de distintas experiências de vida, identidades culturais, crenças religiosas, modos de linguagem, formas de organização familiar e trajetórias sociais. Longe de representar um obstáculo ao trabalho pedagógico, essa diversidade constitui uma oportunidade para ampliar os processos de aprendizagem e fortalecer práticas educativas comprometidas com a convivência democrática. Candau (2011) demonstra que reconhecer essa pluralidade significa abandonar perspectivas homogeneizadoras historicamente presentes na cultura escolar e construir práticas pedagógicas capazes de incorporar diferentes formas de produzir conhecimento. Em suas palavras:

> Temos a profunda convicção de que estamos chamados/as a 'reinventar a escola', e nesse processo, o papel do professor é central. Trata-se, na nossa perspectiva, de conceber o profissional da educação fundamentalmente como um agente sociocultural (Candau, 2014, p. 34).

Essa afirmação sintetiza uma mudança significativa na compreensão da profissão docente. O professor passa a atuar como sujeito que interpreta os contextos culturais da comunidade escolar, identifica diferentes formas de participação dos estudantes e promove experiências educativas fundamentadas no diálogo e na cooperação. Sua atuação envolve a criação de condições para que conhecimentos científicos dialoguem com saberes produzidos em diferentes contextos sociais, evitando práticas que invisibilizem identidades ou reforcem processos de exclusão.

Hall (2006), para quem as identidades culturais são continuamente produzidas nas relações sociais e nos processos históricos. Em consequência, a escola participa ativamente da construção dessas identidades, podendo fortalecer práticas inclusivas ou reproduzir mecanismos de discriminação e invisibilidade. O professor, enquanto mediador cultural, desempenha papel decisivo nesse processo ao criar oportunidades para que diferentes experiências sejam reconhecidas como legítimas e incorporadas às práticas pedagógicas.

Outro elemento destacado por Candau refere-se à necessidade de compreender a cultura como dimensão constitutiva da educação. Em sua análise, toda prática pedagógica é atravessada por valores, representações, linguagens e formas específicas de compreender o conhecimento. Não existe, portanto, uma educação culturalmente neutra. Essa constatação

exige que o professor desenvolva postura crítica diante do currículo, dos materiais didáticos e das metodologias utilizadas, identificando possíveis processos de silenciamento de determinados grupos sociais e promovendo práticas que favoreçam maior pluralidade cultural (Candau, 2011).

> No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um 'problema' a resolver (Candau, 2011, p. 241).

Essa análise evidencia que a mediação cultural realizada pelo professor pressupõe o enfrentamento de concepções tradicionais que associam qualidade da educação à uniformização dos processos de ensino. Ao reconhecer que diferentes estudantes aprendem a partir de distintas experiências culturais, o educador amplia as possibilidades de construção do conhecimento e favorece ambientes escolares mais inclusivos. Tal compreensão também dialoga com Morin (2005), ao defender que a educação deve preparar os sujeitos para compreender a complexidade das relações humanas e culturais presentes na sociedade.

A atuação do professor como mediador de culturas também encontra respaldo nas diretrizes internacionais voltadas à educação em direitos humanos. O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012) destaca que os profissionais da educação desempenham papel essencial na promoção de valores como respeito, participação, igualdade e reconhecimento da diversidade.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018) reafirma que a formação docente deve contemplar conhecimentos, atitudes e práticas capazes de fortalecer uma cultura de direitos humanos no cotidiano escolar. Essas orientações convergem com a produção de Candau ao compreender que ensinar significa formar sujeitos preparados para conviver democraticamente em sociedades culturalmente plurais.

Candau e Russo (2010) argumentam que currículos construídos exclusivamente a partir de referenciais eurocêntricos tendem a invisibilizar conhecimentos produzidos por diferentes povos e comunidades. A atuação docente torna-se, assim, indispensável para ampliar os referenciais culturais presentes nas práticas pedagógicas, valorizando saberes indígenas, afro-brasileiros, populares e demais conhecimentos historicamente

marginalizados. Essa ampliação curricular favorece não apenas o reconhecimento das diferenças, mas também a construção de relações mais equitativas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Candau (2011), demonstra que a mediação cultural exige igualmente processos permanentes de formação docente. O desenvolvimento de competências interculturais não ocorre de forma espontânea, mas depende de oportunidades de estudo, reflexão coletiva, investigação sobre a própria prática e diálogo permanente com diferentes contextos culturais. Nesse sentido, a formação inicial e continuada precisa favorecer experiências que permitam aos professores analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes na escola, fortalecendo práticas comprometidas com a justiça social e a valorização da diversidade.

Quadro 2: Competências do professor como mediador de culturas na perspectiva de Vera Candau.

Competência docente	Implicações para a prática pedagógica
Reconhecimento das diferenças culturais	Valorizar identidades, histórias e experiências dos estudantes.
Diálogo intercultural	Promover relações baseadas na escuta, no respeito e na cooperação.
Leitura crítica do currículo	Identificar invisibilizações e ampliar a pluralidade de conhecimentos escolares.
Mediação de conflitos culturais	Favorecer ambientes democráticos e prevenir práticas discriminatórias.
Educação em direitos humanos	Integrar princípios de dignidade, igualdade e diversidade às atividades escolares.
Formação permanente	Desenvolver competências interculturais por meio da reflexão crítica sobre a prática docente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Candau (2011, 2012, 2014), Brasil (2018), UNESCO (2012), Hall (2006) e Morin (2005).

Compreender o professor como mediador de culturas significa reconhecer que a docência envolve muito mais do que a organização dos conteúdos curriculares. Trata-se de assumir uma atuação comprometida com a construção de relações educativas capazes de promover o diálogo entre diferentes sujeitos, reconhecer identidades plurais e enfrentar processos históricos de exclusão presentes na escola.

As contribuições de Candau (2008) oferecem referenciais sólidos para essa compreensão ao evidenciar que a interculturalidade constitui um princípio orientador da prática docente e da formação de professores. A partir desse entendimento, torna-se possível

aprofundar a discussão sobre as relações entre interculturalidade, direitos humanos e práticas pedagógicas, tema que será desenvolvido na próxima seção do capítulo.

INTERCULTURALIDADE, DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A consolidação da perspectiva intercultural na educação proposta por Candau (2011) está profundamente articulada ao fortalecimento da educação em direitos humanos. Em sua produção acadêmica, a autora demonstra que o reconhecimento das diferenças culturais somente adquire sentido quando associado à promoção da dignidade humana, da participação democrática e da construção de relações sociais orientadas pelo respeito às diversas formas de existência.

Nessa perspectiva, a educação intercultural não constitui apenas uma proposta metodológica destinada ao tratamento da diversidade, mas um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação das relações de desigualdade historicamente presentes nas instituições educacionais (Candau, 2012).

Ao analisar a realidade das escolas brasileiras, Candau (2011, 2012) evidencia que diferentes formas de preconceito, discriminação e exclusão continuam presentes no cotidiano escolar, afetando diretamente os processos de aprendizagem e a construção das identidades dos estudantes.

Situações relacionadas ao racismo, à intolerância religiosa, às desigualdades de gênero, à homofobia, ao capacitismo e às diferenças socioeconômicas revelam que a escola ainda reproduz estruturas sociais marcadas pela exclusão. Diante desse cenário, a autora defende que a educação precisa assumir papel ativo na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção dos direitos humanos e com o reconhecimento das diferenças culturais como condição para a efetivação do direito à educação.

> Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. [...] Esta preocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas (Candau, 2012, p. 237).

Essa compreensão aproxima-se das diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que compreende a educação como instrumento privilegiado para a formação de sujeitos comprometidos com a democracia, a cidadania e a valorização da diversidade humana. O documento destaca que práticas educativas fundamentadas nos direitos humanos devem promover o respeito às diferenças, combater todas as formas de discriminação e fortalecer a participação social na construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2018). Da mesma forma, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos enfatiza que professores, gestores e instituições escolares desempenham papel estratégico na construção de culturas de paz, respeito e participação democrática (UNESCO, 2012).

Na perspectiva de Candau (2008), essa transformação depende igualmente da revisão das práticas pedagógicas. Currículos organizados exclusivamente a partir de referenciais homogêneos tendem a invisibilizar diferentes formas de conhecimento e a reforçar relações de poder construídas historicamente.

Em contraposição, práticas pedagógicas interculturais buscam ampliar os referenciais culturais presentes na escola, incorporando conhecimentos produzidos por diferentes povos, comunidades e grupos sociais. Essa reorganização curricular favorece a construção de aprendizagens mais significativas e fortalece o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes (Candau, 2011; Candau; Russo, 2010).

> É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (Ferreiro *apud* Candau, 2011, p. 243).

Embora a citação seja originalmente de Emilia Ferreiro, Candau (2008, 2011) a incorpora para fundamentar sua análise sobre a necessidade de transformar a diversidade em elemento estruturante das práticas pedagógicas. Essa proposição reforça a compreensão de que reconhecer diferenças culturais não significa apenas tolerar sua existência, mas utilizá-las como fonte de aprendizagem, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Essas reflexões dialogam diretamente com Stuart Hall (2006), ao compreender que identidades culturais são continuamente produzidas nas relações sociais, sendo permanentemente reconstruídas em contextos marcados por disputas simbólicas e relações

de poder. Da mesma forma, Morin (2005) argumenta que a educação necessita formar sujeitos capazes de compreender a complexidade humana, reconhecendo a interdependência entre culturas, conhecimentos e experiências sociais. Ambas as perspectivas fortalecem a compreensão de Candau acerca da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas abertas ao diálogo intercultural.

Outro desafio destacado pela autora refere-se às transformações provocadas pela cultura digital. A ampliação dos espaços virtuais de interação intensificou tanto as possibilidades de circulação de conhecimentos quanto a disseminação de discursos de intolerância, preconceito e desinformação.

Nesse cenário, práticas pedagógicas interculturais tornam-se ainda mais necessárias para favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da convivência democrática e da capacidade de dialogar com diferentes perspectivas culturais. Estudos de Marcon *et al.* (2021) evidenciam que a cultura digital amplia o papel do professor como mediador de aprendizagens, exigindo novas competências relacionadas à comunicação, à seleção crítica de informações e à promoção de ambientes colaborativos.

Ao discutir a formação dos educadores, Candau (2016) reafirma que a interculturalidade não se desenvolve espontaneamente. Ela depende de processos permanentes de estudo, reflexão e reconstrução das práticas docentes, permitindo que professores analisem criticamente preconceitos naturalizados, revisem concepções cristalizadas sobre cultura e desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de promover relações mais democráticas na escola. Essa perspectiva converge com as recomendações da UNESCO (2022), ao defender um novo contrato social para a educação fundamentado na cooperação, na solidariedade, na justiça social e no reconhecimento da diversidade como patrimônio comum da humanidade.

A permanência das desigualdades educacionais na América Latina também reforça a atualidade das análises desenvolvidas por Candau (2016). O relatório da CEPAL (2021) evidencia que pobreza, exclusão social e desigualdades estruturais continuam limitando o acesso de milhões de estudantes a oportunidades educacionais de qualidade. Nesse contexto, práticas pedagógicas interculturais comprometidas com os direitos humanos assumem papel estratégico na construção de uma educação capaz de enfrentar não apenas diferenças culturais, mas também as desigualdades sociais que atravessam os sistemas educacionais latino-americanos.

Quadro 3: Princípios da prática pedagógica intercultural na perspectiva de Vera Candau.

