

Educação social e gestão da diversidade nas escolas primárias catalãs: práticas, avaliações e perspectivas emancipatórias

Emerson Héleno Vicente-Cruz¹
Aina Cuiné Comas²



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

<https://doi.org/10.32459/2447-8717e349>

Recebido: 13-10-2025 | **Aprovado:** 17-10-2025 | **Publicado:** 29-12-2025

Resumo: este estudo analisa a contribuição da Educação Social (ES) para a gestão da diversidade na educação primária de Vic (Catalunha), sob uma abordagem emancipatória. Seis pessoas foram entrevistadas mediante entrevistas individuais e grupais com roteiro semiestruturado. A análise temática mostrou o reconhecimento limitado e institucionalmente precário da ES; a distância entre o discurso inclusivo e as condições materiais; a prevalência de práticas de controle social sobre as pedagógicas; e o desconhecimento da pedagogia libertadora de Paulo Freire, embora valores críticos e transformadores estejam presentes. Conclui-se que consolidar a ES como agente pedagógico é essencial para uma escola inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Diversidade; Educação Social; escola democrática; inclusão; pedagogia libertadora.

Abstract: This study analyzes the contribution of Social Education (SE) to diversity management in primary education in Vic (Catalonia) from an emancipatory perspective. Six participants were interviewed through individual and group semi-structured interviews. Thematic analysis revealed the limited and institutionally fragile recognition of SE; the gap between inclusive discourse and material conditions; the prevalence of social control practices over pedagogical ones; and the lack of knowledge about Paulo Freire's liberating pedagogy, although critical and transformative values are present. It is concluded that consolidating SE as a pedagogical agent is essential for building an inclusive and democratic school.

Keywords: Diversity; Social Education; democratic school; inclusion; liberating pedagogy.

¹ Foi professor substituto no Departamento de Psicologia Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e atualmente é bolsista de pós-doutorado da FAPESP no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma instituição. Doutor em Psicologia Social pela Universitat de Barcelona (UB).

² É técnica em Integração Social e graduada em Educação Social pela Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Atua como educadora de educação especial em centros educativos públicos de Vic, na Catalunha (Espanha). Atualmente, é estudante do Mestrado em Formação de Professores do Ensino Secundário, Bacharelato e Formação Profissional, na especialidade de Intervenção Sociocomunitária, pela Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, Espanha)

Introdução

A atenção à diversidade nas escolas tem se consolidado internacionalmente como um direito humano fundamental e uma condição essencial da qualidade educacional. O Escritório Internacional de Educação da Unesco (2008) lembra que a inclusão requer transformações sistêmicas: é preciso reconfigurar a organização educacional, currículos, avaliações e, ademais, a cultura profissional precisa ser reconfigurada para remover barreiras e expandir oportunidades. Mais recentemente, o *Global Education Monitoring Report* (Unesco, 2020) e a Agenda 2030 com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Agenda, 2030) colocam a inclusão e a equidade no centro do debate, afirmando que a educação de qualidade só existe quando garante a participação plena de toda a diversidade. Nesse cenário, a literatura especializada destaca que a inclusão oferece estruturas de ação para orientar as políticas e práticas escolares (Ainscow, 2020; Echeita; Ainscow, 2011).

No quadro normativo espanhol, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) marcou um ponto de reflexão ao consagrar o princípio da “escola para todos” e orientar os sistemas para a eliminação de barreiras nos ambientes escolares. Este quadro de ação centrou-se, inicialmente, em garantir a escolarização do alunado com necessidades educativas especiais no interior das escolas comuns, promovendo apoios e adaptações que lhes permitissem participar em igualdade de condições. Posteriormente, a Lei Orgânica da Educação (LOE) (2006) e a Lei Orgânica de Modificação da LOE (Lomloe) (2020) reforçaram o direito à educação inclusiva e equitativa, configurando a atenção à diversidade como uma política de Estado, destinada a promover a participação de todo o alunado na vida escolar e comunitária. Na Catalunha, o Decreto n.º 150/2017 propõe o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo destinado a personalizar as respostas, eliminar barreiras e participar no quadro escolar normal.

Apesar desses avanços, a literatura e os relatos mostram uma lacuna entre o discurso normativo e a realidade dos centros (Ainscow, 2020; Echeita, 2013). Entre os principais obstáculos estão a falta de recursos humanos e materiais, a sobrecarga de trabalho, a formação desigual em metodologias inclusivas e a rigidez curricular e avaliativa (Maqueira Caraballo *et al.*, 2023). Essas limitações levam a formas de exclusão encoberta, como agrupamentos rígidos por desempenho, encaminhamentos para apoio externo que separam estudantes da sala de aula comum ou a participação restrita de famílias mais vulneráveis (García-Cano, 2019). Da mesma forma, a concentração do alunado com maiores necessidades em determinadas escolas requer a redistribuição de recursos e apoios estáveis, em que a complexidade é maior (Unesco, 2020). A virada tecnocrática dos currículos

baseados em competências e das lógicas de “*accountability*” (responsabilização) homogeneiza as práticas e banaliza a diversidade humana (Aydarova, 2021), em vez de promover transformações na cultura profissional e na organização escolar.

Para reduzir a lacuna entre a retórica inclusiva e a experiência real, as evidências internacionais indicam para três linhas prioritárias. Em primeiro lugar, a formação docente sustentada, concebida não como cursos isolados, mas como itinerários de desenvolvimento profissional que integram fundamentos, metodologias cooperativas, avaliação para a aprendizagem e desenho universal com uma abordagem intercultural e consciência situada (Vigo-Arrazola; Blasco-Serrano; Dieste-Gracia, 2023). Em segundo lugar, a participação familiar e comunitária como condição de sustentabilidade, já que as escolas inclusivas que perduram são apoiadas por redes de bairro, serviços sociais, entidades e famílias, construindo corresponsabilidade (Essomba Gelabert *et al.*, 2019; García-Cano, 2019). Por fim, uma cultura escolar que entenda a diversidade como uma oportunidade de aprendizagem cooperativa, deslocando as lógicas corretivas para abordagens preventivas e de convivência democrática (Marchesi; Martín, 2014).

