

CURRÍCULO ESTRANHO EM MOACIR GADOTTI: ANÁLISE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO ARTICULADO À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO QUEER

STRANGE CURRICULUM IN MOACIR GADOTTI: AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL THOUGHT ARTICULATED IN THE CONSTRUCTION OF A QUEER EDUCATION

Recebido em: 10/02/2026

Aceito em: 28/02/2026

Publicado em: 07/04/2026

Vinicius Costa Nunes Ferreira¹ 

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Fabricia Vellasquez Paiva² 

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo: Este trabalho surge a partir de um relatório avaliativo-reflexível construído pela disciplina Educação Brasileira na Contemporaneidade, oferecida para o curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Partindo das obras de Moacir Gadotti (2003; 2004), que busca contextualizar os processos históricos e políticos dos pensamentos pedagógicos, o texto busca construir uma análise reflexiva para articular o pensamento do autor ao conceito de um currículo queer, que busca permitir reconhecer saberes e identidades plurais como legítimas (Ferreira; Paiva; 2024). Dessa forma, a análise das obras permite contribuir para o enriquecimento da criticidade sobre os pensamentos pedagógicos que se apontam presentes no cenário educacional contemporâneo, e assim, ao estabelecer relações com a temática apontada, favorece a construção de práticas educativas dialógicas para a valorização da diversidade no campo educacional.

Palavras-chave: Pensamento Pedagógico; Moacir Gadotti; Curriculo Queer.

Abstract: This text stems from an evaluative-reflective report constructed for the discipline Brazilian Education in Contemporaneity offered in the Master's program in Education, Contemporary Contexts, and Popular Demands. Based on the works of Moacir Gadotti (2003; 2004), which seeks to contextualize the historical and political processes of pedagogical thought, this study aims to construct a reflective analysis to articulate the author's ideas with the concept of a queer curriculum, which seeks to recognize plural forms of knowledge and identities as legitimate (Ferreira; Paiva; 2024). In this way, the analysis of these works contributes to enriching critical reflection about the pedagogical perspectives that are present in the contemporary educational scenario and, by establishing connections with the theme, favors the construction of dialogical educational practices for the valorization of diversity in the educational field.

Keywords: Pedagogical Thought; Moacir Gadotti; Queer Curriculum.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir de um relatório avaliativo-reflexível construído durante o percurso formativo proporcionado pela disciplina Educação Brasileira na Contemporaneidade, oferecida para o curso de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em

¹ Aluno do Programa de Pós-graduação Em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Brasil, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. E-mail: viniciuscferreira@gmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Brasil, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. E-mail: fabriavellasquez@ufrj.br



Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc/UFRRJ – que permitiu compreender as múltiplas camadas políticas e históricas que compõem a educação brasileira. Para a construção do texto, parto das obras *História das Ideias Pedagógicas* (2003) e *Pensamento Pedagógico Brasileiro* (2004), ambas do autor Moacir Gadotti, que por serem os textos bases da disciplina, constituíram as discussões coletivas nas aulas. Também articulo em reflexão ao meu projeto de pesquisa para o Mestrado no PPGEduc, que busca investigar se a formação docente em práxis alinhada à perspectiva queer atua na construção dialógica para o reconhecimento de sujeitos e identidades estranhos no contexto educacional, visando compreender os pressupostos de que modo as práticas docentes contribuem – ou não – para discursos e ações que legitimam e/ou silenciam sujeitos e identidades, nesse contexto, a identidade queer.

Vale dizer que considero o termo queer para me referir a sujeitos e comunidade LGBTQIAP+ por entendê-lo como mais inclusivo. Ele faz parte da língua inglesa e em sua tradução literal significa estranho, e mesmo que, em seu caráter histórico tenha sido utilizado de forma pejorativa para se referir aos sujeitos desviantes da heteronormatividade, o termo passou a ser reapropriado em caráter político pela comunidade, e:

[...] pode ser tudo que é estranho, raro, esquisito. [...] pode ser o sujeito da sexualidade desviante, o excêntrico que não deseja ser “integrado ou “tolerado”. Pode ser também, um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade (Louro, 2018, p. 8).