Princípio	Implicações para a prática docente
Reconhecimento das diferenças	Valorizar identidades culturais sem hierarquizá-las.
Educação em direitos humanos	Promover dignidade, participação democrática e respeito às diversidades.
Currículo intercultural	Incorporar múltiplos saberes, histórias e referências culturais.
Diálogo	Favorecer a escuta, a cooperação e a construção compartilhada do conhecimento.
Justiça social	Enfrentar desigualdades, preconceitos e processos de exclusão presentes na escola.
Formação docente	Desenvolver competências interculturais por meio da reflexão crítica e da formação permanente.
Cultura digital	Utilizar tecnologias para ampliar a participação, a colaboração e o diálogo intercultural.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Candau (2011, 2012, 2014), Candau e Russo (2010), Brasil (2018), UNESCO (2012; 2022), CEPAL (2021), Hall (2006), Morin (2005) e Marcon *et al.* (2021).

Ao compreender o professor como mediador de culturas, Candau (2014) amplia o significado da docência, atribuindo-lhe papel decisivo na formação de sujeitos capazes de conviver com a pluralidade, enfrentar preconceitos e participar da construção de sociedades mais democráticas.

Sua obra permanece atual ao oferecer referenciais teóricos e metodológicos que orientam tanto a formação docente quanto a elaboração de políticas educacionais comprometidas com a equidade, a inclusão e a valorização da diversidade cultural, reafirmando que a educação somente cumpre plenamente sua função social quando reconhece a diferença como condição constitutiva da experiência humana e da aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas por Vera Maria Ferrão Candau oferecem importantes contribuições para compreender os desafios enfrentados pela educação em sociedades caracterizadas pela pluralidade cultural, pelas desigualdades sociais e pelas constantes transformações dos processos educativos.

Ao longo de sua produção acadêmica, a autora demonstra que a escola não pode permanecer vinculada a modelos pedagógicos fundamentados na homogeneização dos sujeitos e na invisibilização das diferenças, mas precisa assumir a interculturalidade como princípio orientador de sua organização, de suas práticas pedagógicas e da formação de seus

profissionais. Nessa perspectiva, reconhecer a diversidade cultural deixa de representar um desafio periférico da educação para constituir condição indispensável à efetivação do direito à aprendizagem e à construção de uma escola democrática.

O percurso desenvolvido neste capítulo evidenciou que a interculturalidade proposta por Candau ultrapassa concepções baseadas na simples coexistência de diferentes culturas no espaço escolar. Sua perspectiva crítica compreende as diferenças culturais como construções históricas atravessadas por relações de poder, exigindo práticas educativas capazes de enfrentar processos de discriminação, exclusão e desigualdade que ainda caracterizam grande parte das instituições escolares.

Nesse contexto, o professor assume papel central como mediador de culturas. Sua atuação envolve muito mais do que o domínio dos conteúdos curriculares, exigindo sensibilidade para compreender a diversidade presente nas salas de aula, capacidade de construir relações pedagógicas fundamentadas na escuta e no diálogo, além de compromisso ético com a valorização das diferenças e com a promoção da equidade.

As análises desenvolvidas neste capítulo também evidenciaram a atualidade das contribuições de Vera Candau diante dos desafios impostos pelas transformações sociais, pela ampliação da cultura digital e pelas novas demandas dirigidas à escola contemporânea. Essa formação pressupõe processos permanentes de estudo, reflexão crítica e reconstrução das práticas pedagógicas, fortalecendo o compromisso dos educadores com a construção de relações baseadas no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade.

O reconhecimento das diferenças culturais não pode restringir-se à inclusão pontual de determinados conteúdos ou à realização de atividades comemorativas, mas deve orientar a organização da escola em seus diferentes níveis de atuação. Isso implica revisar materiais didáticos, metodologias de ensino, processos avaliativos e formas de participação da comunidade escolar, favorecendo a incorporação de múltiplos saberes e experiências historicamente invisibilizados. Sob essa perspectiva, a interculturalidade deixa de constituir um tema específico para tornar-se um princípio estruturante da educação.

Vera Maria Ferrão Candau reafirma que educar em contextos marcados pela diversidade cultural significa assumir a formação humana como processo fundamentado no diálogo, no reconhecimento das diferenças e na defesa incondicional da dignidade de todas as pessoas. Ao compreender o professor como mediador de culturas, Candau contribui para ampliar o significado da docência e inspira a construção de uma escola capaz de formar

sujeitos críticos, participativos e preparados para conviver, aprender e transformar uma sociedade plural, diversa e em permanente processo de mudança.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da qualidade da mediação docente em ambiente universitário. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 21, n. 68, p. 75-100, jan./mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.068.ds04.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 3. reimp. simpl. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/plano_nacional_de_educacao_em_direitos_humanos_de_dezembro_de_2003.pdf.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. 212 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/198053143455.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras,** [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000100015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação,** Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100005.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe:** crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. Informe Especial COVID-19, n. 11. Santiago: CEPAL, 2021. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0c8f520d-38ea-4ffe-a1ab-21e3bcfc82b0/content.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARCON, Karina; MACHADO, Juliana Brandão; SCHMITZ, João Victor; ROSSI, Leonardo José. Práticas pedagógicas no contexto da cultura digital: um estudo de caso. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 19, n. 1, p. 34-56, jan./mar. 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i1p34-56.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 8. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de ação:** Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: segunda fase. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: UNESCO; Fundación SM, 2022.

CAPÍTULO VIII

DOCÊNCIA, DIDÁTICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE SELMA GARRIDO PIMENTA

Francisco Jorge Gondim[55]*;*
Juliana Braga Fileto[56]*;*
Paulo Cardoso Dantas[57]*;*
Wyanna Mara Costa Dantas[58]*;*
Carlos Daniel Chaves Mourão[59]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-08

INTRODUÇÃO

A formação de professores é primordial nas discussões educacionais brasileiras, especialmente diante das constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas que atravessam a escola contemporânea. Nesse cenário, compreender a docência como profissão que articula conhecimentos científicos, experiências pedagógicas e compromisso ético torna-se indispensável para a construção de práticas educativas comprometidas com a aprendizagem e com a democratização do ensino (Oliveira, 2025).

Entre os pesquisadores brasileiros que contribuíram de maneira expressiva para esse debate, destaca-se Selma Garrido Pimenta, cuja produção acadêmica consolidou importantes referenciais acerca da didática, dos saberes docentes, da formação inicial e continuada de professores e da identidade profissional docente. A trajetória intelectual da pesquisadora está vinculada ao fortalecimento da pesquisa educacional brasileira a partir das últimas décadas do século XX, período marcado pela expansão dos cursos de licenciatura, pela ampliação das pesquisas sobre formação docente e pelas discussões acerca da profissionalização do magistério. Suas investigações dialogam com autores nacionais e internacionais que compreendem a docência como uma prática complexa, fundamentada na articulação entre teoria, prática, reflexão crítica e compromisso social[60].

Entre suas contribuições mais conhecidas encontram-se os estudos sobre os saberes docentes, a valorização da prática reflexiva e a defesa do estágio supervisionado como componente formativo essencial nos cursos de licenciatura. Em suas obras, a autora

55 http://lattes.cnpq.br/8232275403684802. https://orcid.org/0000-0003-3814-2381. E-mail: franciscocgondim@gmail.com.
56 http://lattes.cnpq.br/3878147618791860. https://orcid.org/0009-0007-2446-8352. E-mail: ju_fileto@hotmail.com.
57 http://lattes.cnpq.br/3793556856902288. https://orcid.org/0000-0002-3319-1961. E-mail: paulocd2010@gmail.com.
58 http://lattes.cnpq.br/0421103599440611. https://orcid.org/0009-0002-9131-0268. E-mail: wyannadantas@alu.ufc.br.
59 http://lattes.cnpq.br/7786024451364957. https://orcid.org/0009-0003-6345-8561. E-mail: cdaniel.cp09@gmail.com.
60 Disponível em: https://www.ufsm.br/2026/08/25/que-sejamos-girassois-o-ano-todo-selma-garrido-pimenta-recebe-o-titulo-de-doutora-honoris-causa.

demonstra que ensinar não corresponde à simples aplicação de técnicas previamente definidas, mas envolve processos permanentes de análise, investigação e reconstrução da prática pedagógica diante das diferentes realidades escolares (Pimenta, 2005).

Outro eixo relevante de sua produção refere-se à didática, compreendida como campo de conhecimento responsável por investigar os processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades da educação, os conteúdos escolares, os sujeitos envolvidos e os contextos socioculturais. Nessa perspectiva, a autora amplia a compreensão tradicional da didática, atribuindo-lhe papel estratégico na formação crítica dos professores e na melhoria da qualidade da educação.

As reflexões desenvolvidas por Pimenta (2014) também contribuíram para fortalecer a compreensão da identidade profissional docente como construção histórica e social, constituída ao longo da formação acadêmica, da inserção na escola e da experiência profissional. Essa concepção evidencia que o professor desenvolve continuamente conhecimentos, valores, competências e modos de atuação que são produzidos nas relações estabelecidas entre universidade, escola e sociedade.

A influência de sua produção ultrapassa o campo acadêmico, alcançando a organização curricular das licenciaturas, os programas de formação continuada e diversas pesquisas voltadas ao trabalho docente[61]. Suas ideias permanecem presentes nas discussões sobre a formação de professores, o estágio supervisionado, a prática pedagógica e a valorização da profissão docente, constituindo referência para pesquisadores, professores e estudantes da área educacional.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória de vida de Selma Garrido Pimenta, situando sua produção no contexto histórico da educação brasileira, discutir seus principais conceitos e obras, analisar suas contribuições para a formação docente, examinar os debates suscitados por seu pensamento e evidenciar a permanência de suas reflexões nas discussões educacionais contemporâneas.

61 Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/245138.

TRAJETÓRIA DE VIDA, CONTEXTO HISTÓRICO, PRINCIPAIS IDEIAS E CONCEITOS

A trajetória intelectual de Selma Garrido Pimenta ocupa posição importante na produção educacional brasileira. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sua atuação acadêmica consolidou-se especialmente nas áreas da Didática, da formação de professores, da docência universitária, dos estágios supervisionados e da identidade profissional docente.

Sua produção científica acompanha as transformações ocorridas na educação brasileira desde a década de 1980, período em que o país vivenciava profundas mudanças políticas, sociais e educacionais decorrentes do processo de redemocratização. Nesse cenário, a autora passou a desenvolver pesquisas que buscavam compreender os desafios da profissionalização docente e da formação inicial e continuada de professores, contribuindo para a construção de novos referenciais teóricos capazes de superar concepções tecnicistas presentes nos cursos de licenciatura (Pimenta; Anastasiou, 2014).

A consolidação do pensamento de Pimenta ocorreu em um contexto marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela ampliação dos debates sobre qualidade da educação, valorização do magistério e democratização do acesso à escola. Essas mudanças estimularam intensas discussões acerca da reorganização dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, colocando em evidência a necessidade de redefinir a identidade dos profissionais da educação.

Em parceria com José Carlos Libâneo, Pimenta participou ativamente desse debate, defendendo uma formação docente fundamentada na Pedagogia como campo científico, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e na valorização da formação pedagógica como eixo estruturante da profissionalização docente (Libâneo; Pimenta, 1999).

Ao longo de sua produção acadêmica, Selma Garrido Pimenta desenvolveu uma crítica consistente às concepções de formação que reduziam a docência à aprendizagem de técnicas de ensino. Para a autora, ensinar constitui uma atividade intelectual, ética e socialmente comprometida, exigindo do professor conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais permanentemente reconstruídos na prática educativa. Essa compreensão rompe com perspectivas que entendem o docente como mero executor de currículos previamente definidos, reafirmando sua condição de profissional capaz de interpretar a

realidade, produzir conhecimentos sobre sua prática e participar da transformação das instituições escolares (Pimenta, 2005).