Esse triângulo orienta esta pesquisa, cujo objetivo é analisar a contribuição da Educação Social (ES) para a gestão da diversidade na educação primária, a partir de uma abordagem inclusiva e emancipatória na Catalunha (Município de Vic). A relevância deste estudo reside no fato de que o ES, ao situar-se entre escola, comunidade e políticas públicas, oferece ferramentas para promover a participação plena do alunado e de suas famílias, ao mesmo tempo em que problematiza as desigualdades estruturais que atravessam a vida escolar. Além disso, proporciona a necessidade de transformar a escola em um espaço dialógico e crítico (Freire, 2005), em que a diversidade é reconhecida como fonte de aprendizagem coletiva. A inclusão, por sua vez, não se limita a ajustes técnicos, mas é concebida como um processo de profunda transformação gerando práticas democráticas e sustentáveis que fortaleçam a justiça educacional, oferecendo respostas aos desafios contemporâneos das escolas catalãs.

A Educação Social na Espanha e a sua presença nas escolas

Paulo Freire como uma fundação crítico-libertadora

O pensamento de Paulo Freire oferece um arcabouço ético-político e operacional para alinhar inclusão e emancipação. Sua crítica à pedagogia bancária denuncia a transmissão unidirecional de conteúdo e a passividade do corpo discente. Esse modelo reproduz relações de dominação e dificulta a autonomia intelectual (Freire, 2005; Giroux, 2001). Diante disso,

propõe-se uma pedagogia do diálogo voltada para a conscientização, entendida como um processo de leitura crítica da realidade que leva à práxis transformadora, ação articulada e reflexão (Freire, 2005). O conhecimento é coconstruído em relações horizontais que reconhecem o saber popular e a dignidade cultural, partindo da geração de problemas ligados à vida concreta das pessoas e retornando a ela na forma de ação coletiva transformadora.

Transferir esses princípios para a atual escola inclusiva implica um reajuste de posições. A autoridade docente não desaparece, mas se transforma em autoridade democrática, que facilita as condições de participação ativa, reconhece a voz dos alunos e alunas, e legitima o erro como parte da aprendizagem. Essa concepção coincide com o que é proposto por Lucio-Villegas, Gil e Cortez Morales (2020), que mostram que a pedagogia freireana implica um deslocamento do poder docente para uma prática dialógica e transformadora, em que o ensino é entendido como um processo compartilhado de emancipação e mudança social. O alunado deixa de ser receptor passivo para desempenhar um papel de protagonismo na sua aprendizagem e na sua vida escolar, mesmo em tenra idade ou em situações de maior dificuldade, desde que a dinâmica se sustente na interação dialógica real. Isso se conecta com propostas, como o currículo dialógico ou as comunidades de aprendizagem, em que alunos, alunas e famílias participam da análise e da tomada de decisões, e os conteúdos incorporam repertórios culturais e linguísticos presentes na escola (García-Cano, 2019; Vigo-Arrazola; Blasco-Serrano; Dieste-Gracia, 2023). Ao mesmo tempo, a escola freiriana se abre para o meio ambiente: confunde a fronteira entre “dentro” e “fora” por meio de projetos ligados ao bairro, à memória local ou aos desafios ecológicos e sociais, devolvendo o sentido público à aprendizagem (Essomba Gelabert *et al.*, 2019). A experiência catalã de formação intercultural de docentes e famílias descrita por Soto (1999) mostrou que alterar a hierarquia tradicional e reconhecer o saber comunitário aumenta a confiança, a colaboração e o sucesso escolar de grupos anteriormente excluídos. Essa ideia é consistente com a democratização interna reclamada por Freire.

A validade das contribuições de Freire foi documentada e atualizada em diversos contextos. No Brasil, sua pedagogia é reivindicada como resistência democrática às tentativas de censura ideológica e homogeneização cultural (Knijnik, 2021). Outros trabalhos exploram seus fundamentos éticos – consciência, liberdade e responsabilidade – como chaves para uma prática não domesticadora (Souza; Ruckstadter, 2020) e descrevem métodos com impacto comunitário (Polli, 2021; Vares; Polli, 2024). Na Europa, a pesquisa analisa a reinvenção freiriana na educação não formal e comunitária, destacando melhorias na agência, empoderamento e coesão (Suoranta *et al.*, 2021). No nível didático, práticas foram

implementadas em disciplinas específicas orientadas para a justiça social, participação e voz do alunado. Estudos recentes destacam a esperança freiriana como motor de mudança (Infante, 2024) e propõem leituras críticas diante de ambientes neoliberais e padronizados (Aydarova, 2021; Salinas-Atausinchi; Huamán-Lucana, 2021). Outros estudos ressaltam a relevância da abordagem em contextos rurais ou de alta diversidade, em que o diálogo e a construção coletiva fortalecem o pertencimento e o senso de comunidade (Castro, 2023; Chalaune, 2021).

A ênfase de Freire na esperança e na utopia constitui um eixo central de seu legado ético-político. Diante de visões fatalistas, ele concebe a história como uma possibilidade e reivindica os “sonhos” como motores de transformação. Em suas palavras: “sem esperança não podemos sequer começar a falar de educação” (Freire, 2005, p. 91). Ele alerta, ainda, que essa não é uma esperança ingênua, senão crítica, inseparável da ação consciente e da luta permanente contra a opressão (Vares; Polli, 2024). Essa esperança ativa sustenta o compromisso pedagógico em contextos adversos, oferecendo as PES e estudantes a convicção de que a mudança social é possível a partir da escola. No marco da inclusão educacional, recuperar a utopia de Freire implica rejeitar a resignação diante da exclusão e construir coletivamente horizontes mais justos, apoiados na capacidade transformadora da comunidade educativa.