Portanto, articulo o conceito de currículo queer, partindo das considerações de Tomaz Tadeu da Silva (2005) sobre a teoria queer considerar o impensável ao invés do pensável, assim, surgindo a ação de estranhar o currículo normativo para normatizar um currículo estranho, que permita reconhecer saberes e identidades plurais como legítimas (Ferreira; Paiva; 2024), e relaciono com os textos das obras de Moacir Gadotti (2003; 2004), que elenca os desafios históricos-políticos da educação, relacionando passado e presente, teoria e prática, política e experiência escolar, se relevando presente e constante no cenário educacional contemporâneo.

ANÁLISE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEXTUALIZADO POR MOACIR GADOTTI ARTICULADO À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO QUEER

Ao apresentar a obra *História das ideias pedagógicas* (2003), Moacir Gadotti evidencia a importância de compreender a pedagogia como campo de disputas, pois o estudo de suas ideias não se limita a filosofia antiga ou contemporânea, mas a um estudo que induz a reflexão



atenta aos problemas educacionais, assim, para que forme nos educadores “uma postura que permeia toda a prática pedagógica” (Gadotti, 2003, p. 13). Para isso, os estudos da filosofia, história e sociologia da educação trazem fundamentos para compreender a prática educativa sem omitir os fatos sobre os problemas atuais, oferecendo um ponto de vista crítico, interrogativo e dialético, e recursos para encarar as questões que atingem a prática educativa.

Gadotti (2003) aponta que se deve pensar sobre ação individual e coletiva ao estudar as teorias educacionais, para que questões e aspectos da realidade não sejam banalizados, assim, buscando a indagação, o diálogo e o debate, construindo uma discussão organizada. Para isso, o autor aponta que os estudos filosóficos agem diferente dos estudos das ciências, pois se durante a história das ciências as novas descobertas se tornam antigas, a história da filosofia permite que as ideias sejam aperfeiçoadas durante o tempo. Os clássicos continuam atuais por conta de respostas sempre inacabadas, processando “ideias e fenômenos de forma dialética” (Gadotti, 2003, p. 17). Dessa forma, a filosofia da educação, em sua análise crítica, acredita que a educação desempenha uma posição essencial na transformação e humanização do sujeito, mas que sozinha consegue transformar a sociedade, pois para tal possibilidade de transformação, “a teoria educacional visa à transformação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torna-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela” (Gadotti, 2003, p. 18).

Gadotti (2003) também aponta que a ligação entre a teoria e a prática é fundamental na educação, pois ao entrarem em confronto, permite ao educador interrogar suas práticas educativas, o fazendo superar o senso comum criticado ao decorrer da obra. Para a construção de tal ligação, Gadotti (2003) recorre ao contexto histórico dos pensamentos pedagógicos que fundamentaram e refletiram na educação brasileira, permitindo compreender criticamente a teoria apontada e como a mesma se insere na prática, divergindo ou não diante a história e as experiências.

Diante do nascimento do pensamento pedagógico moderno no século XVI, fortemente influenciado pelas transformações sociais, políticas e econômicas trazidas pelo surgimento da burguesia, foi colocado em questionamento os conhecimentos tradicionais, pois como afirma Gadotti: “tudo o que fora ensinado até então era considerado suspeito” (Gadotti, 2003, p. 76). Assim, a escola medieval, baseada na autoridade da Igreja, já não atendia às necessidades de uma sociedade em mudança, e nesse contexto, ocorre uma revolução linguística e intelectual, marcada pela busca de novas formas de compreender o mundo.