Entre as contribuições mais conhecidas da autora destaca-se a elaboração do conceito de identidade profissional docente. Segundo Pimenta (1996), a identidade do professor não é um atributo adquirido exclusivamente durante a graduação nem um conjunto de competências previamente estabelecidas. Trata-se de uma construção histórica e social produzida na articulação entre a formação inicial, as experiências profissionais, os conhecimentos científicos, as condições concretas de trabalho e as relações estabelecidas no interior das instituições educativas.

Nessa perspectiva, ser professor significa construir continuamente modos de compreender a profissão, de interpretar a realidade escolar e de desenvolver práticas coerentes com os objetivos educacionais e com as necessidades dos estudantes. A identidade docente, portanto, permanece em constante processo de reconstrução, acompanhando as transformações da escola e da própria sociedade (Pimenta, 1996).

Associada à construção da identidade profissional encontra-se outra categoria fundamental do pensamento de Pimenta: os saberes da docência. Em oposição às concepções que restringem a formação ao domínio dos conteúdos específicos das disciplinas escolares, a autora sustenta que o trabalho docente mobiliza um conjunto diversificado de conhecimentos produzidos em diferentes espaços formativos. Esses saberes compreendem os conhecimentos científicos, os conhecimentos pedagógicos, os saberes curriculares e aqueles construídos pela experiência cotidiana nas escolas.

A docência, nessa perspectiva, caracteriza-se como atividade complexa, que exige permanente reflexão sobre as práticas desenvolvidas e capacidade de articular diferentes referenciais teóricos diante das situações concretas vivenciadas pelos professores. Essa compreensão aproxima-se das discussões internacionais sobre os saberes profissionais, mas recebe, em sua obra, uma interpretação fortemente vinculada às condições históricas da educação brasileira (Pimenta, 2005).

Ao analisar historicamente os cursos de licenciatura, Pimenta demonstra que a organização curricular brasileira consolidou uma separação entre os conhecimentos considerados teóricos e aqueles identificados como práticos, atribuindo às disciplinas pedagógicas e aos estágios a responsabilidade exclusiva pela aproximação com a realidade escolar.

Para a autora, essa fragmentação compromete a qualidade da formação dos futuros professores, pois impede que os conhecimentos produzidos na universidade dialoguem efetivamente com os desafios encontrados nas escolas. Em substituição a essa lógica, defende que teoria e prática constituem dimensões indissociáveis da formação docente e devem ser compreendidas à luz do conceito de práxis, entendido como ação consciente, crítica e transformadora da realidade educacional (Pimenta, 1995, 2017).

Para Pimenta (2005), a compreensão da docência como prática social fundamentada na práxis é parte do processo cotidiano de atuação do professor. A autora rompe com a concepção de ensino baseada na mera aplicação de técnicas e defende que a atividade docente pressupõe reflexão permanente sobre a realidade, investigação sistemática da prática e produção de novos conhecimentos. Assim, teoria e prática não se apresentam como dimensões opostas, mas como elementos constitutivos da ação pedagógica, cuja unidade permite ao professor compreender criticamente a realidade educacional e nela intervir de forma consciente.

Ao discutir a constituição da identidade docente, Pimenta (2005) demonstra que ser professor representa um processo histórico, social e profissional em permanente construção. A identidade não decorre apenas da formação universitária nem do domínio de conteúdos específicos, mas da articulação entre experiências, saberes, valores, condições de trabalho e reflexão crítica sobre a própria prática. Em razão disso, a autora compreende a profissionalização docente como um movimento contínuo de ressignificação da profissão diante das transformações da sociedade.

> Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Ainda, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2005, p. 12).

Essa compreensão aproxima a formação docente de um processo investigativo permanente. O professor deixa de ser concebido como mero executor de currículos ou

transmissor de conteúdos para assumir o papel de sujeito que produz conhecimentos sobre sua própria prática. Dessa maneira, a pesquisa passa a integrar o exercício profissional da docência, favorecendo a construção de saberes pedagógicos capazes de responder às demandas concretas da escola e da sociedade (Pimenta, 2005, 2014).

Entre as contribuições mais conhecidas da pesquisadora destaca-se a redefinição do estágio supervisionado. Em oposição à concepção tradicional que o compreende apenas como momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, a autora defende que o estágio constitui um espaço privilegiado de produção de conhecimentos, investigação e reflexão crítica sobre o trabalho docente. Tal entendimento atribui ao estágio um estatuto epistemológico próprio, integrando-o ao projeto formativo das licenciaturas e fortalecendo a unidade entre universidade e escola.

> Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

A partir dessa concepção, o estágio deixa de ocupar posição periférica nos cursos de formação de professores para tornar-se elemento estruturante da aprendizagem profissional. A aproximação entre universidade e escola permite que os futuros docentes analisem criticamente os processos educativos, compreendam a complexidade das instituições escolares e desenvolvam competências investigativas que acompanharão toda a sua trajetória profissional. Nessa perspectiva, formar professores significa proporcionar condições para que a pesquisa, a reflexão e a intervenção pedagógica constituam dimensões indissociáveis do trabalho docente (Pimenta; Lima, 2006; Libâneo; Pimenta, 1999).

OS SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A construção da identidade profissional docente, para Pimenta (2014) constitui uma das principais referências para compreender a docência como profissão marcada pela articulação entre conhecimentos, experiências e compromisso social. Ao rejeitar concepções que reduzem o trabalho do professor ao domínio de técnicas de ensino, a autora defende que ensinar envolve um processo permanente de formação, no qual os saberes produzidos

na universidade dialogam continuamente com aqueles construídos no cotidiano escolar. A identidade profissional não corresponde a um atributo adquirido ao término da formação inicial, mas a uma construção histórica que acompanha toda a trajetória docente (Guimarães, 2012).

Tardif (2014) afirma que os saberes docentes possuem natureza plural e são produzidos em diferentes tempos e espaços formativos. O autor demonstra que o exercício da docência mobiliza conhecimentos provenientes da formação acadêmica, das disciplinas escolares, dos currículos, das políticas educacionais e, sobretudo, da experiência construída ao longo da prática profissional. Dessa maneira, o professor não atua apenas como transmissor de conhecimentos sistematizados, mas como sujeito que interpreta, reorganiza e atribui novos significados aos saberes diante das situações concretas vivenciadas na escola.

Ao colocar a prática profissional no centro da formação docente, Pimenta (1995, 1996) rompe com perspectivas tecnicistas que compreendem o professor como mero executor de prescrições curriculares. Para a autora, a docência caracteriza-se como atividade intelectual, ética e política, exigindo constante reflexão sobre as finalidades da educação e sobre as condições concretas nas quais o ensino é desenvolvido.

Ensinar pressupõe interpretar a realidade, tomar decisões fundamentadas e produzir conhecimentos capazes de orientar novas práticas, razão pela qual a formação do professor não pode limitar-se à aprendizagem de procedimentos metodológicos isolados. A identidade profissional constitui-se justamente nesse movimento permanente de articulação entre teoria, prática e reflexão crítica sobre a própria ação.

Essa concepção encontra importante aproximação na obra de Tardif (2014), especialmente quando o autor demonstra que os saberes profissionais não podem ser compreendidos independentemente das condições sociais nas quais o trabalho docente se realiza. Segundo o pesquisador, o saber do professor está profundamente relacionado à sua história de vida, à trajetória profissional, às relações estabelecidas na escola e às experiências acumuladas ao longo da carreira.

> Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos

> em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2014, p. 11).

Desse modo, a docência como profissão cuja identidade é continuamente produzida nas interações entre formação, experiência e trabalho. Embora utilizem categorias analíticas distintas, os dois autores afastam a ideia de que o conhecimento docente possa ser reduzido ao domínio de conteúdos disciplinares ou de técnicas pedagógicas. Ao contrário, sustentam que o professor constrói sua profissionalidade ao interpretar situações complexas, mobilizar diferentes conhecimentos e produzir respostas coerentes com as necessidades dos estudantes e com os objetivos educacionais.

Essa leitura tem confluência com a visão de Libâneo (2022), para quem a didática constitui espaço privilegiado de mediação entre o conhecimento produzido historicamente e os processos de aprendizagem desenvolvidos pelos estudantes. Ao discutir os desafios contemporâneos da escola, o autor destaca que a função docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, exigindo do professor domínio conceitual, capacidade investigativa e compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. A mediação pedagógica, nessa perspectiva, torna-se elemento constitutivo da identidade profissional, pois é por meio dela que o docente organiza situações capazes de favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Segundo Libâneo (2022), a didática assume, acima de tudo, o papel de promover aprendizagens de qualidade, com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Isso significa que ela deve investigar maneiras de ajudar os estudantes a se tornarem sujeitos reflexivos, aptos a trabalhar com conceitos, construir argumentos, solucionar problemas e enfrentar desafios práticos da vida. Paralelamente, a função pedagógica está intimamente ligada à formação integral do ser humano, orientando os indivíduos não apenas no aprendizado escolar, mas também na participação consciente e transformadora nos âmbitos social, político, profissional e cultural.

Esse entendimento amplia a discussão proposta por Pimenta (1996) ao demonstrar que a identidade docente não se consolida apenas pelo domínio de conteúdos científicos ou pela experiência acumulada ao longo da carreira. Ela também depende da capacidade de promover aprendizagens significativas, mediar processos de construção do conhecimento e organizar práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana. Sob essa perspectiva, ensinar significa mobilizar diferentes saberes em favor do desenvolvimento dos

estudantes, reafirmando a docência como prática intelectual, ética e socialmente comprometida (Guimarães, 2012).

A pluralidade dos saberes docentes também evidencia que a profissionalização do magistério não pode ser compreendida como um processo concluído com a obtenção do diploma de licenciatura. Ao contrário, o exercício da docência exige atualização permanente, reflexão crítica e capacidade de produzir novos conhecimentos a partir das experiências vividas na escola. A prática cotidiana torna-se, assim, espaço privilegiado de aprendizagem profissional, permitindo ao professor reinterpretar teorias, reconstruir metodologias e elaborar respostas diante das demandas concretas da atividade educativa (Tardif, 2014).

Nesse processo, a reflexão sobre a prática ocupa lugar central. Pimenta (1996) sustenta que o professor não deve limitar-se a aplicar conhecimentos produzidos por outros especialistas, mas assumir uma postura investigativa diante da realidade escolar. Essa perspectiva aproxima-se do conceito de professor reflexivo, desenvolvido em diálogo com diferentes autores, ao defender que a análise sistemática da prática constitui elemento indispensável para a produção de novos saberes profissionais. Para Cardoso, Batista e Graca (2016), a identidade profissional fortalece-se justamente quando o professor compreende sua atuação como prática intelectual comprometida com a formação humana e com a transformação da realidade educacional.

Quadro 1: Contribuições teóricas para a compreensão dos saberes docentes.

Autor	Contribuição central	Relação com a identidade docente
Pimenta (1996, 2005)	A identidade profissional constitui-se na articulação entre formação, prática, pesquisa e reflexão.	O professor constrói continuamente sua profissionalidade ao refletir sobre sua prática.
Tardif (2014)	Os saberes docentes possuem origem plural e são produzidos ao longo da trajetória profissional.	A experiência de trabalho constitui fonte legítima de conhecimentos profissionais.
Libâneo (2004)	A didática organiza a mediação entre conhecimento, ensino e aprendizagem.	A identidade docente fortalece-se pela capacidade de promover aprendizagens significativas e desenvolver o pensamento crítico.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Pimenta (1996, 2005), Tardif (2014) e Libâneo (2004).