Nessa perspectiva, a ES é apresentada como catalisadora para a inclusão emancipatória. Seu trabalho se dá na forma da dinamização de espaços de diálogo, da articulação de redes com o ambiente, do acompanhamento psicossocioemocional e do codesenho de projetos de reflexão-ação. Com isso, promove a transição de modelos normalizadores para práticas dialógicas e transformadoras. A inclusão aqui defendida não é uma técnica de gestão da diversidade, mas um projeto ético-político-pedagógico de democratização escolar. Será real quando redistribuir recursos, reconhecer diferenças e representar todos os atores da vida escolar. Para tanto, a ES, institucionalizada com um papel pedagógico claro e estável, pode se tornar um vetor decisivo. Na Catalunha, esse desafio requer uma tripla aliança: um marco regulatório robusto, práticas pedagógicas coerentes e uma comunidade envolvida, articulada em torno do diálogo, da conscientização e da práxis compartilhada inspirada em Freire. Nesse cenário, o objetivo do presente estudo é analisar a contribuição da ES para a gestão da diversidade na educação primária, a partir de uma abordagem inclusiva e emancipatória na Catalunha (Vic).

Metodologia

Este estudo qualitativo (Mendizábal, 2006) pretende compreender o papel da ES na educação primária na Catalunha, concretamente no município de Vic. Foram realizadas entrevistas individuais e grupos focais com roteiros semiestruturados, técnicas que favorecem a produção de dados contextualizados. As entrevistas favorecem a exploração aprofundada de experiências pessoais (Robinson, 2023). Os grupos focais geram um espaço de interação onde emergem significados, acordos e tensões compartilhados, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado (Nicholson; Shrives, 2022).

Para dar coerência à abordagem empregada, reconhecemos que partimos de uma posição privilegiada (somos brancos, europeus e pertencemos ao grupo social dominante). Ao pesquisar em escolas formadas por meninas e meninos atravessados por múltiplos eixos de opressão, como diferentes origens étnico-raciais, religiões e classes sociais (Crenshaw, 1989), assumimos que a pesquisa é um produto social, que não é neutra, que está situada em relações de poder, e que a partir da reflexividade como prática crítica situada (Braun; Clarke, 2013), explicitamos nossa posição social tanto na práxis como na produção de saberes.

Foram entrevistadas seis pessoas da comunidade educativa de Vic (Catalunha, Espanha), selecionadas intencionalmente. Todos estão localizados em bairros do sul da cidade (Serra-de-Senferm, L’Osona e El Remei), territórios atravessados por desigualdades históricas e socioeconômicas. Três sujeitos participaram das entrevistas individuais: uma Psicóloga Educacional de 34 anos com 5 anos de experiência na Equipe de Aconselhamento Psicopedagógico; um pai de 20 anos, com uma filha com diversidade funcional e ascendência latino-americana; e uma professora de 45 anos com 22 anos de experiência como chefe de estudos. O grupo focal foi composto por três profissionais da equipe de apoio intensivo à escolarização inclusiva: uma Educadora de Educação Especial de 40 anos com 8 anos de experiência; uma professora de 48 anos com 25 anos de experiência, também referência do Centro de Recursos Educacionais para Alunos e Alunas com Transtornos do Desenvolvimento e Comportamento; e um Assistente de Educação Especial de 54 anos com 15 anos de experiência.

A super-representação das mulheres na amostra expressa a feminização estrutural do trabalho educativo e assistencial, inscrita na divisão social do trabalho. Em 2024, as mulheres representavam 73,8% das professoras na Catalunha (Generalitat de Catalunya, 2024c). De modo geral, essa composição possibilitou recuperar a voz de diferentes atores da comunidade educativa, articulando a visão interna das escolas com a das famílias e dos serviços externos, destacando as contradições na gestão da diversidade escolar.

O roteiro semiestruturado foi desenvolvido com base nos objetivos específicos e foi voltado para a comunidade educativa, famílias e PES. Seu objetivo foi conhecer o que se sabe sobre essa figura, como se desenvolvem suas práticas em relação à inclusão, quais necessidades a comunidade educativa detecta e quais novas propostas podem surgir da pedagogia libertadora.

No caso das comunidades educativas, as entrevistas tiveram como objetivo indagar sobre o conhecimento e a valorização da figura da ES no contexto escolar. As questões formuladas permitiram compreender as expectativas existentes em relação à intervenção na inclusão educacional. Além disso, buscou-se compreender as necessidades existentes em relação à inclusão e como a ES poderia responder a elas, o que possibilitou conectar as demandas do sistema escolar com as possibilidades de ação da PES.

No caso dos profissionais, as entrevistas e os grupos focais se concentraram na análise de práticas ligadas à diversidade e inclusão nas escolas primárias, em que foi possível identificar tanto as funções reconhecidas quanto as limitações que enfrentam no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano.

Por fim, as entrevistas incorporaram questões voltadas para a proposição de novas práticas a partir dos princípios da pedagogia libertadora. Nessa seção, explorou-se se as participantes tinham conhecimento das contribuições de Paulo Freire e como estas poderiam ser aplicadas ao contexto escolar. Buscou-se não apenas identificar o estado atual da figura da PES, mas também abrir horizontes de transformação crítica e emancipatória.

Esta pesquisa foi conduzida de forma ética, de acordo com a Declaração de *Helsinki* da Associação Médica Mundial. Desde o início, as participantes foram informados sobre o objetivo do estudo, explicitando seu tema. Todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que autorizou a gravação e participação, garantindo sigilo e anonimato. Os dados foram coletados entre março e abril de 2025. As entrevistas foram realizadas em salas da biblioteca da cidade de Vic, um espaço tranquilo e neutro. Os registros foram transcritos com a ferramenta *Turboscribe* e revisados manualmente para garantir o anonimato e corrigir erros. Dois codificadores compararam códigos e chegaram a um consenso por meio de revisão iterativa e memorandos analíticos, seguindo as fases da análise temática reflexiva: familiarização, codificação inicial, pesquisa de tópicos, revisão de tópicos, definição e nomeação de tópicos e redação (Braun; Clarke, 2013), também aplicada em estudos da área de ES (Vicente-Cruz; Gallardo-Oliva, 2025). O software *Atlas.ti* foi utilizado para refinar os temas e subtemas. Esse processo resultou em um sistema composto por quatro temas e 11 subtemas.