Gadotti (2003) aponta autores que influenciaram a construção desse pensamento, como: René Descartes, que surge defendendo a necessidade de um método lógico e rigoroso para a construção do conhecimento, pois para ele nada deve ser aceito como verdadeiro em passar por uma análise racional e metódica, assim, esse racionalismo apresenta uma nova postura científica e impacta diretamente as concepções educativas; John Locke propõe que a criança nasce como uma “tábua rasa, um papel em branco” (Gadotti, 2003, p. 78), onde a educação seria responsável por moldar o sujeito, também criticando o ensino formal voltado ao latim, questionando “de que adianta o latim se os homens vão trabalhar nas fábricas?” (Gadotti, 2003, p. 78), assim, partindo em defesa de uma educação prática e útil para as camadas sociais emergentes; Francis Bacon defende a “distinção entre a fé e a razão para não cair nos preconceitos religiosos que distorcem a compreensão da realidade” (Gadotti, 2003, p. 76); e João Amos Comênio, que defende a educação como universal, acessível a todos e um direito permanente, que deve “acontecer durante toda a vida humana” (Gadotti, 2003, p. 78), para assim, formular nove princípios para uma educação realista, buscando respeitar as fases do desenvolvimento, relacionar teoria e prática, e organizar a escola de forma articulada e eficaz. Dessa forma, os autores reconfiguram no pensamento pedagógico moderno fundamentos que permanecem como base da educação contemporânea.

Para superar o pensamento moderno, Gadotti (2003) aponta que o pensamento pedagógico iluminista surge no século XVIII na defesa da razão e ciência para guiar a humanidade, criticando o poder da Igreja, tanto social quanto político, e defendendo a educação como direito do cidadão e dever do estado, sendo pública e laica, para separar os poderes religiosos do Estado. Nesse contexto, o ensino deixa de ser exclusivamente teológico e passou a incluir ciências, matemática e escrita, preparando os alunos para o mundo do trabalho e as necessidades da sociedade burguesa.

Segundo o autor, esse pensamento é influenciado por autores como: Jean-Jacques Rousseau, que centraliza o tema da infância na educação, fazendo com que a criança deixe de ser considerada um mini adulto; Froebel, que idealiza os jardins de infância para o desenvolvimento da criança, valorizando “a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brinquedo, o canto e a linguagem” (Gadotti, 2003, p. 90); Emanuel Kant, que defende a construção do “conhecimento de mundo exterior provém de experiência sensível das coisas (Gadotti, 2003, p. 90); e Pestalozzi, que defendia a “reforma da sociedade através da educação das classes populares” (Gadotti, 2003, p. 91) focando no desenvolvimento da criança.



Assim como a Era Moderna, Comênio indica fases do desenvolvimento para o ensino, o pensamento iluminista pensa na organização da escola, onde os alunos passam a ser agrupados por idade e capacidade, desse modo, o conhecimento passa a ser sistematizado e o professor assume o papel de autoridade e detentor do saber. Entretanto, Gadotti argumenta que, apesar do discurso iluminista de liberdade e igualdade, surge uma educação marcada pelos interesses da burguesia, consolidando uma pedagogia que “até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista” (Gadotti, 2003, p. 90), estruturando assim, uma educação desigual, onde a burguesia oferecia para os seus uma educação completa para a formação intelectual aos seus interesses, e para a classe trabalhadora, uma educação disciplinadora e de mínima instrução, aprofundando desigualdades e marginalizações de grupos sociais.

A primeira articulação da contextualização de Gadotti sobre as ideias do pensamento pedagógico em diálogo com a temática abordada na minha pesquisa parte do pensamento pedagógico iluminista, que como apontado na seção anterior, almeja liberdade e igualdade atreladas as demandas da classe dominante, se dedicando em uma educação conteudista e de formação individual para a manutenção dos processos de subalternização de grupos socialmente minorizados (Gadotti, 2003). Dessa forma, pode-se observar que o modelo escolar vigente se mantém estruturado a partir de elementos herdados pelo movimento moderno e pela prática iluminista que diverge da teoria, pois ainda invisibilizam corpos marginalizados em práticas escolares, essas que regulam comportamentos para a reprodução de padrões normativos de identidade. Como aponta Guacira Lopes Louro, a educação é “tradicionalmente o espaço da normalização” (Louro, 2018, p. 43).