Como evidencia o quadro, embora cada autor desenvolva categorias analíticas próprias, todos convergem ao compreender a docência como atividade complexa, fundamentada em múltiplos conhecimentos e permanentemente reconstruída na experiência profissional. Essa convergência distancia-se de concepções reducionistas que identificam o

trabalho docente apenas com a transmissão de conteúdos ou com a aplicação de métodos previamente estabelecidos.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante das transformações vivenciadas pela educação contemporânea. Guimarães (2012), ressalta que as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ampliaram a complexidade do trabalho docente e exigem do professor capacidade de interpretar diferentes contextos, selecionar estratégias de ensino compatíveis com as necessidades dos estudantes e promover aprendizagens que ultrapassem a memorização de informações. Libâneo (2004), afirma que o desenvolvimento das competências cognitivas depende da organização de práticas pedagógicas capazes de estimular a formação de conceitos, o raciocínio crítico e a autonomia intelectual dos alunos, reafirmando a mediação docente como elemento central da qualidade da educação.

> O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. Esses saberes são adquiridos ao longo da história de vida, da formação escolar e universitária, da experiência profissional e das interações estabelecidas no exercício da docência, constituindo um patrimônio que o professor mobiliza continuamente para interpretar, decidir e agir nas situações concretas do trabalho pedagógico (Tardif, 2014, p. 19).

Dessa forma, a construção da identidade profissional docente não pode ser compreendida como resultado exclusivo da formação inicial nem como consequência automática do tempo de serviço. Ela constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, alimentado pelo diálogo entre teoria e prática, pela reflexão crítica, pela pesquisa e pelas experiências produzidas no cotidiano escolar.

DIDÁTICA, PRÁXIS E PROFESSOR REFLEXIVO

A relação entre didática, práxis e reflexão docente ocupa lugar central na produção Pimenta (2005) e representa um dos principais fundamentos de sua concepção de formação de professores. Ao longo de sua trajetória intelectual, a autora desenvolve uma crítica consistente às propostas formativas que fragmentam teoria e prática, reduzindo a docência à aplicação de técnicas previamente estabelecidas.

Em oposição a essa perspectiva, defende que o trabalho docente constitui uma atividade intelectual, investigativa e socialmente situada, na qual o professor produz

conhecimentos ao interpretar criticamente sua prática. Assim, a didática deixa de ser compreendida como um conjunto de métodos para ensinar e passa a constituir um campo de reflexão sobre os processos educativos, articulando ensino, pesquisa e formação profissional (Pimenta, 1996, 2005).

Para Pimenta (2019), a prática docente não pode ser entendida como simples execução de procedimentos ou aplicação mecânica de teorias elaboradas externamente à escola. A autora recupera o conceito de práxis para demonstrar que teoria e prática constituem uma unidade dialética, na qual uma transforma a outra continuamente. Sob essa perspectiva, o conhecimento pedagógico é produzido na relação entre a análise crítica da realidade escolar, a intervenção docente e a reflexão sobre os resultados alcançados, permitindo que o professor ressignifique permanentemente sua atuação (Pimenta, 1995).

> O estágio tem sido por mim demonstrado como um campo de conhecimento, com estatuto epistemológico próprio, superando sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto tal, se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Em decorrência de sua reconfiguração, emergem novas possibilidades de estágio tomando a práxis que se realiza nas escolas como ponto de partida e ponto de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e da profissionalidade docente (Pimenta, 2019, p. 20).

Essa concepção rompe com uma tradição que historicamente atribuiu ao estágio e às disciplinas pedagógicas um papel secundário na formação inicial. Em lugar de compreender a prática como momento posterior ao domínio dos conteúdos teóricos, Pimenta (2019) sustenta que ela constitui espaço privilegiado de produção de conhecimento, favorecendo a compreensão crítica da realidade escolar e a construção da identidade profissional. Dessa forma, a prática deixa de representar apenas um momento de aplicação e passa a integrar o próprio processo de investigação sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

Sales e Menezes (2025) enfatizam que a articulação entre teoria e prática não se resolve pela simples justaposição de conteúdos, mas exige do futuro professor o desenvolvimento de uma estrutura mental pedagógica que lhe permita mobilizar saberes múltiplos diante das situações concretas de ensino. Para os autores, o estágio supervisionado e as disciplinas práticas deixam de ser meros "laboratórios de aplicação" e transformam-se em espaços de experimentação, erro, reflexão e reelaboração constante, nos quais o licenciando aprende a ler a realidade escolar em sua complexidade e a intervir nela de modo fundamentado e crítico.

Oliveira (2025) complementa essa visão ao destacar que a identidade profissional docente se forja justamente nesse movimento dialético entre fazer e pensar o fazer. A autora argumenta que a formação inicial, quando orientada por uma didática reflexiva, potencializa a capacidade do professor em formação de assumir a pesquisa como atitude constitutiva de sua prática, e não como atividade externa ou complementar.

Nessa perspectiva, o estágio e as disciplinas pedagógicas deixam de ocupar um lugar subalterno no currículo e passam a ser reconhecidos como eixos estruturantes, capazes de articular conhecimentos disciplinares, psicopedagógicos e contextuais (Guimarães, 2012). Oliveira (2025) ressalta, ainda, que essa reinvenção da formação exige a superação de modelos tradicionais de estágio baseados na simples observação ou reprodução de modelos, em favor de abordagens investigativas que promovam a autonomia, a criticidade e o compromisso ético-político do futuro professor com a educação pública e democrática.

Pimenta (2005) analisa criticamente a difusão do conceito de professor reflexivo. A autora reconhece a importância da reflexão sobre a prática, mas alerta para o risco de interpretações que reduzam esse processo a um exercício individual, desconsiderando os condicionantes históricos, institucionais e políticos que atravessam o trabalho docente. Para ela, a reflexão adquire sentido formativo quando articulada à pesquisa, à produção coletiva de conhecimentos e ao compromisso com a transformação das práticas educativas, superando abordagens centradas apenas na experiência individual.

> O conjunto de questões que emergem dessas pesquisas pode ser organizado em torno da importância das investigações em situações concretas, da concepção de professor reflexivo, dos saberes, da identidade, da profissão e da profissionalidade docente, apontando para a questão do professor pesquisador. Essas questões emergem em contextos de democratização escolar e social, nos quais os professores e as escolas ganham centralidade nas novas formas de organização curricular e de gestão (Pimenta, 2005, p. 10-11).

Essa perspectiva crítica de Pimenta (2005) encontra continuidade e aprofundamento em investigações recentes que ressaltam a dimensão política e coletiva da reflexão docente. Para Sales e Menezes (2025), a reflexão isolada, desprovida de lastro teórico e de compartilhamento com pares, tende a reproduzir as lógicas individualizantes que a própria noção de professor reflexivo pretendia superar. Nesse sentido, a pesquisa sobre a prática só se efetiva como instrumento de emancipação quando articulada a processos colaborativos de formação continuada e à análise crítica das políticas educacionais vigentes.

Corroborando essa linha de raciocínio, Oliveira (2025) argumenta que a didática reflexiva contemporânea não pode prescindir do enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam o cenário educacional brasileiro. A autora propõe que o professor-pesquisador assuma uma postura investigativa que ultrapasse o âmbito estritamente metodológico, incorporando questões relativas à democratização do currículo, à participação comunitária e à justiça social.

Para Oliveira (2025), a produção de conhecimento pedagógico a partir da sala de aula constitui um ato político, na medida em que revela contradições, denuncia silenciamentos e aponta alternativas concretas para a transformação da realidade escolar. Dessa forma, as pesquisas docentes, quando orientadas por uma intencionalidade emancipatória, contribuem não apenas para o desenvolvimento profissional individual, mas também para a reinvenção da própria escola como espaço democrático e socialmente referenciado (Cruz, Almeida, 2022).

A docência mobiliza conhecimentos oriundos da formação acadêmica, da experiência profissional, do currículo e das interações estabelecidas no cotidiano escolar. Entretanto, tais saberes precisam ser permanentemente problematizados por meio da investigação sobre a própria prática, permitindo que o professor assuma papel ativo na produção do conhecimento pedagógico. Nessa perspectiva, a pesquisa deixa de representar uma atividade restrita à universidade e passa a integrar o exercício cotidiano da profissão docente (Pimenta, 2005; Tardif, 2014).

Sales e Menezes (2025), argumentam que a docência investigativa requer um modo de raciocínio pedagógico que permite ao professor tomar decisões fundamentadas, reorganizar sua prática e agir de forma reflexiva diante dos desafios da sala de aula. Nessa linha, Oliveira (2025) também destaca que a pesquisa docente, quando articulada à construção de uma didática reflexiva, se apresenta como aliada fundamental para um ensino de qualidade, afastando-se da mera busca por respostas pontuais. Dessa forma, a produção acadêmica recente reafirma o professor-pesquisador como intelectual crítico, cuja reflexão ultrapassa os limites da sala de aula e se expande para as questões sociais, em perspectiva emancipatória e democrática.

Ao discutir a mediação pedagógica, Libâneo (2004) afirma que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas organizar situações que promovam a formação do pensamento e favoreçam a apropriação crítica do conhecimento pelos estudantes. A didática,

portanto, assume uma função investigativa, pois exige do professor análise permanente das condições de aprendizagem, seleção consciente de estratégias de ensino e avaliação contínua dos resultados alcançados. A prática docente torna-se, assim, um espaço de produção de conhecimento, no qual teoria e ação permanecem indissociáveis (Libâneo, 2004).

> A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também associada, inerentemente, à formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem e a participar ativa e criticamente da vida social, política, profissional e cultural (Libâneo, 2004, p. 5-6).

Ao aproximar essa formulação das contribuições de Pimenta, observa-se que ambas convergem ao compreender a docência como atividade intelectual e ética, incompatível com modelos formativos baseados na racionalidade técnica. Enquanto Libâneo enfatiza a mediação didática como condição para a aprendizagem significativa, Pimenta evidencia que essa mediação somente se consolida quando o professor assume postura investigativa diante da realidade escolar, produzindo conhecimentos sobre sua prática e reinterpretando continuamente os fundamentos que orientam sua atuação (Pimenta, 2005; Libâneo, 2004). A reflexão, nesse contexto, deixa de ser um exercício individual para constituir um processo coletivo de desenvolvimento profissional. Essa relação entre didática, pesquisa e práxis pode ser sintetizada no Quadro 2.

Quadro 2: A docência como práxis na perspectiva de Pimenta, Tardif e Libâneo.

Categoria	Pimenta (2005, 2019)	Tardif (2014)	Libâneo (2004)
Formação docente	Processo permanente articulado à pesquisa e à reflexão crítica	Construção contínua de saberes profissionais	Formação voltada à mediação pedagógica
Prática docente	Espaço de produção de conhecimento (práxis)	Fonte de saberes experienciais	Espaço de mediação da aprendizagem
Papel do professor	Professor pesquisador e intelectual reflexivo	Profissional que mobiliza saberes plurais	Mediador da aprendizagem e da formação humana
Finalidade da docência	Transformação das práticas educativas	Construção da profissionalidade	Desenvolvimento do pensamento crítico

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Pimenta (2005, 2019), Tardif (2014) e Libâneo (2004).