Resultados

Os resultados são apresentados em temas e subtemas que recolhem as experiências e avaliações da comunidade educativa, das famílias e das PES relativamente aos processos de diversidade e inclusão no Ensino Básico. Cada subtema fornece uma estrutura para interpretar práticas, necessidades e propostas a partir de uma perspectiva situada.

O tema 1 “Concepções e presença da ES na escola primária” enfoca como a comunidade educativa comprehende e reconhece a figura da ES. Organiza-se em dois subtemas: “Definições limitadas associadas ao controle social”, que mostra como a profissão está ligada à prevenção e gestão de riscos; e “Escassa incorporação institucional da figura”, que reflete sua presença mínima e condicionada a programas-piloto em centros de alta complexidade.

O tema 2 “Diversidade e inclusão no Ensino Básico: desafios e papel da ES” aborda concepções e práticas relacionadas à inclusão e diversidade nas escolas, bem como o lugar da PES nesse processo. Está organizado em quatro subtemas: “Concepções de diversidade e inclusão: entre a equidade e a ausência de uma perspectiva interseccional”, em que são destacadas as definições fornecidas pelas participantes; “O estado atual da inclusão: lacunas entre discurso e prática”, que indica a contradição entre o arcabouço normativo e sua aplicação real; “Necessidades da comunidade educativa: formação, participação e consciência coletiva”, que inclui deficiências expressas por famílias e profissionais; e “A ES como figura-chave para a inclusão”, que destaca o potencial transformador da figura nos planos de inclusão.

O tema 3 “Práticas da ES: entre o controle e a dimensão pedagógica” examina os papéis atribuídos às PES, refletindo as tensões entre as lógicas de controle e as possibilidades pedagógicas. Está organizado em dois subtemas: “Funções focadas no controle social e na gestão de riscos”, que tornam visíveis a predominância de tarefas associadas a protocolos e vigilância; e “Práticas pedagógicas e articulação comunitária”, que coletam experiências ligadas à conscientização, orientação de professoras e trabalho com alunos, alunas e famílias a partir de uma perspectiva inclusiva.

O tema 4 “Pedagogia Libertadora: saberes, ressonâncias e propostas” explora o grau de conhecimento e as possíveis aplicações da pedagogia libertadora de Freire no ambiente escolar. Organiza-se em três subtemas: “Desconhecimento do conceito na comunidade educativa”, o que revela a falta de referências explícitas a Freire e seu pensamento; “Ideias Relacionadas: Crítica, Conscientização e Transformação Social”, em que emergem valores e

práticas que coincidem com a pedagogia libertadora mesmo que não seja nomeada; e “Funções propostas a partir de uma perspectiva inclusiva e emancipatória”, que inclui sugestões da comunidade educativa sobre como a figura da PES pode promover convivência, respeito e participação crítica.

Concepções e presença da Educação Social no Ensino Fundamental

Este tema aborda o lugar que a ES ocupa nas escolas primárias de Vic, a partir das experiências e avaliações de diferentes atores da comunidade educativa.

O primeiro subtema, “Definições limitadas associadas ao controle social”, mostra como a ES é reconhecida, principalmente no trabalho com crianças e famílias em risco ou vulnerabilidade. Com exceção de um caso, a maioria das participantes hesitou em definir o que é ES, e as descrições fornecidas colocou-a como uma prática voltada para a prevenção e o controle social, deixando de lado sua dimensão pedagógica e emancipatória. Como indicaram Losada- Puente *et al.* (2015), essa dificuldade na definição da profissão está relacionada a um processo histórico de construção a partir da prática, com poucos referenciais teóricos consolidados. Essa concepção contrasta com o estabelecido nos Documentos Profissionais da Asedes (2007), que reconhecem a ES como um direito de todos os cidadãos e cidadãs e não apenas a grupos em risco.

O segundo subtema, “Escassa incorporação institucional da figura”, mostra a reduzida presença de PES nas escolas primárias de Vic, como sublinhou uma entrevistada: “*Estamos lutando para que este programa piloto que permitiu que alguns centros tivessem PES possa ser mantido. Porque agora, teoricamente, acabou. [...] tentar estendê-lo a outros institutos ou escolas*” (Psicóloga Educacional, 34 anos, 2025). Esse programa, conhecido como *Complexity FSE+* e cofinanciado pela União Europeia, termina em 2027 e inclui apenas 75 vagas para PES em toda a Catalunha (Catalunya, 2023).

A análise mostra que a ES na escola básica de Vic é percebida, em grande medida, a partir de uma lógica restrita, voltada para o controle e gestão da vulnerabilidade social. Essa tendência reproduz a tensão histórica indicada por Losada- Puente *et al.* (2015) e Núñez (2010), que alertam que a ES corre o risco de se tornar um instrumento de controle, quando se desvincula de sua dimensão pedagógica e emancipatória. Nesse quadro, a figura PES é associada à detecção e prevenção de situações de risco, o que limita sua intervenção ao campo assistencial e técnico, invisibilizando seu potencial educativo, transformador e comunitário. Dessa forma, a ES perde parte de seu significado original como prática orientada para a

participação, a consciência crítica e a justiça social. A presença mínima e institucionalmente precária de PES, limitada a planos-piloto e centros classificados como “complexidade máxima”, mostra que as políticas públicas continuam a centrar a intervenção sob uma lógica neoliberal assistencialista e restrita a territórios considerados críticos, em vez de integrar estruturalmente essa figura ao sistema educacional como um todo. Essa constatação reflete a lacuna entre os discursos normativos inclusivos – como os contidos na Lomloe (2020) ou no Decreto n.º 150/2017 – e as reais limitações mostradas por autores como Echeita (2013) ou Ainscow (2020), que destacam que a inclusão não pode ser sustentada sem transformações estruturais e recursos estáveis. Essa ausência evidencia as contradições do próprio sistema: enquanto discursos de inclusão são promovidos, persistem limitações materiais que dificultam a consolidação de práticas transformadoras sustentadas ao longo do tempo.