A fim de manter tal estrutura, o currículo escolar age em conjunto a formação de professores para a venda da normatividade compulsória, que invalida e não permite que os sujeitos se reconheçam em suas identidades reais, afinal, “o currículo diz que eles precisam aprender conteúdos, mas esses conteúdos não devem estar ligados à sua legítima realidade caso está não seja a vendida como padrão, como certa” (Ferreira; Paiva; 2024, p. 776). Dessa forma, opera uma educação que molda sujeitos, como John Locke defende, e para a manutenção dos interesses da elite contemporânea, que transforma os alunos em números ao limitar as aulas em conteúdos avaliativos e bons resultados, tirando “o foco dos educandos, de suas vivências humanas e desumanas e os enxerguemos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais” (Arroyo, 2013, p. 28), além de “pouco se importar com a construção de identidades,

sobretudo aquelas presentes e necessitadas de desenvolvimento na sala de aula, sobretudo as identidades queers” (Ferreira; Paiva; 2024, p. 768).

Outro pensamento pedagógico que Gadotti (2003) traz em sua obra, e acho interessante considerar para a minha análise, é o pensamento pedagógico da Escola Nova, que surge entre os séculos XIX e XX para se opor as limitações do modelo tradicional do ensino, colocando a criança no centro do processo educativo. Desse modo, o movimento permite entender a criança como sujeito ativo e agente histórico, capaz de construir seus conhecimentos e seu desenvolvimento autônomo e integral do aluno a partir da experiência, priorizando seus interesses e necessidades. Nesse contexto, o professor deixa de ser o transmissor de saberes e passa a ser mediador da aprendizagem.

Gadotti destaca entre os principais representantes da Escola Nova: John Dewey, que revela que “a educação era essencialmente processo e não produto” (Gadotti, 2003, p. 144), para que o estudante compreenda o mundo a partir da experiência e que o professor assuma uma postura investigativa; Maria Montessori, que defende a prática sensorial para estimular a autonomia; e Jean Piaget, que defende o respeito pelas fases de maturação da criança, compreendendo que cada etapa possibilita formas distintas de pensamento, onde “o objetivo da educação não deveria ser repetir ou conservar verdades acabadas, mas aprender por si próprio a conquista do verdadeiro” (Gadotti, 2003, p. 146).

Nessa perspectiva, o centralizar no aluno rompe com a lógica tradicional, que historicamente marginalizou sujeitos, e permite o reconhecimento de seus saberes e suas identidades, assim, alinhando com o currículo queer, que propõe uma educação que deseja ir além de apenas buscar que os:

jovens queers não sejam excluídos ou discriminados dentro do ambiente escolar, pensando em um ambiente que seja seguro e acolhedor, é pensar quais praticas promovem essa educação excludente; é pensar onde o currículo deslegitima identidades; é pensar que práticas podem ser trabalhadas na escola para buscar a inclusão; é pensar em como profissionais não são preparados devidamente para tratar de assuntos sobre diversidade sexual e de gênero; é pensar a formação de professores; é pensar a construção do currículo escolar (Ferreira; Paiva; 2025, p. 83).