Os elementos apresentados no quadro evidenciam que, embora cada autor utilize categorias próprias, existe forte convergência na defesa de uma docência fundamentada na reflexão crítica e na produção de conhecimentos sobre a prática. Essa aproximação reforça

a compreensão de que ensinar não corresponde à execução de técnicas previamente definidas, mas a uma atividade complexa que exige análise, investigação, tomada de decisões e compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. Ao reunir essas contribuições, Pimenta (2019) fortalece a compreensão da didática como campo de conhecimento capaz de integrar teoria, prática e pesquisa, superando dicotomias historicamente presentes na formação de professores.

A concepção de *práxis* desenvolvida por Selma Garrido Pimenta permite compreender que a qualidade da formação docente depende da capacidade de articular fundamentos teóricos, experiências profissionais e investigação sistemática da realidade escolar. Essa articulação não apenas favorece a construção da identidade profissional, como também amplia a autonomia intelectual do professor diante dos desafios educacionais contemporâneos.

Nesse sentido, a didática deixa de ocupar posição instrumental nos cursos de licenciatura para assumir função estruturante da profissionalização docente, contribuindo para a formação de educadores capazes de interpretar criticamente sua prática, produzir conhecimentos sobre ela e atuar de forma comprometida com a transformação da educação (Pimenta, 1996; Pimenta, 2005, 2019).

ONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória intelectual de Selma Garrido Pimenta consolidou referenciais que modificaram significativamente a compreensão da docência e da formação de professores no Brasil. Suas pesquisas contribuíram para superar concepções tecnicistas que reduziam o ensino à aplicação de métodos, defendendo uma formação fundamentada na articulação entre teoria, prática, pesquisa e reflexão crítica. Nessa perspectiva, ensinar constitui uma atividade intelectual que exige permanente reconstrução dos conhecimentos produzidos ao longo da experiência profissional.

Ao longo deste capítulo, observou-se que conceitos como identidade profissional docente, saberes da docência, professor pesquisador, estágio supervisionado e práxis constituem categorias centrais de seu pensamento. Esses elementos revelam uma compreensão da docência como prática social complexa, construída nas relações entre

universidade, escola e sociedade, e fortalecida pela investigação permanente da realidade educacional.

A autora é referência na defesa de uma formação docente comprometida com a produção de conhecimentos, a mediação pedagógica e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Embora cada autor desenvolva categorias próprias, todos reconhecem que a profissionalização docente depende da integração entre conhecimentos científicos, saberes experienciais e reflexão sistemática sobre a prática.

As ideias de Selma Garrido Pimenta permanecem como referência para pesquisadores, professores e estudantes das licenciaturas, contribuindo para orientar debates sobre formação inicial e continuada, didática, estágio supervisionado e valorização da profissão docente. Seu legado demonstra que a qualidade da educação está diretamente relacionada à constituição de professores capazes de investigar sua prática, produzir conhecimentos pedagógicos e atuar de forma ética, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRACA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 371-390, jun. 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216519.

CRUZ, Andreia Gomes da; ALMEIDA, Adriana de. A BNCC e a BNC-Formação como indutoras do apagamento da formação docente. **Olhar de Professor,** Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20518.055, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/pt_BR/article/view/20518.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (Org.). **Didática e formação de professores:** embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/?format=pdf&lang=pt.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt.

OLIVEIRA, M. S. de. Didática reflexiva e pesquisa docente: alianças para um ensino de qualidade. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 45-62, jan./mar. 2025. Disponível em: https://livros.poisson.com.br/educacao/Reflexoes_Experiencias/volume9/Educacao_Reflexoes_Vol9.pdf.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas:** tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p51-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n94/n94a07.pdf.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos,** Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/802.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SALES, J. A. da C.; MENEZES, A. F. de. Pensamento Fedathiano: estrutura mental para a prática reflexiva do professor. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 55, n. 2, p. 112-130, maio/ago. 2025. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/emd/article/download/72376/49649.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 3. reimp., 2017.

CAPÍTULO IX

DERMEVAL SAVIANI: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Francilino Paulo de Sousa[62]*;*
Ícaro Jael Mendonça Moura[63]*;*
Daiane Fabrício dos Santos[64]*;*
Isnar Júnior Neves da Silva[65]*;*
João Luís Ferreira e Silva[66]*.*
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.104-09

INTRODUÇÃO

A educação escolar é imprescindível na formação dos sujeitos e na constituição da sociedade, uma vez que a escola se apresenta como uma instituição historicamente construída para organizar e sistematizar processos de ensino. A expansão da sociedade moderna esteve acompanhada pela passagem de formas de educação predominantemente realizadas no espaço doméstico para modalidades de ensino coletivo desenvolvidas em instituições escolares.

Esse movimento contribuiu para que a educação passasse a ser compreendida como uma questão de interesse público, favorecendo a constituição de sistemas educacionais organizados pelo poder estatal e a defesa de princípios como a universalização, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino (Saviani, 2008). Nesse processo, a escola assumiu progressivamente uma posição estratégica na transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente e na formação das novas gerações.

A consolidação da educação escolar, contudo, não ocorreu de maneira homogênea nem esteve desvinculada das contradições presentes na sociedade. No caso brasileiro, a constituição de um sistema educacional foi marcada por descontinuidades e por sucessivas reformas, revelando dificuldades históricas para a construção de uma política educacional articulada e capaz de garantir o direito à educação de forma ampla (Saviani, 2008). Desse modo, compreender a escola exige considerar as relações históricas, sociais e políticas que condicionam sua organização, suas práticas e suas finalidades.

62 http://lattes.cnpq.br/9873423702616446. https://orcid.org/0009-0000-4880-3564. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.
63 http://lattes.cnpq.br/2489677356215760. https://orcid.org/0000-0003-0676-2543. E-mail: icaro.moura@uece.br.
64 http://lattes.cnpq.br/8833073042726944. https://orcid.org/0000-0002-3578-4509. E-mail: daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br.
65 http://lattes.cnpq.br/0027963311349435. https://orcid.org/0009-0002-8718-4756. E-mail: isnarjuniorbio@gmail.com.
66 http://lattes.cnpq.br/0156698443292526. https://orcid.org/0000-0001-8335-950X. E-mail: joaoluiz789@gmail.com.

É nesse campo de discussão que se destaca a contribuição de Dermeval Saviani, cuja produção intelectual ocupa lugar de relevância no pensamento educacional brasileiro. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em Filosofia da Educação pela mesma instituição, Saviani desenvolveu sua trajetória acadêmica principalmente nos campos da Filosofia e da História da Educação, com importantes contribuições para a compreensão da educação brasileira, da política educacional e das teorias pedagógicas (Unicamp, s.d.). Sua atuação ultrapassa a produção acadêmica, tendo participado de movimentos e organizações vinculados à pesquisa e à defesa da educação, entre os quais se destaca sua participação na criação e organização da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (Batista; Lima, 2014).

A relevância de sua obra está também associada à elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), concebida no contexto das discussões e lutas políticas e educacionais que marcaram o Brasil nas décadas de 1970 e 1980. A proposta surgiu em um período caracterizado pela ditadura militar, pela mobilização de diferentes setores sociais e pelo intenso debate acerca das possibilidades e dos limites da educação na transformação da sociedade (Saviani, 2014). Nesse cenário, tornava-se necessário construir uma concepção pedagógica capaz de reconhecer os condicionamentos sociais da educação sem, contudo, reduzir a escola a uma instituição destinada simplesmente à reprodução da ordem existente.

A PHC insere-se, portanto, no esforço de compreender a educação a partir de seu desenvolvimento histórico e de suas determinações materiais, tendo o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico. Para Saviani (2021), a expressão histórico-crítica traduz justamente o propósito de compreender a questão educacional considerando o desenvolvimento histórico objetivo e as condições materiais de existência dos seres humanos. Nessa perspectiva, a educação não é concebida como fenômeno isolado, mas como uma prática social situada historicamente e atravessada pelas contradições da sociedade.

Diante disso, este último capítulo consiste em analisar a função social da escola à luz da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Para tanto, busca-se compreender os fundamentos da PHC, discutir a concepção de educação e de escola presente na produção de Saviani e analisar a importância da socialização do conhecimento sistematizado para a formação humana.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, fundamentada principalmente na produção de Dermeval Saviani e em estudos que discutem a Pedagogia Histórico-Crítica, sua constituição histórica e seus fundamentos. A discussão está organizada em três momentos principais, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, são apresentados elementos relacionados à trajetória intelectual de Saviani e ao contexto de constituição da Pedagogia Histórico-Crítica. Em seguida, discutem-se seus fundamentos teóricos e sua compreensão da educação como prática social. Posteriormente, aborda-se a escola, o conhecimento sistematizado e o trabalho educativo, buscando estabelecer as bases para a compreensão de sua função social.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica requer considerar as condições históricas e teóricas que contribuíram para sua constituição. A proposta de Saviani não surgiu de maneira isolada, mas em meio a um cenário de intensas discussões sobre as relações entre educação e sociedade. No Brasil, especialmente durante as décadas de 1970 e 1980, o debate educacional esteve profundamente relacionado às lutas contra a ditadura militar e às reivindicações por democratização da sociedade e da escola. Foi nesse contexto que se intensificaram as discussões sobre os limites das concepções pedagógicas predominantes e sobre a necessidade de uma teoria capaz de orientar concretamente o trabalho educativo (Saviani, 2014).

Um dos pontos de partida para essa elaboração foi a análise das teorias que buscavam explicar a relação entre educação e sociedade. De um lado, encontravam-se as concepções pedagógicas que Saviani posteriormente caracterizou como não críticas, entre elas as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista. Essas perspectivas, embora distintas entre si, apresentavam, segundo o autor, uma compreensão insuficiente das determinações sociais que incidem sobre a educação. De outro lado, desenvolveram-se as chamadas teorias crítico-reprodutivistas, que passaram a evidenciar a relação entre a escola e as estruturas sociais, demonstrando como a educação poderia contribuir para a reprodução das relações existentes (Saviani, 2014).

As teorias crítico-reprodutivistas tiveram importância para a crítica da educação ao evidenciarem que a escola não poderia ser compreendida como uma instituição neutra, independente das relações econômicas e sociais. Estudos desenvolvidos por autores como

Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, entre outros, contribuíram para demonstrar que as instituições educacionais poderiam atuar na reprodução da ordem social. Entretanto, para Saviani (2014), havia um limite fundamental nessas formulações, ou seja, embora explicassem as determinações sociais da educação, não ofereciam uma orientação pedagógica capaz de indicar como os educadores poderiam atuar no interior da escola.

Essa distinção é fundamental para compreender a proposta histórico-crítica. Uma teoria da educação pode explicar como determinado fenômeno educacional se constitui e se relaciona com a sociedade sem, necessariamente, constituir uma teoria pedagógica. Para Saviani (2014), a pedagogia envolve também uma preocupação com a orientação da prática educativa, isto é, com as formas pelas quais se pode organizar o trabalho pedagógico diante das condições concretas em que a educação ocorre. A PHC surge, assim, como uma tentativa de articular a compreensão crítica da sociedade com uma orientação para a prática educativa.

A denominação histórico-crítica expressa justamente essa dupla dimensão. Conforme Saviani (2021), trata-se de compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, considerando as condições materiais que constituem a existência humana. A dimensão histórica impede que a educação seja analisada como realidade estática ou universalmente determinada; a dimensão crítica, por sua vez, exige compreender as contradições e determinações sociais que atravessam as práticas educativas. Nessa direção, Lesnieski, Trevisol e Silva (2024) destacam que a PHC procura compreender a pedagogia em sua inserção histórica e social, diferenciando-se das perspectivas que, ao enfatizarem a reprodução, não avançariam na elaboração de alternativas para a prática educativa.