As implicações dessa falta são profundas. Sem a figura da ES, as escolas ficam com menos ferramentas para abordar de forma abrangente os conflitos, processos de exclusão e desigualdades que afetam as crianças e suas famílias. Assim, perpetua-se a fragmentação do trabalho educativo entre o “acadêmico” e o “social”, reforçando a divisão do trabalho dentro da instituição escolar. Uma fragmentação que, como indica Giroux (2001), reproduz as lógicas de poder da pedagogia bancária ao separar o saber técnico do conhecimento da vida social, dificultando uma educação democrática, emancipatória e dialógica.

Pelo contrário, uma incorporação estável e generalizada da ES permitiria à comunidade educativa:

- reforçar a coesão social e a participação democrática nas escolas;
- promover práticas inclusivas que reconheçam a diversidade como uma riqueza e não como um *déficit*;
- acompanhar processos de transformação comunitária, articulando escola, famílias e território; e
- caminhar para uma educação entendida não apenas como instrução, mas como um processo histórico de emancipação coletiva.

Diversidade e inclusão no Ensino Básico: desafios e papel da Educação Social

Este tema aborda o contexto atual de diversidade e inclusão nas escolas primárias de Vic. O primeiro subtema, “Concepções de diversidade e inclusão: entre a equidade e a ausência de uma perspectiva interseccional”, mostra que, em geral, as participantes definem diversidade como as diferentes individualidades e casuísticas presentes no alunado: diversidade funcional, cultural, religiosa etc. A inclusão é entendida como o reconhecimento

dessas diferenças e a criação de condições que permitam a participação equitativa de todas as pessoas da comunidade escolar. Como disse uma entrevistada:

A diversidade e essa inclusão têm que acabar sendo resumidas em um conceito de equidade. Ser capaz de oferecer oportunidades a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, ou de sua cultura, ou de sua religião, mas que todos na escola possam ter as mesmas oportunidades de sucesso (Professora de Educação Especial, 45 anos, 2025).

Essas definições coincidem com a proposta da Unesco (2008), que concebe a inclusão como um processo que visa responder à diversidade de necessidades e promover a participação na vida escolar e comunitária, reduzindo a exclusão dentro e fora do sistema educacional. Consistentemente, Echeita e Ainscow (2011) enfatizam que a inclusão não se limita à escolarização física dos alunos e alunas, mas envolve a garantia de sua participação ativa, aprendizagem significativa e sentimento de pertencimento em contextos comuns. Contudo, as respostas das entrevistadas não se referem à ideia do conceito de interseccionalidade, ou seja, à forma como diferentes formas de opressão – por classe, etnia, gênero ou outras – se entrelaçam no cotidiano das famílias e do alunado.

O segundo subtema, “Estado atual da inclusão: tensões entre discurso e condições materiais”, apresenta a situação dos núcleos e a implementação do Decreto de Inclusão. Entre os principais obstáculos, citam a falta de pessoal especializado para atender alunos e alunas com necessidades mais complexas e a formação insuficiente de docentes em diversidade e inclusão. Vigo-Arrazola, Blaco-Serrano e Dieste-Gracia (2023) mostram que a formação inclusiva deve ser entendida como um processo sustentado de desenvolvimento profissional, que combina fundamentos teóricos, estratégias cooperativas e abordagens interculturais, pois sua ausência dificulta a implementação efetiva de políticas inclusivas. Destacam-se, ainda, a presença de figuras como a Cocobe (Coordenação, Convivência e Bem-estar dos Alunos) e as Elic (Equipes de Linguagem, Interculturalidade e Coesão Social), que, por não exigirem formação específica, geram incerteza sobre suas reais funções.

Essa situação reflete uma contradição central: enquanto o discurso oficial proclama a inclusão, as condições materiais – recursos humanos, treinamento e organização institucional – limitam seriamente sua implementação. Esta lacuna entre discurso e prática tem sido amplamente documentada por autores e autoras como Echeita (2013) e Ainscow (2020), que apontam que as políticas inclusivas só podem materializar-se quando as estruturas organizacionais e culturais das escolas são transformadas, garantindo recursos estáveis e formação situada. O terceiro subtema, “Necessidades detectadas: formação, participação e consciência coletiva”, mostra como as deficiências variam de acordo com a posição das

entrevistadas na comunidade educativa. A família participante expressou insegurança quanto ao cuidado recebido pela filha com diversidade funcional, bem como a falta de espaços e horários para participar plenamente da vida escolar e a ausência de uma sólida consciência comunitária em torno da diversidade. As professoras e profissionais reiteraram a urgência de se ter formação específica em inclusão e diversidade, uma vez que sua falta gera insegurança na prática cotidiana. Vigo-Arrazola *et al.* (2023) mostram a necessidade de professoras e profissionais terem formações técnicas e metodologias participativas que lhes permitam atender à diversidade de forma mais segura e eficaz.

O quarto subtema, “A ES como figura-chave na inclusão”, reflete o consenso dos diferentes atores: a PES é vista como uma figura essencial para fortalecer a consciência coletiva em torno da diversidade e liderar os planos de inclusão escolar. A visão delas coincide com o que é indicado nos Documentos Profissionalizantes da Asedes (2007), que concebem a ES como uma prática voltada para a geração de contextos educativos e ações mediadoras que favoreçam a incorporação de todos os sujeitos às redes sociais.