Segundo Gadotti, “o movimento pela Escola Nova fez a crítica dos métodos tradicionais da educação” (Gadotti, 2003, p. 187), assim, surgindo o pensamento pedagógico crítico, que relacionado ao contexto brasileiro, se consolidou na década de 1970, buscando estimular o pensamento crítico dos alunos acerca da sociedade em que está inserido, na luta do combate às desigualdades sociais excludentes. Gadotti (2003) aponta que o movimento parte das teorias críticas de autores europeus, como Althusser, que constrói a teoria da escola como aparelho



ideológico do estado para manutenção do sistema político e econômico; Bourdieu e Passeron, com a teoria da escola enquanto violência simbólica, que impõe em silêncio o poder a partir da cultura dominante, internalizando ao indivíduo perspectivas e padrões que não lhes pertence; e Giroux, com a teoria da resistência e da pedagogia radical, que mesmo em sistemas opressores, há espaço para resistência e produção de novas formas de consciência.

Ao relacionar essas teorias à realidade brasileira, pode-se perceber que o pensamento pedagógico crítico permanece atual e necessário, pois, em um país marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, raciais e culturais, pensar em uma educação neutra apenas reforça tais desigualdades. Pelo decorrer do meu projeto de pesquisa, sinalizo que a problematiza de pesquisa surge partindo da minha subjetividade como sujeito queer que foi reprimido por bullying homofóbico durante o processo de escolarização, e ao analisar que minha experiência poderia identificar a trajetória de outros sujeitos, penso no papel que a escola possui diante das identidades reprimidas. A repressão praticada tanto pelos colegas de turma, quanto por uma professora, que ao se manter em silêncio, utilizou da prática de violência simbólica impondo a naturalização de um pensamento dominante, e desse modo, também questiono quais práxis docentes estão voltadas a contribuir – ou não – para discursos e ações que legitimam sujeitos.

A escola, enquanto espaço de disputa simbólica e política, precisa enfrentar práticas excludentes e questionar a naturalização das mesmas. Enquanto isso, a pedagogia crítica, contextualizada por Gadotti (2003), pretende propor caminhos para superar mecanismos de opressão, partindo por práticas dialógicas, currículo contextualizado e valorização de suas identidades no processo educativo. De tal forma, os estudos diante de um currículo queer, refletindo na proposta de Tomaz Tadeu da Silva ao analisar o conceito da teoria queer, que “quer nos fazer pensar queer (homossexual, mas também ‘diferente’) e não straight (heterossexual, mas também ‘quadrado’)” (Silva, 2005, p. 107), busco pensar que ao:

estranhar o currículo que continua querendo formar sujeitos únicos se torna essencial para pensar em um currículo que reconheça os saberes e as individualidades de cada educando e o permita de fato ser integrante de um corpo social transformador (Ferreira; Paiva; 2024, p. 776).

Para melhor análise da proposta, a obra *O Pensamento Pedagógico Brasileiro* (2004), de Gadotti, permite refletir sobre o pensamento pedagógico crítico e progressista em um campo plural de debates em torno da educação como prática política e social. Gadotti (2004), traz um conjunto de transformações e temáticas que surgiram no campo da educação, mas aponta que:

O pensamento brasileiro no campo da educação tem dificuldade de ser radical, e sem um pensamento radical temos impedimentos para avançar. Encontramos obstáculos para trabalhar coletivamente, para destacar o que mais tem ressonância em nosso pensamento, o que mais nos agradou, o que mais nos desagradou no pensamento do colega (Gadotti, 2004, p. 9).

Gadotti (2004) traz a concepção de educação apresentada por Paulo Freire como a concepção militante, vista como um ato de libertação e humanização, onde o sujeito se faz humano quando é capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e transforma-la por meio da ação. Assim, entendendo que essa concepção rompe com a ideia tradicional de educação como simples transmissão de saberes, também busca uma sociedade democrática e participativa, conduzida pelas massas populares e não pelas elites dominantes, fugindo de uma ideia individual, mas pensando no coletivo, pois a opressão é uma condição social e histórica. A educação de Paulo Freire busca formar sujeitos críticos, conscientes e participativos, capazes de intervir na realidade, sendo importante destacar que a educação não pode ser vista como neutra, ou ela liberta, ou ela oprime, então ao ser concebida como um ato político comprometido com um projeto de sociedade, o educador tem um papel político, consciente ou não, ao reproduzir ou questionar as estruturas de poder (Gadotti, 2004).