O fundamento dessa concepção se encontra no materialismo histórico-dialético. Para Saviani (2021), compreender historicamente a educação significa considerar o desenvolvimento material da sociedade e as condições concretas nas quais os seres humanos produzem sua existência. A realidade social, nessa perspectiva, não é entendida como algo imóvel, mas como uma totalidade atravessada por relações, contradições e transformações. Por isso, a análise da educação demanda compreender as condições históricas que a constituem e as possibilidades de mudança existentes no interior da própria realidade social.

Essa compreensão também permite superar uma visão linear da transformação social. A perspectiva dialética parte do reconhecimento de que as mudanças históricas ocorrem por meio de contradições e conflitos presentes na própria sociedade. A sociedade existente produz, em seu interior, condições e possibilidades que podem contribuir para sua

transformação. Dessa forma, a educação não é concebida como uma força autônoma capaz de modificar isoladamente a estrutura social, mas tampouco é considerada completamente impotente diante dela.

Nesse aspecto, a PHC se diferencia das concepções estritamente reprodutivistas. Embora reconheça que a educação esteja condicionada pelas relações sociais, não considera que sua atuação esteja completamente determinada por essas relações. A escola se encontra inserida na sociedade e sofre suas determinações, mas o trabalho educativo também pode contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade na qual vivem. Para Lesnieski, Trevisol e Silva (2024), a PHC constitui uma teoria crítica não reprodutivista, orientada para a compreensão das relações entre educação, cultura e desigualdade social e para a construção de possibilidades de superação das condições que produzem exclusão.

Outro elemento importante para compreender a PHC é sua crítica ao escolanovismo. Saviani (2014) identifica na Escola Nova uma inversão em relação à pedagogia tradicional, pois enquanto esta concentrava o processo educativo no professor e na transmissão dos conteúdos, a primeira deslocava o centro da ação pedagógica para o aluno e para sua atividade. Para Saviani, entretanto, a mudança dos métodos pedagógicos não seria suficiente para alterar as relações sociais que condicionam a educação. A crítica à escola tradicional, quando não acompanhada de uma crítica à própria estrutura social, poderia resultar apenas na adaptação da escola às necessidades da sociedade existente (Saviani, 2014).

A PHC procura, então, situar a prática educativa no interior da realidade social concreta. Isso significa reconhecer que professor e aluno partem de uma mesma prática social, embora ocupem nela posições e apresentem níveis de compreensão distintos. Saviani (2016) explica que o professor deve possuir uma compreensão mais articulada da realidade, enquanto os alunos, inicialmente, tendem a apresentar uma compreensão marcada pelas experiências imediatas. O trabalho pedagógico consiste em possibilitar, por meio da mediação teórica e prática, a passagem de uma compreensão mais imediata para uma compreensão mais elaborada da realidade.

Nesse sentido, a prática social constitui o ponto de partida e também o ponto de chegada do processo educativo. Entre esses dois momentos se encontram a problematização, a instrumentalização e a catarse. A problematização envolve a identificação das questões presentes na prática social; a instrumentalização se refere à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à compreensão dessas questões; e a catarse corresponde à

incorporação desses conhecimentos de maneira mais elaborada, produzindo uma nova qualidade na compreensão e na atuação dos sujeitos sobre a realidade (Saviani, 2016).

Assim, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica articulam três dimensões fundamentais: a historicidade da educação, a análise crítica das relações sociais e a orientação da prática pedagógica. A educação é compreendida como uma prática social historicamente determinada, mas que pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições da realidade e atuar sobre elas. Essa concepção conduz diretamente à discussão sobre a especificidade da educação escolar e sobre aquilo que diferencia a escola de outras formas de socialização e produção de conhecimentos.

A ESCOLA NA PERSPECTIVA DE DERMEVAL SAVIANI

A compreensão da escola na Pedagogia Histórico-Crítica está diretamente relacionada à concepção de educação como atividade mediadora da prática social. Se a educação participa da formação dos sujeitos e da apropriação das produções culturais elaboradas historicamente, a escola assume uma responsabilidade específica na organização desse processo. Nesse sentido, não basta compreender a escola como espaço físico destinado à convivência ou como instituição responsável pela transmissão de informações. É necessário identificar aquilo que constitui sua especificidade no interior da sociedade.

A própria constituição histórica da escola moderna está associada à necessidade de organizar coletivamente a educação. Saviani (2008) observa que o desenvolvimento da sociedade moderna foi acompanhado pela passagem de formas individualizadas de ensino para modalidades coletivas realizadas em instituições escolares. A expansão da escola esteve, desse modo, relacionada à transformação da educação em uma questão de interesse público e à organização de sistemas educacionais sob responsabilidade do Estado. Essa historicidade demonstra que a escola não constitui uma instituição natural ou imutável, mas uma construção social que assume diferentes formas de acordo com as necessidades e contradições de cada período histórico.

No entanto, reconhecer a historicidade da escola implica também compreender que sua organização pode expressar diferentes interesses e projetos sociais. A história da educação brasileira, conforme observa Saviani (2008), caracteriza-se por sucessivas reformas e descontinuidades. Essa trajetória evidencia que a definição das finalidades, dos conteúdos

e das formas de organização da escola está relacionada às disputas presentes na sociedade. A escola, portanto, não pode ser analisada separadamente das condições históricas e políticas que influenciam sua constituição.

Na perspectiva histórico-crítica, entretanto, a escola possui uma especificidade que não pode ser reduzida à reprodução imediata da vida cotidiana. Sua função educativa está relacionada à possibilidade de proporcionar às novas gerações o acesso às formas mais elaboradas do conhecimento produzido historicamente. Saviani (2011a) destaca que a tarefa da pedagogia histórico-crítica envolve identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, reconhecer as condições históricas de sua produção e compreender suas manifestações e tendências de transformação.

Essa tarefa exige uma ação pedagógica deliberada de transformação do conhecimento produzido socialmente em conhecimento escolar. O saber acumulado pela humanidade não pode ser simplesmente transportado para a sala de aula sem considerar as condições concretas de aprendizagem.

É necessário selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos de modo que possam ser apropriados pelos estudantes no espaço e no tempo escolares. Para Saviani (2011a), portanto, o trabalho educativo envolve a conversão do saber objetivo em saber escolar e a criação das condições necessárias para que os alunos não apenas conheçam os resultados da produção humana, mas também compreendam, progressivamente, os processos que deram origem a esses conhecimentos e suas possibilidades de transformação.

Essa concepção confere ao conhecimento uma posição central no trabalho escolar. A apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico não constitui uma atividade secundária ou complementar, mas integra o próprio sentido da educação escolar. Saviani (2016) enfatiza que o trabalho educativo deve se orientar para a apropriação, por cada aluno, das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, expressas nos conceitos científicos, nas elaborações filosóficas e nas grandes produções artísticas.

A centralidade do conhecimento, contudo, não significa defender uma prática pedagógica baseada na memorização descontextualizada ou na transmissão mecânica de conteúdos. O conhecimento escolar deve ser articulado à compreensão da realidade social. Isso ocorre porque conhecer, na perspectiva histórico-crítica, não significa apenas acumular informações, mas compreender relações, determinações e movimentos que permanecem ocultos quando os fenômenos são observados somente em sua aparência imediata (Saviani,

2016). A escola, nessa perspectiva, contribui para ampliar as possibilidades de compreensão da realidade por meio da apropriação de instrumentos conceituais elaborados historicamente.

Esse processo atribui ao professor uma responsabilidade específica. Professor e aluno se encontram inseridos na mesma prática social, mas não ocupam a mesma posição no processo de conhecimento. Saviani (2016) explica que os estudantes tendem a apresentar inicialmente uma compreensão sincrética da realidade, marcada pelas experiências imediatas, enquanto o professor deve possuir uma compreensão mais articulada, capaz de relacionar os diferentes elementos que constituem a realidade social. Isso não significa considerar o professor como detentor absoluto do conhecimento, mas reconhecer a necessidade de uma ação pedagógica intencional e fundamentada.

O trabalho docente, nessa perspectiva, envolve a mediação entre o aluno e o conhecimento sistematizado. Cabe ao professor organizar condições para que os estudantes avancem em sua compreensão, selecionando conteúdos relevantes, estabelecendo relações entre os conhecimentos e os problemas da prática social e criando situações que favoreçam sua apropriação. A atividade pedagógica, portanto, não se reduz à iniciativa espontânea do aluno nem à transmissão unilateral realizada pelo professor; ela se estrutura a partir da relação entre os sujeitos, o conhecimento e a prática social.

Essa compreensão também permite retomar a crítica de Saviani às pedagogias tradicional e escolanovista. Enquanto a primeira tende a privilegiar a iniciativa e a centralidade do professor, a segunda desloca o centro do processo para o aluno. A perspectiva histórico-crítica procura superar essa oposição, tomando a prática social como ponto de partida e de chegada e atribuindo ao trabalho pedagógico a tarefa de mediar a apropriação dos instrumentos culturais necessários à compreensão da realidade (Saviani, 2016).

A escola assume, assim, uma posição particular no processo de formação humana. Sua contribuição não se limita à adaptação dos estudantes à sociedade tal como ela existe. Ao possibilitar o acesso aos conhecimentos elaborados historicamente, a educação escolar pode ampliar as condições para que os sujeitos compreendam as relações sociais, identifiquem suas contradições e desenvolvam instrumentos intelectuais para participar conscientemente da vida social. A educação não produz, por si só, a transformação da sociedade, mas pode contribuir para a formação das condições subjetivas necessárias à ação coletiva e consciente sobre a realidade.

É nesse sentido que a PHC estabelece uma relação entre conhecimento, formação humana e transformação social. As possibilidades de mudança presentes na sociedade não se realizam automaticamente; dependem da ação consciente e organizada dos sujeitos. Para que essa ação seja possível, é necessário compreender as condições objetivas e as contradições que estruturam a realidade. A educação pode contribuir para esse processo ao proporcionar instrumentos que permitam aos indivíduos ultrapassar as explicações imediatas e apreender de maneira mais elaborada o mundo em que vivem (Saviani, 2016).

Assim, "é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista" (Saviani, 1982, p. 16). De acordo com o autor, mais do que um direito social garantido, a educação atua como um alicerce indispensável, embora isoladamente insuficiente, para a prática de qualquer cidadania, englobando esferas civis, políticas, econômicas e sociais. Com a consolidação do modelo urbano-industrial e contratual, a humanidade trocou o costume e o direito natural pelo direito positivo, fundamentado estritamente em leis escritas (Saviani, 2011b).

Consequentemente, para navegar ativamente nesse cenário e usufruir de prerrogativas cidadãs, tornou-se imprescindível o domínio da leitura e da escrita. Foi devido a essa exigência que a sociedade contemporânea elegeu a escola como o principal vetor educativo, defendendo a universalização do ensino básico como estratégia para transformar qualquer indivíduo em um cidadão consciente de seus encargos e garantias.

Contudo, a simples formulação legal de um direito não garante sua aplicação prática. Visto que a educação é oficialmente reconhecida pelo Estado, recai sobre o poder público a obrigação intransferível de fornecer os recursos necessários para torná-la acessível a todos, consolidando o princípio de que ensinar é dever estatal e aprender é direito do cidadão (Saviani, 2011b).

Saviani ainda discute que superar os perigos da racionalidade técnica exige que o sistema educacional abandone a polarização entre humanidades e ciências duras, integrando ambas em uma cultura científico-filosófica abrangente fundamentada na prática social. Somente por meio dessa articulação, que une o rigor científico, a reflexão crítica, a arte e a ação coletiva, a educação conseguirá cumprir plenamente seu papel de qualificar para o trabalho, promover o desenvolvimento humano integral e formar cidadãos conscientes (Saviani, 2022).