Em síntese, os relatos mostraram que a diversidade é reconhecida em suas múltiplas formas, mas sem uma perspectiva interseccional que considere como elas se cruzam na vida social de crianças e famílias. Da mesma forma, as participantes concordaram que o Decreto de Inclusão é limitado pela falta de recursos e formação específica, o que gera insegurança na prática docente. Incluir a diversidade como um bem coletivo, e não apenas como atenção a casos particulares, enriqueceria toda a comunidade educativa e permitiria a formação de sujeitos críticos e solidários. A ES, identificada como figura-chave na condução dos planos de inclusão, surge assim como uma peça fundamental para transformar essa contradição em oportunidade de justiça social.

Práticas de Educação Social: entre o controle e a dimensão pedagógica

Este tema aborda os papéis desempenhados pelas PES nas escolas primárias de Vic. O primeiro subtema, “Funções voltadas para o controle social e gestão de riscos”, mostra como as participantes relacionam o trabalho da ES com famílias e alunado em situação de risco, associando-o a tarefas de controle social. Essas funções incluem prevenção, detecção, intervenção, implementação de protocolos e monitoramento de casos.

Os relatos estão ligados ao que mostra Núñez (2010), que alerta que as PES estão se tornando operadoras neo-higienistas do tecnopoder, ao executar protocolos padronizados que classificam e controlam as trajetórias da vida social das crianças. Da mesma forma, Losada- Puente *et al.* (2015) argumentam que responde a uma tensão histórica no interior da

profissão, em que a dimensão pedagógica e emancipatória da ES está subordinada a lógicas de controle social e gestão administrativa. Essas práticas refletem as disposições da Generalitat de Catalunya (2024d), que estabelece, entre as principais funções, a detecção e prevenção de situações de risco e a aplicação de protocolos oficiais. Essa configuração mostra como a figura da PES está subsumida à lógica neoliberal da administração e às condições materiais do sistema educacional. Freire (2005) e Giroux (2001) mostram que quando a prática educativa se limita a reproduzir normas e processos, seu potencial crítico é desativado e esvaziado de sentido transformador, tornando-se uma ferramenta de domesticação e não de emancipação.

O segundo subtema, “Práticas pedagógicas e articulação comunitária”, inclui contribuições que destacam práticas de caráter pedagógico e mais próximas da definição abrangente de ES. Estes incluem: conscientizar o corpo docente; orientação aos professoras para atendimento aos alunos e alunas; trabalhar valores e habilidades sociais com por meio de *workshops*; a realização de oficinas com as famílias; e a criação de redes entre estudantes e recursos culturais no ambiente.

As ações efetivadas refletem a abordagem inclusiva defendida por Ainscow (2020) e Essomba Gelabert et al. (2019), que destacam que a participação ativa de toda a comunidade educativa – professoras, alunado e famílias – é a base de uma escola transformadora e socialmente comprometida com as transformações das condições materiais de existência. Nessa linha, a PES se configura como uma agente fundamental para fortalecer os vínculos entre escola e ambiente, promovendo redes de colaboração e aprendizagem com senso de comunidade. Essa abordagem coincide com a concepção de ES definida pela Asedes (2007), que coloca o profissional como mediador entre sujeitos, cultura e território, favorecendo processos de desenvolvimento pessoal e coletivo voltados para a inclusão e a coesão social.

Pedagogia libertadora: saberes, ressonâncias e propostas

Este tema analisa o conhecimento que a comunidade educativa tem sobre a pedagogia libertadora de Paulo Freire. O primeiro subtema, “Ignorância do conceito na comunidade educativa”, mostra que nenhuma das pessoas entrevistadas soube definir o que era pedagogia libertadora ou identificar Freire como seu principal promotor. Essa ausência de referências diretas revela a distância entre o pensamento pedagógico crítico e a prática cotidiana nas escolas de Vic, que pode ser entendida como consequência das condições históricas em que o sistema educacional se configurou, mais voltado para a transmissão de regulamentos do que para a emancipação dos alunos e alunas.

O segundo subtema, “Ideias relacionadas: crítica, consciência e transformação social”, inclui um conjunto de valores expressos pelas entrevistadas que se relacionam com a pedagogia libertadora, embora sem nomeá-la. Entre eles estão: a importância do pensamento crítico, a transformação social por meio da conscientização coletiva e do reconhecimento das injustiças, a crítica à padronização educacional, o olhar compreensivo sobre o alunado e seu contexto e a denúncia do controle social exercido pela instituição escolar.

As palavras das entrevistas estão alinhadas com as críticas de Freire (2005) à pedagogia bancária. Da mesma forma, conectam-se com a ideia da escola como espaço de conscientização e transformação social, rompendo com a função histórica da escola como aparato de controle social. Essa visão é ecoada por Giroux (2001), que defende a pedagogia crítica como uma prática de resistência à reprodução cultural e política da desigualdade. Também coincide com o que foi mostrado por Vigo-Arrazola *et al.* (2023), que destacam a necessidade de romper com as hierarquias da comunidade educacional para reconhecer o valor dos saberes populares e comunitários. Por fim, Infante (2024) lembra que essa tarefa requer esperança crítica, entendida como um compromisso ativo com a possibilidade de mudança por meio da educação.

O terceiro subtema, “Funções propostas a partir de uma perspectiva inclusiva e emancipatória”, reúne as propostas apresentadas pela comunidade educativa sobre o que poderia ser o trabalho da PES nas escolas, a partir de uma abordagem libertadora e inclusiva. Entre eles estão: promover a convivência e o respeito entre todos os agentes da comunidade; promover a compreensão da diversidade cultural e funcional; organizar oficinas destinadas a estudantes e famílias sobre deficiência, migração, gênero e sexualidade; tornar visíveis as diferenças humanas como um valor educativo; criar laços de confiança e espaços de não julgamento com os alunos e alunas; e estabelecer redes coletivas com recursos culturais.