De tal forma, Gadotti resgata a concepção de educação bancária, criticada por Paulo Freire, onde “a educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos)” (Gadotti, 2004, p. 35), assim, como se o professor depositasse os conteúdos prontos no aluno, transformando o conhecimento em instrumento de dominação, que impede a autonomia do educando, pois:

ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora (método da problematização) funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos (Gadotti, 2004, p. 35).

Assim, a pedagogia problematizadora age em oposição ao ensino que reproduz as relações de opressão da sociedade capitalista, e permite construir, a partir do diálogo proposto, o educando como sujeito ativo e coautor do seu processo educativo. Neste contexto, o conceito do currículo estranho age no sentido da pedagogia crítica e problematizadora, propondo o diálogo entre educando-educador sem se limitar ao queer, muito menos segrega-los mais uma vez, ao contrário, busca torna-los presente e foco de suas trajetórias, de modo que, “nem tão perto de pensar em segregar os heteros ou fazê-los se sentirem oprimidos, isso não é vingança como seus frágeis egos podem pensar, mas é construir um currículo com todos e para todos” (Ferreira, Paiva, 2024, p. 770). Assim, permitindo conhecer as diferenças do *outro* e do *eu*, expandindo as possibilidades das individualidades, valorizando seus saberes e suas experiências



para o desenvolvimento de suas identidades, além de provocar uma “desierarquização da sala de aula, essa onde alunos e professores são ambos vistos como transmissores de conhecimento e saberes” (Ferreira; Paiva, 2024, p. 772).

Ao decorrer da obra, Gadotti retoma a concepção de Paulo Freire sobre a dialética trazendo relatos de Madalena Freire para mostrar que é possível construir práticas pedagógicas dialógicas desde a educação infantil “sem desvincular conhecer e viver” (Gadotti, 2004, p. 65), assim, entendendo que a educação deve ser prazerosa, permitindo que o conhecimento nasça da relação entre sujeito e mundo, o que exige reconhecimento das culturas que os estudantes trazem consigo, pois “o ato de conhecer é tão essencial quando comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém” (Gadotti, 2004, p. 66).

Nesse contexto, surge a crítica da escola vista como o único espaço legítimo de acesso à cultura, marginalizando se os saberes produzidos pelos alunos fora do espaço escolar. Gadotti também discute a tensão histórica entre autoridade do professor e a liberdade do aluno, pois na “pedagogia tradicional, o centro da atividade era o mestre; sua autoridade não admitia contestação” (Gadotti, 2004, p. 70), e mesmo que pedagogias renovadas busquem o foco para interesse do estudante, tal dilema permanece visível na pedagogia contemporânea.

Assim, Gadotti (2004) aponta que os teóricos que criticam a escola capitalista devem também propor outra escola, além de apontar os problemas, destacando a crítica de Wagner Gonçalves Rossi, discordando dos teóricos que “pretendem resolver os problemas sociais através da escola’ (que chama de ‘messianismo pedagógico’), ao mesmo tempo que evidencia o papel desempenhado pela educação capitalista como inculcadora da ideologia” (Gadotti, 2004, p. 81), isto é, escola mascarada pelos discursos de democratização e instrumento de formação de força de trabalho. Retomando a problemática da minha pesquisa, vale dizer que, diante das práticas que deslegitimam corpos e identidades, a escola sozinha não é capaz de resolver tais problemas sociais, e para isso urge analisar os pressupostos que fundamentam a formação de professores e o currículo escolar, este que é um território de disputas políticas (Arroyo, 2013).