Desse modo, a escola, na perspectiva de Saviani, apresenta uma especificidade que decorre de sua responsabilidade com a socialização do conhecimento sistematizado. Seu papel não se restringe à transmissão de informações, à socialização espontânea ou à preparação imediata para o mercado de trabalho. A escola constitui um espaço institucional no qual os conhecimentos historicamente produzidos podem ser selecionados, organizados e apropriados pelas novas gerações, contribuindo para sua formação intelectual e humana. É a partir dessa especificidade que se torna possível aprofundar a discussão sobre a função social da escola, especialmente diante das desigualdades que atravessam a sociedade e o acesso ao conhecimento.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A FORMAÇÃO HUMANA

A compreensão da função social da escola, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, está diretamente relacionada à especificidade da educação escolar e ao compromisso com a formação humana. Se a educação constitui uma prática social mediadora, a escola assume a responsabilidade de possibilitar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, sua função não se restringe à preparação imediata para o mercado de trabalho ou à adaptação dos indivíduos às condições sociais existentes, mas envolve a criação das condições para que eles possam compreender a realidade em que vivem e nela atuar de maneira consciente.

Para Saviani (2011a), a especificidade da escola se encontra na transmissão-assimilação do saber sistematizado. Esse princípio implica compreender que o conhecimento não deve ser tratado como elemento secundário da atividade escolar, uma vez que é justamente a apropriação desse patrimônio cultural que dá sentido à existência da instituição escolar. Entretanto, a simples existência de conhecimentos historicamente produzidos não garante sua apropriação pelos estudantes. Cabe à escola organizar as condições para que esse saber seja selecionado, sequenciado e adequado ao processo de ensino e aprendizagem, transformando-o em saber escolar.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como a organização do conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola no espaço e no tempo escolares. Sua elaboração, portanto, não deveria decorrer de escolhas aleatórias ou de uma preocupação

exclusivamente metodológica, mas estar subordinada à finalidade educativa da instituição. O currículo expressa, assim, uma escola em funcionamento, isto é, uma instituição que realiza sua função específica de possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado (Saviani, 2011).

Essa compreensão também permite problematizar determinadas interpretações que identificam a transmissão de conhecimentos com uma prática necessariamente mecânica e contrária à criatividade. Saviani (2011) observa que, embora seja pertinente a crítica ao ensino tradicional quando este transforma os conteúdos em informações desprovidas de finalidade formativa, não se pode concluir que toda transmissão seja mecânica ou que todo automatismo seja incompatível com a liberdade. Em diferentes processos de aprendizagem, o domínio dos mecanismos fundamentais constitui condição para que o indivíduo alcance maior autonomia no exercício de determinada atividade.

O exemplo da alfabetização é particularmente significativo nesse sentido. Para que o estudante possa ler e escrever com desenvoltura, precisa inicialmente apropriar-se de mecanismos básicos da linguagem escrita. À medida que esses mecanismos são dominados e incorporados, a atenção pode se deslocar progressivamente dos aspectos formais para os significados e conteúdos envolvidos na leitura e na escrita.

Dessa forma, o domínio dos elementos básicos não representa a negação da criatividade, mas uma condição para que ela possa se desenvolver de maneira mais autônoma. Trata-se de uma superação que ocorre pela incorporação e pelo domínio dos elementos inicialmente externos ao sujeito, e não simplesmente por sua eliminação (Saviani, 2011).

Essa concepção se articula diretamente à compreensão da educação como processo de formação humana. Para Saviani e Duarte (2010), a educação pode ser entendida como formação humana, uma vez que o ser humano não nasce portando, de maneira acabada, as características culturais, intelectuais, científicas, artísticas e sociais que constituem a humanidade historicamente produzida. Tais características precisam ser apropriadas ao longo do processo de formação. A educação, portanto, constitui uma mediação fundamental pela qual os indivíduos entram em contato com as objetivações produzidas pelas gerações anteriores e desenvolvem possibilidades de atuação no mundo.

Essa formação não ocorre fora das condições históricas concretas, pois como destaca Saviani (2013), as características especificamente humanas não são determinadas geneticamente, mas produzidas historicamente e apropriadas pelos indivíduos mediante a

atividade educativa. Cada criança nasce em um mundo que já possui uma organização material e cultural constituída historicamente, envolvendo linguagem, costumes, valores, conhecimentos científicos, manifestações artísticas, formas de organização política e econômica, entre outros elementos. A educação exerce, nesse contexto, a função de possibilitar que os indivíduos se apropriem desse patrimônio cultural e se tornem contemporâneos de seu próprio tempo histórico.

A formação humana, entretanto, não pode ser reduzida à simples adaptação dos indivíduos ao mundo existente. Saviani e Duarte (2010) compreendem a educação como uma relação entre sujeitos livres que se encontram em diferentes graus de maturação humana. Nesse processo, educador e educando participam de uma relação de formação que tem como horizonte a promoção humana. A educação, nessa acepção, não significa apenas transmitir informações ou adequar comportamentos, mas contribuir para o desenvolvimento das possibilidades humanas por meio da apropriação das produções culturais historicamente construídas.

Com efeito, ao garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados, a instituição escolar pode ampliar as possibilidades de compreensão dos estudantes para além de suas experiências imediatas. O conhecimento escolar permite ultrapassar uma apreensão limitada da realidade, favorecendo a compreensão das relações, determinações e contradições que constituem os fenômenos sociais. Por essa razão, a democratização da educação não pode ser confundida apenas com a ampliação do número de pessoas matriculadas nas instituições escolares, sendo necessário assegurar também o acesso efetivo ao conhecimento que constitui o objeto específico da escola.

A democratização do conhecimento assume, desse modo, uma dimensão social e política. Saviani (1983) chama atenção para o fato de que o processo educativo está relacionado à passagem de situações de desigualdade para condições de maior igualdade, sendo a democracia uma construção histórica e não uma realidade previamente garantida. Nesse processo, as práticas pedagógicas podem contribuir para ampliar ou restringir as possibilidades de participação dos sujeitos. O autor alerta, inclusive, para o risco de práticas escolares que, ao privilegiarem estudantes que apresentam maior facilidade de aprendizagem, acabam deixando à margem aqueles que enfrentam maiores dificuldades, contribuindo para reproduzir desigualdades no próprio espaço escolar.

A existência de uma vaga, a matrícula ou mesmo a conclusão de determinada etapa escolar não garantem, por si mesmas, uma formação capaz de ampliar as possibilidades de compreensão e intervenção na realidade. Ribeiro e Orzechowski (2024) chamam atenção para a necessidade de analisar a educação considerando as condições concretas dos diferentes grupos sociais, uma vez que a democratização do acesso não significa automaticamente a efetivação de processos de emancipação. Desse modo, desigualdades econômicas, sociais e culturais precisam ser consideradas na análise da própria realização da função social da escola.

Nessa direção, a escola pública possui uma responsabilidade particularmente relevante, pois o acesso ao conhecimento historicamente produzido não pode ser condicionado à posição econômica ou social dos indivíduos. A função social da instituição escolar envolve, portanto, criar condições para que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais que integram o patrimônio produzido pela humanidade. A garantia desse acesso representa uma dimensão essencial da formação humana, sobretudo em uma sociedade marcada por desigualdades na distribuição dos bens materiais e culturais.

Assim, a função social da escola, na perspectiva histórico-crítica, pode ser compreendida pela articulação entre ensino, conhecimento e formação humana. A escola não existe simplesmente para reproduzir as experiências cotidianas dos estudantes nem para atender às demandas imediatas da sociedade. Sua especificidade está em proporcionar uma relação sistematizada com o conhecimento, possibilitando que os indivíduos ampliem sua compreensão da realidade e desenvolvam instrumentos intelectuais para nela atuar. É nessa relação entre apropriação do conhecimento e formação humana que se encontram as bases para compreender a dimensão transformadora atribuída à educação pela Pedagogia Histórico-Crítica.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, ENSINO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A função social da escola não pode ser compreendida de maneira independente das condições históricas e sociais nas quais a educação se realiza. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação está inserida na prática social mais ampla e, por isso, encontra-se atravessada pelas contradições presentes na sociedade. Isso significa reconhecer, simultaneamente, que a escola é condicionada pelas relações sociais existentes e que a educação pode contribuir para a formação dos sujeitos que participam dessas mesmas

relações. Sua possibilidade de intervenção social, portanto, não decorre de uma capacidade de transformar diretamente a sociedade, mas de sua ação mediadora sobre os sujeitos.

Nesse sentido, Freitas (2025) destaca que os pontos de partida e de chegada do processo educativo não podem permanecer exatamente iguais, pois, se assim ocorresse, não haveria aprendizagem efetiva nem transformação decorrente da ação pedagógica. A prática social constitui, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo, mas os sujeitos retornam a ela em condições diferentes daquelas em que iniciaram o percurso. A educação atua, portanto, como mediação, isto é, não modifica a sociedade de forma imediata e direta, mas contribui para transformar os sujeitos que nela atuam.

Essa compreensão permite superar tanto a ideia de que a escola seria capaz de resolver, isoladamente, as contradições sociais quanto a concepção de que sua atuação seria absolutamente determinada por essas contradições. A educação possui limites objetivos, mas esses limites não anulam sua dimensão formativa. Como observa Saviani (1983), uma teoria não transforma o mundo simplesmente por existir; sua contribuição para a transformação depende de sua apropriação pelos sujeitos que desenvolvem ações concretas. Entre a elaboração teórica e a transformação prática existe, portanto, um conjunto de mediações que envolve a formação das consciências, a organização das ações e a construção de condições concretas para a intervenção social.

A partir dessa perspectiva, o ensino assume importância que ultrapassa a transmissão de conteúdos isolados, em que o conhecimento apropriado pelos estudantes pode constituir um instrumento para a compreensão crítica da realidade, desde que seja trabalhado de maneira articulada às condições históricas e sociais que lhe conferem significado. A escola, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados, contribui para que os indivíduos não permaneçam restritos às explicações imediatas dos fenômenos, podendo compreender suas determinações, contradições e possibilidades de transformação.

A dimensão transformadora da educação, entretanto, encontra obstáculos nas próprias condições sociais em que a escola está inserida. Oliveira e Reis (2017) destacam que a educação é indissociável da sociedade e pode contribuir tanto para a manutenção das condições de subordinação entre classes quanto para processos de transformação. Essa ambivalência torna necessário compreender que não existe uma prática educativa socialmente neutra. As finalidades atribuídas à escola, os conhecimentos selecionados, as

formas de organização do ensino e as condições concretas de acesso à educação estão relacionados a disputas mais amplas sobre o projeto de sociedade e de formação humana.

Nesse cenário, os princípios orientados pela lógica neoliberal constituem um dos desafios apontados pela literatura, conforme Oliveira e Reis (2017) observam, ao pontuarem que a escola pode ser submetida a exigências relacionadas à competitividade, à produtividade e às demandas imediatas do mercado, enquanto avaliações externas, programas e mecanismos de controle passam a ocupar espaço significativo na organização do trabalho escolar. Quando essa lógica se sobrepõe à finalidade formativa da escola, corre-se o risco de reduzir a educação à preparação de indivíduos para atender às necessidades econômicas, enfraquecendo sua dimensão cultural, social e humana.