As propostas colocam a ES em consonância com o que Freire (2005) propôs, ao conceber a educação como uma prática de liberdade, voltada para a conscientização, a quebra de estigmas e a superação de barreiras sociais. É um horizonte que, nas palavras de uma profissional, consiste em “*intervir em nível local, mas para alcançar, então, mudanças em nível global*” (Psicóloga Educacional, 34 anos, 2025).

Esses resultados mostram uma contradição significativa: ao mesmo tempo em que emergem na comunidade educativa valores próximos ao pensamento freireano, como a crítica à normatização, a defesa da consciência coletiva e a necessidade de reconhecer o contexto social das crianças, não há conhecimento explícito do trabalho ou da proposta

pedagógica dessa referência. Essa carência revela a urgência de as universidades fortalecerem a formação em ES, mas também em áreas afins como Educação, Serviço Social, Pedagogia e Psicologia, incorporando sistematicamente o legado de Freire, referência de renome mundial. Sua pedagogia popular tem demonstrado impactos positivos em diferentes contextos (Infante, 2024; Polli, 2021; Suoranta *et al.*, 2021; Vares; Polli, 2024) promovendo práticas pautadas na crítica, na emancipação e na autonomia dos sujeitos, elementos fundamentais para o trabalho com a diversidade. Não integrar essas contribuições na educação universitária implica limitar a capacidade das futuras profissionais de enfrentar as desigualdades estruturais e construir projetos educacionais verdadeiramente inclusivos.

Conclusões

Este estudo analisou o papel da Educação Social (ES) na Escola Fundamental de Vic. Os resultados mostraram que a Profissional da Educação Social (PES) ainda é pouco conhecida e que sua presença nos centros é mínima, limitada a planos-piloto temporários. Além disso, verificou-se que o Decreto n.º 150/2017, que regula a atenção à diversidade na Catalunha, está pouco desenvolvida: carece de recursos suficientes e não contempla a diversidade em sua pluralidade.

Da mesma forma, ficou evidente que as funções atribuídas as PES se concentram na prevenção, detecção e aplicação de protocolos e na reprodução de lógicas de controle social. Essa orientação reforça uma visão da ES baseada no bem-estar e desloca sua dimensão pedagógica e comunitária. As entrevistas refletem a necessidade de ressignificar esse papel em relação a práticas de conscientização, trabalho em valores, trabalho em rede e acompanhamento integral.

Contudo, embora a comunidade educativa desconheça formalmente a pedagogia libertadora de Freire, ideias relacionadas à consciência crítica, à transformação social e à crítica da padronização emergem em suas contribuições. Isso abre a possibilidade de redefinir as funções da PES a partir de uma perspectiva emancipatória, capaz de promover a coesão comunitária, o pensamento crítico e o reconhecimento das injustiças. Assim, a ES, relegada a um papel secundário e controlador, precisa se consolidar institucionalmente como agente pedagógico essencial para a construção de uma escola pública inclusiva, democrática e transformadora.

Os resultados desta pesquisa oferecem várias aplicações práticas. A primeira é o reconhecimento institucional do Ensino Superior no sistema público de ensino, garantindo a sua incorporação estável no quadro de pessoal dos centros. Da mesma forma, é necessária

uma redefinição das funções, a partir de uma perspectiva pedagógica, inclusiva e libertadora, que incorpore tarefas relacionadas ao trabalho comunitário, acompanhamento de professoras em sala de aula e conscientização coletiva. Além disso, a figura da PES deve ocupar um lugar fundamental no desenvolvimento da inclusão escolar, seja na formação de docentes, a partir de uma perspectiva crítica e interseccional, seja na liderança de planos de inclusão nas escolas, a partir de uma abordagem comunitária que envolva ativamente toda a comunidade educativa.

Por fim, este estudo apresenta algumas limitações que, ao mesmo tempo, abrem possíveis linhas de trabalho para pesquisas futuras. Primeiro, a seleção das participantes foi feita por conveniência, o que limita a transferibilidade. A expansão da amostra em estudos futuros permitiria que uma gama mais ampla de perspectivas fosse coletada. Em segundo lugar, a pesquisa teve apenas um participante do sexo masculino. Embora isso reflita a feminização estrutural do setor educacional, também limita a compreensão das experiências a partir de uma perspectiva de gênero mais diversificada. Pesquisas futuras devem incorporar maior representatividade masculina e, principalmente, mais vozes familiares que passam por situações complexas de vulnerabilidade, consideradas por meio de uma abordagem interseccional. Finalmente, a pesquisa se limita a uma área específica, os bairros do sul de Vic. Seria importante estender a análise a outros municípios e contextos para contrastar os resultados e explorar as variações na presença e no papel da ES na inclusão escolar.

Referências

- AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. *Libro Blanco de la Titulación de Educación Social*, 2005.
- ASEDES. Asociación Estatal de Educación Social. *Documentos profesionalizadores de la Educación Social*. 2007.
- AYDAROVA, E. Building a one-dimensional teacher: technocratic transformations in teacher education policy discourses. *Educational Studies*, v. 57, n. 6, p. 670-689, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1969934>.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Teaching thematic analysis: overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123, 2013.
- CARIDE, J. A.; GRADAÍLLE, R.; CABALLO, M. B. De la pedagogía social como educación a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, v. 37, n. 148, p. 138-155, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.47364>.

CASTRO, A. Freirean dialogic action in Brazilian public schools. *Globalisation, Societies and Education*, v. 21, n. 6, p. 723-738, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2290141>.

CATALUNYA. Decreto n.º 150/2017, de 17 de octubre. De la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 7477, oct. 2017.

CATALUNYA. Departament d'Educació i Formació Professional. Resolució EDU/596/2023, de 24 de febrer, d'adhesió al Programa de complexitat educativa cofinançat pel Fons Social Europeu Plus (FSE+). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 8871, p. 1-6, 2023. Disponible em: <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=964968>. Acesso em: 25 out. 2025.

CATALUNYA. Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, n. 106, p. 17158-17207, 2015.

CATALUNYA. Ley Orgánica n.º 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, n. 340, p. 122868-122953.