Gadotti aponta como “ideologias da classe dominante tenta ‘passar’ para formar o senso comum da classe dominada” (Gadotti, 2004, p. 83) ainda na infância, por conta da inocência e pouca criticidade da criança. Assim, instaram valores como família nuclear normativa, disciplina entendida como silêncio e escola como ascensão social, que, incorporadas no cotidiano escolar, naturalizam papéis sociais e padrões de comportamento, negando vivências e saberes. Dessa forma, através de uma pedagogia crítica, se torna possível pensar em estranhar

o currículo para pensar em normalizar o estranho, indo além de só garantir que não sejam excluídos ou discriminados dentro da escola, mas pensando em “quais práticas promovem essa educação excludente; é pensar onde o currículo deslegitima identidades” (Ferreira; Paiva; 2025, p. 83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as discussões e os referencias das obras de Moacir Gadotti (2003; 2004), se torna possível entender que a educação brasileira é marcada por tensões históricas, e embates políticos que opõe a educação como instrumento para a manutenção dos interesses das elites, de tal forma que, uma educação critica permita transformar o sujeito no centro do processo educativo. Nas discussões diante do pensamento pedagógico iluminista, da Escola Nova e escola capitalista, Gadotti (2003; 2004) indica que as propostas educacionais implicam, ou nas relações de poder, ou na transformação da sociedade, de modo que, não existe possibilidade para a educação ser neutra, muito menos no seu sentido político.

Portanto, a reflexão torna evidente que uma educação comprometida com a emancipação social não pode se restringir à transmissão de conteúdos, muito menos colocar o educando como passivo, sujeito que apenas recebe. É necessário partir em criticidade das estruturas que produzem exclusão, questionar tais práticas e propor na valorização dos sujeitos, seus saberes e experiências de vida, permitindo que a escola forme sujeitos integrais para a sociedade. O ato de estranhar o currículo permite examinar os pressupostos que estabelecem o pensamento educativo conservador, para que haja rompimento do mesmo, para valorizar relações dialógicas e para abrir espaço para práticas educativas que reconhecem os sujeitos historicamente silenciados, tornando a educação transformadora e emancipatória.

Para isso, faz-se necessário investigar ações que possibilitam transformar a educação, essa que é afetada constantemente por políticas conservadoras voltadas à manutenção dos interesses da elite. Como aponto em um trabalho anteriormente publicado (Ferreira; Paiva; 2024), cabe fugir do tradicionalismo educacional e buscar centralizar o processo de ensino no aluno, que exige o desejo de pertencer e construir suas identidades sem medo de não serem reconhecidos, “e para isso, eles precisam ser o fogo do currículo, das propostas pedagógicas, das orientações educacionais, das bases curriculares, das formações de professores, dos cursos de licenciaturas” (Ferreira; Paiva, 2024, p. 770).

Dessa forma, a análise construída nesse trabalho com as obras de Gadotti (2003; 2004), fortaleceu minha compreensão ampliada sobre a constituição do pensamento pedagógico



brasileiro, evidenciando que as práticas educativas sempre estiveram articuladas a formação da sociedade conservadora, e em disputadas políticas das classes dominantes, além de tornar possível reafirmar a exigência de docentes que enfrentem as desigualdades sociais para valorizar a diversidade do campo educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 374 p.

FERREIRA, Vinícius Costa Nunes; PAIVA, Fabrícia Vellasquez. Mesmo antes de nascer, já definiram como eu deveria ser: análise sobre formação social cisheteronormativa para pensar educação inclusiva. **Revista Memória LGBT**, v. 10, n. 1, p. 61–94, fev. 2025. Disponível em: <https://www.revista.memoriaslgbt.com/index.php/ojs/article/view/96>. Acesso em: 3 dez. 2025.

FERREIRA, Vinícius Costa Nunes; PAIVA, Fabrícia Vellasquez. Mudei de escola achando que tudo iria mudar: refletindo o currículo e a formação de professores dispostas a uma educação queer. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 764-783, out. 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.82480. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/82480>. Acesso em: 3 dez. 2025.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.