Essa questão também se manifesta na própria compreensão da relação entre escolarização e mobilidade social, pois em uma sociedade capitalista, a escola frequentemente é apresentada como principal caminho para a inserção ou ascensão individual. Entretanto, como apontam Oliveira e Reis (2017), a ampliação da escolaridade não garante, por si só, a existência de postos de trabalho ou a superação das contradições estruturais do mercado. Por essa razão, a função social da escola não deveria ser reduzida à promessa de empregabilidade ou de ascensão econômica individual. Ainda que a formação escolar possa produzir efeitos sobre as trajetórias profissionais, sua importância social ultrapassa essa dimensão.

A centralidade da escola deve ser localizada, sobretudo, na possibilidade de garantir o acesso e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Oliveira e Reis (2017) defendem que esses conhecimentos podem constituir instrumentos de conscientização e de inserção crítica dos indivíduos na sociedade. Nessa perspectiva, a educação não precisa reproduzir como inevitáveis as relações sociais existentes, mas pode fornecer elementos para que os sujeitos compreendam a realidade e reconheçam suas contradições.

As condições concretas de funcionamento das instituições escolares também interferem diretamente na realização dessa função, já que questões como fome, desemprego, pobreza e outras formas de vulnerabilidade social repercutem sobre o processo educativo, demonstrando que os problemas da escola não podem ser explicados exclusivamente por fatores internos. Oliveira e Reis (2017) ressaltam, nesse sentido, a necessidade de políticas públicas que assegurem recursos e condições materiais adequadas para o funcionamento das

instituições, evitando que a escola seja tratada como uma empresa submetida exclusivamente à lógica da redução de custos e da produtividade.

A discussão sobre igualdade educacional também exige atenção às diferenças concretas existentes entre os estudantes e entre as escolas. Ribeiro e Orzechowski (2024) chamam atenção para o fato de que a afirmação abstrata do direito à educação pode ocultar desigualdades que permanecem presentes na realidade. A existência de escolas com boas condições de funcionamento não significa que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais. Diferenças territoriais, econômicas e sociais interferem na qualidade da experiência escolar e revelam que a democratização do acesso precisa ser acompanhada pela democratização das condições de permanência, aprendizagem e apropriação do conhecimento.

Essa problemática também permite questionar interpretações fundamentadas exclusivamente no mérito individual, uma vez que, quando os resultados escolares são analisados sem considerar as condições históricas, sociais e econômicas nas quais os estudantes estão inseridos, as desigualdades podem ser interpretadas como resultado apenas de esforço ou capacidade individual.

Ribeiro e Orzechowski (2024) problematizam essa perspectiva ao destacar que a meritocracia tende a desconsiderar as diferentes condições de vida e acesso aos bens culturais. Na educação, isso pode produzir a falsa impressão de que todos partem das mesmas condições e que as diferenças nos resultados decorrem exclusivamente das escolhas ou capacidades individuais.

A superação dessas desigualdades demanda, portanto, uma escola comprometida com a garantia do conhecimento para todos, o que significa não reduzir o ensino em nome das dificuldades sociais dos estudantes, mas criar condições pedagógicas e materiais para que aqueles que historicamente tiveram menor acesso aos bens culturais também possam deles se apropriar. Nesse aspecto, a defesa da transmissão do conhecimento sistematizado não se opõe à perspectiva crítica; ao contrário, constitui uma das condições para que a educação possa cumprir uma função democratizadora.

A dimensão política dessa tarefa aparece também na relação entre educação e projeto de sociedade, conforme discutido por Taffarel e Santos Júnior (2016), que defendem a necessidade de uma política educacional comprometida com o direito universal à educação pública de qualidade socialmente referenciada, com a formação omnilateral e com o

financiamento público capaz de garantir as condições necessárias à materialização desse projeto. Ainda que a escola não possa, isoladamente, superar as contradições estruturais da sociedade, sua organização e suas finalidades expressam disputas sobre o tipo de formação que se pretende oferecer às novas gerações.

Dessa forma, a transformação social, para a Pedagogia Histórico-Crítica, não deve ser entendida como resultado automático da escolarização. A escola não modifica diretamente a estrutura social, mas participa da formação dos sujeitos que produzem e transformam a prática social. Sua contribuição se encontra na possibilidade de proporcionar aos estudantes instrumentos teóricos e culturais que ampliem sua capacidade de compreender a realidade e atuar sobre ela de maneira consciente.

A educação, nessa perspectiva, é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. A função social da escola assume, assim, uma dimensão simultaneamente pedagógica e social. Pedagógica porque exige a organização sistemática do ensino e a garantia da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos; social porque essa apropriação ocorre em uma realidade marcada por desigualdades, conflitos e diferentes projetos de sociedade.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica permite compreender que defender a escola pública e o acesso universal ao conhecimento não significa atribuir à educação poderes ilimitados de transformação social. Significa reconhecer sua função específica e suas possibilidades concretas de mediação. Ao assegurar a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos historicamente, a escola amplia as condições para a formação humana e para uma participação mais consciente na prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a função social da escola a partir da Pedagogia Histórico-Crítica significa, antes de tudo, reconhecer que a educação não acontece fora da história, das relações sociais e das contradições que constituem a vida humana. A escola é atravessada por essas determinações, mas não precisa simplesmente reproduzi-las. Sua existência ganha sentido quando assume a tarefa de colocar os sujeitos em contato com aquilo que a humanidade produziu de mais elaborado em diferentes campos do conhecimento.

Ensinar, nessa perspectiva, não é uma atividade menor ou meramente técnica, assim como aprender não significa apenas acumular informações, trata-se de uma relação pela qual

os indivíduos se apropriam de conhecimentos, formas de pensamento e produções culturais que ampliam suas possibilidades de compreender o mundo e a si mesmos.

Essa compreensão também permite olhar de outra maneira para as dificuldades e contradições presentes na escola. Em uma sociedade profundamente desigual, não é suficiente afirmar que todos têm direito à educação se esse direito não se concretiza no acesso ao conhecimento, nas condições de permanência e nas possibilidades reais de aprendizagem. Ao mesmo tempo, não se pode esperar que a escola, isoladamente, resolva problemas produzidos por desigualdades econômicas e sociais mais amplas.

Sua força está em sua especificidade, que é ensinar, socializar conhecimentos e contribuir para a formação de sujeitos capazes de ultrapassar as aparências imediatas da realidade. Por isso, defender uma escola pública de qualidade não significa apenas defender sua existência, mas defender aquilo que ela pode proporcionar quando assume efetivamente sua função educativa.

Nesse sentido, talvez uma das maiores contribuições de Saviani esteja em recolocar o conhecimento e o ensino no centro da discussão educacional sem separá-los da realidade social. A escola pode não transformar diretamente a sociedade, mas transforma pessoas que vivem, pensam e atuam nessa sociedade. E é nessa mediação, aparentemente cotidiana, mas profundamente histórica, que reside sua possibilidade de contribuir para mudanças mais amplas. Garantir que todos possam aprender aquilo que a humanidade construiu ao longo de sua história significa também ampliar as possibilidades de que cada sujeito compreenda seu tempo, questione aquilo que parece natural e participe conscientemente da construção de outras possibilidades para a vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. Dermeval Saviani – compromisso e luta por uma pedagogia para além do capital. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 391–402, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i53.8640211.

FREITAS, M. de A. Teorizações de Dermeval Saviani acerca da Escola Nova e da escola tradicional a partir da perspectiva crítica sócio-histórica. **SAPIENS,** v. 7, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.36704/sapiens.v7i1.9843.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G.; SILVA, G. J. da. Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: 1.ªs aproximações. **Educação & Realidade,** v. 49, p. e130601, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236130601vs01.

OLIVEIRA, M. dos S. de; REIS, M. das G. F. de A. dos. (Re) pensando a função social da escola na atualidade. **Série-Estudos,** Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 89-106, jan./abr. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.893.

RIBEIRO, D. I.; ORZECHOWSKI, S. T. A função social da escola na garantia do direito à educação: desafios e aproximações. **Revista Pedagogia Social UFF,** [S. l.], v. 17, n. 1, 2024. DOI: https://doi.org/10.22409/q0qe0f38.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2013, São Carlos. Anais... São Carlos, 16 out. 2013. (Jornada de Educação Especial No Campo, 4).

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na educação do campo. *In*: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA,** Vitória da Conquista, v. 3, n. 02, p. 11-36, dezembro/2014. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1405/1214.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cad. Pesq.,** São Paulo, v. 42, p. 8-18, agosto 1982. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209090.pdf.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde,** v. 6, n. 2, p. 213–232, jul. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, n. 22, e13666, 2022. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13666.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **RPD – Revista Profissão Docente,** Uberaba, v.11, n. 23, p45-58, jan/jul. 2011b. DOI: https://doi.org/10.31496/rpd.v11i23.197.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação,** v. 15, n. 45, set./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Escritório de Dados e Apoio à Transformação (EDAT). **Perfil de Dermeval Saviani:** Professor Colaborador da

Faculdade de Educação. Campinas, [20--]. Disponível em: https://portal.edat.unicamp.br/perfil?origem=&docente=305058&sigla_unidade=&nome_unidade=&nome_programa=.

POSFÁCIO

Concluir esta obra certamente não significa encerrar uma discussão, mas reconhecer que a educação permanece como um campo em constante construção. As páginas que compõem este volume demonstram que pensar a escola, a formação docente e as práticas pedagógicas exigem diálogo permanente entre teoria, experiência e compromisso social. Os autores aqui reunidos, embora pertencentes a diferentes momentos históricos e sustentem perspectivas particulares, compartilham a defesa de uma educação comprometida com a formação humana, com a democratização do conhecimento e com a valorização da escola como espaço de transformação.

Ao longo dos capítulos, o leitor percorreu reflexões que evidenciam a complexidade do trabalho educativo. O currículo foi compreendido para além de uma organização de conteúdos; a avaliação foi apresentada como processo de acompanhamento da aprendizagem; a alfabetização foi articulada ao letramento; a inclusão escolar apareceu como princípio estruturante da educação; as relações étnico-raciais foram discutidas sob a perspectiva da justiça social; a formação docente foi analisada em suas dimensões políticas, profissionais e pedagógicas; a interculturalidade revelou novos caminhos para o diálogo entre diferentes saberes; a didática reafirmou a docência como prática fundamentada na reflexão e na pesquisa; e a função social da escola e a apropriação do conhecimento foram discutidas como elementos centrais da formação humana e da compreensão crítica da realidade.

Essa diversidade de temas demonstra que a educação não pode ser reduzida a métodos ou técnicas, ela envolve escolhas, valores, concepções de sociedade e projetos de futuro, sendo que cada decisão pedagógica realizada no cotidiano escolar produz impactos na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais democrática. Por essa razão, conhecer o pensamento desses educadores representa uma oportunidade de ampliar horizontes, revisar práticas e fortalecer o compromisso ético que caracteriza a docência.

Os desafios vivenciados pela educação brasileira continuam exigindo professores preparados para interpretar realidades diversas, construir estratégias pedagógicas contextualizadas e promover aprendizagens significativas. Em um cenário marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, as contribuições apresentadas nesta coletânea permanecem atuais por oferecerem fundamentos sólidos para enfrentar questões

que atravessam a escola contemporânea sem perder de vista a centralidade da formação humana.

Portanto, para além de apresentar trajetórias intelectuais, este *e-book* procurou evidenciar como as ideias desses educadores permanecem vivas nas salas de aula, nas pesquisas, nas políticas educacionais e na formação de professores. Seus escritos continuam inspirando investigações, orientando práticas e alimentando debates que contribuem para o fortalecimento da educação pública e para a defesa do direito de aprender.



ISBN: 978-6-55321-183-4