CEESC. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. *Informe sobre la presència d'educadores socials en les escoles de Catalunya*. CEESC, 2020.

CHALAUNE, B. Paulo freire's critical pedagogy in educational transformation. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, v. 9, n. 4, p. 185-194. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v9.i4.2021.3813>.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1989. DOI: <https://doi.org/10.2307/1229039>.

ECHEITA, G. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 11, n. 2, p. 99-118, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Educación Inclusiva*, v. 4, n. 1, p. 109-123, 2011.

ESSOMBA GELABERT, M. À.; GUARDIOLA SALINAS, J.; POZOS PÉREZ, K. V. Alumnado de origen extranjero y equidad educativa: Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 33, n. 2, p. 43-62, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. 30. ed. Siglo XXI, 2005.

GARCÍA-CANO, F. Participación familiar y prácticas inclusivas en escuelas primarias. *Revista de Estudios Educativos*, v. 45, n. 2, p. 77-92, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.2.77-92>.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Educació. *Document d'organització de l'atenció a la diversitat i l'educació inclusiva, curs 2023-2024*. (Intranet del Docent), 2024b.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Educació. *Documents per a l'organització i la gestió dels centres*: Educació infantil i primària, curs 2023-2024. (Intranet del Docent), 2024a.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Les dones representen el 73,8% dels docents catalans i el 74,6% dels que tenen càrrecs de responsabilitat als centres*. Departament de la Presidència, 2024c. Disponible em: <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/663862/dones->

[representen 73,8 percent dels docents catalans 74,6 percent dels que tenen carreccs-responsabilitats centres.](#) Acesso em: 25 out. 2025.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Educació. *Educadores i educadors socials*. 2024d. Disponível em: <https://espaí.educacio.gencat.cat/Personal/Gestió-personal-centre/PAE/EducadoresEducadors-Socials/Pàgines/default.aspx>. Acesso em: 25 out. 2025.

GIROUX, H. A. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey, 2001.

INFANTE, M. La esperanza crítica como elemento imprescindible en una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 18, n. 1, p. 11-28, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011>.

KNIJNIK, J. To Freire or not to Freire: Education in resistance to Brazil's Escola sem Partido movement. *British Educational Research Journal*, v. 47, n. 6, p. 1443-1459, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3667>.

LOSADA-PUENTE, L. et al. Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: Análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, v. 60, p. 59-76, 2015.

LUCIO-VILLEGAS, E.; GIL, R. L.; CORTEZ MORALES, A. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido: Educación y cambio social. In: Lucio-Villegas, E. (ed.) *Formación docente transformadora para liberar la educación*. Octaedro, 2020. p. 1-15). DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jhs.4>.

MAQUEIRA CARABALLO, G. DE LA C.; GUERRA IGLESIAS, S.; MARTÍNEZ, R. I.; VELASTEGUÍ LÓPEZ, E. La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>.

MARCHESI, Á.; MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

MENDIZÁBAL, N. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, 2006. p. 65-105.

MOYANO, S. *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Editorial UOC, 2012. Disponível em: https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/150427/1/Moyano_EdiUOC_Accion.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas, 1948.

NICHOLSON, H. P.; SHRIVES, P. J. Stepping Beyond Transcripts: A Framework for Analyzing Interaction in Focus Groups. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 27, n. 2, p. 203-218, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13645579.2022.2149149>.

NÚÑEZ, V. Educadores sociales y control post-disciplinario: Los operadores neohigienistas del tecnopoder. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, n. 45, p. 21-35, 2010.

POLLI, J. R. Método de conocimiento de Paulo Freire y sus aplicaciones en la región de Jundiaí-SP (1986-2016). *Revista Lumen*, v. 6, n. 11, p. 55-70, 2021. DOI: <https://doi.org/10.32459/2447-8717e270>.

ROBINSON, O. Probing in qualitative research interviews: Theory and practice. *Qualitative Research in Psychology*, v. 20, n. 5, p. 1168-1187, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2023.2238625>.

SALINAS-ATAUSINCHI, Y.; HUAMÁN-LUCANA, R. Critical pedagogy: An emancipatory alternative in the neoliberal context. *Revista Innovia Educación*, v. 3, n. 4, p. 120-138, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>.

SOUZA, A. C.; RUCKSTADTER, F. M. M. Os fundamentos éticos no pensamento de Paulo Freire: Consciência, liberdade, responsabilidade. *Revista Lumen*, v. 5, n. 10, p. 75-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32459/2447-8717e212>.

SOTO, P. Explorant les possibilitats transformatives de la pràctica educativa: el coneixement antropològic aplicat a la formació de mestres. *Educar*, v. 24, p. 131-155, 1999. Disponible em: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20707/20547>. Acesso em: 25 out. 2025.

SUORANTA, J.; HJELT, N.; TOMPERI, T.; GRANT, A. Reinventing Paulo Freire's pedagogy in Finnish non-formal education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 54, n. 13, p. 2228-2242, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1974839>.

ÚCAR, X. La educación escindida: Perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, v. 35, n. 1, p. 81-100, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27805>.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. 1994.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020*: Inclusion and education. All means all, 2020.

UNESCO. Oficina Internacional de Educación de la Unesco. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Unesco-IBE, 2008.

VARES, S. F. DE; POLLI, J. R. Educação como prática de liberdade: Paulo Freire e a conjuntura política brasileira. *Revista Lumen*, v. 6, n. 12, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.32459/2447-8717e316>.

VICENTE-CRUZ, E.; GALLARDO-OLIVA, A. Dimensión espiritual en el apoyo a personas con deficiencia intelectual: un análisis a partir de la Educación Social. *Estudos de Religião*, 39(1), e2025-007. 2025. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1078/er.v39n1pe2025-007>.

VIGO-ARRAZOLA, B.; BLASCO-SERRANO, A. C.; DIESTE-GRACIA, B. Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural: Un estudio etnográfico. *Revista Española de Sociología*, v. 32, n. 2, p. a167, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>.