

CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE

Comitê Científico

Alessandro Octaviani
Andrés Falcone
Daniel Arruda Nascimento
Eduardo Saad-Diniz
Francisco Rômulo Monte Ferreira
Isabel Lousada
Jorge Miranda de Almeida
Kettle Paes
Marcelo Martins Bueno
Maria J. Binetti
Maurício Cardoso
Michelle Vasconcelos de O. Nascimento
Miguel Polaino-Orts
Patricio Sabadini
Rodrigo Santos de Oliveira
Sandra Caponi
Sandro Luiz Bazzanella
Tiago Almeida

Comitê Científico GEICS

Profa. Dra. Ana Lucia de Souza Lopes - Presidente
Profa. Dra. Marili M da Silva Vieira - Presidente
Profa. Dra. Aline Martins de Almeida
Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes
Profa. Dra. Danielle Girotti Callas
Profa. Me. Danielle Santos de Lima
Profa. Ms. Dislene Mercia O S Ladeia
Prof. Me. Fernando Silva Martins
Prof. Me. Gabriel Henrique de Oliveira
Profa. Dra. Isabel Orestes Silveira
Profa. Ms. Jovanka Mariana de G Ferreira
Profa. Ms. Juliana Najados Hoffmann
Prof. Dr. Marcelo José Abreu Lopes
Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Prof. Dr. Rafael Conde Barbosa
Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Profa. Ms. Sângela M de L Carvalho
Profa. Dra. Susana M Barbosa
Profa. Dra. Vaner Silvia Soler Bianchi

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
GABRIEL HENRIQUE DE OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)

CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE

LiberArs
São Paulo - 2025

CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE

© 2025, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-210-0

Editores

Fransmar Costa Lima

Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Capa

Fabio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

D441 Conhecimento, experiência e prática docente / organizado por
Ana Lúcia de Souza Lopes, Marili Moreira da Silva Vieira, Gabriel
Henrique de Oliveira. - São Paulo, SP : Liber Ars, 2025.
161 p. ; 16cm x 23cm.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-65-5953-210-0

1. Educação. I. Lopes, Ana Lúcia de Souza. II. Vieira, Marili
Moreira da Silva. III. Oliveira, Gabriel Henrique de. IV. Título.

CDD 370

CDU 37

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio,
das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos,
sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.

Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda

www.liberars.com.br

contato@liberars.com.br

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
----------------------	----------

PREFÁCIO DESAFIOS E CAMINHOS PARA O CONHECIMENTO	9
---	----------

BIAGIO D'ANGELO

DOCÊNCIA NO BERÇÁRIO: DESAFIOS E AVANÇOS

THIAGO PACHECO

JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO	15
-----------------------------------	----

ANIMAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASTELO ANIMADO E O CONTO MARAVILHOSO

ROBERTA FERNANDES

ISABEL ORESTES SILVEIRA	35
-------------------------------	----

APRENDER HISTÓRIA COM SENTIDO: METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

LUCIENE LEAL DOS REIS GONZALEZ

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES	51
--------------------------------	----

PIERRE BOURDIEU: O CAPITAL CULTURAL E AS DESIGUALDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

REJANE DO NASCIMENTO TOFOLI

TAIS CRISTINA DE ASSIS DADA	73
-----------------------------------	----

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO: PARA ALÉM DA TEORIA
E CONTRA A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

MATEUS DE FÁTIMA BRANDÃO..... 89

DIRETOR ESCOLAR: PROTAGONISTA ANTIRRACISTA

TARSILA R. F. DE OLIVEIRA SANTIAGO 103

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES COMO MÉTODO DE ANÁLISE
PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE CAMARGOS DE MACEDO

DANIELLE SANTOS DE LIMA

MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA 117

OS ESPAÇOS ESCOLARES FRENTE ÀS NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO

LARISSA FERNANDES DA SILVA

ANA LUCIA DE SOUZA LOPES 133

SOBRE OS AUTORES 155

SOBRE OS ORGANIZADORES 159

Agradecemos a todos os queridos colegas e pesquisadores que aceitaram o desafio de discutir os desafios contemporâneos da prática docente nas relações entre cidade, escola e conhecimento. Em especial aos pesquisadores e alunos do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade, com os quais compartilhamos nossos estudos e nossas pesquisas, e que nos lançam cada vez mais a buscar caminhos para a educação.

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre que falamos, mas algo a partir do que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força.

(Jorge Larrosa)

PREFÁCIO

DESAFIOS E CAMINHOS PARA O CONHECIMENTO

O título deste prefácio, *Desafios e caminhos para o conhecimento*, reflete a essência deste volume e a natureza da prática docente na contemporaneidade. Ele sintetiza a dupla dimensão que atravessa a educação: os desafios que se apresentam diariamente no trabalho com crianças, jovens e gestores escolares, e os caminhos possíveis de superação, inovação e construção de aprendizagem significativa. Cada capítulo aqui reunido oferece não apenas análises teóricas, mas também trajetórias que podem inspirar docentes, pesquisadores e gestores na busca por práticas educativas transformadoras. Este título foi escolhido porque simboliza a constante tensão entre obstáculos e oportunidades que caracteriza a escola, tornando-a um espaço de reflexão, ação e criação, onde o conhecimento se constrói continuamente.

O livro *Conhecimento, Experiência e Prática Docente* chega em um momento em que a educação se vê convocada a responder a transformações sociais, culturais e tecnológicas de enorme alcance. A escola, enquanto instituição social por excelência, precisa não apenas acompanhar, mas também orientar os processos de mudança que atravessam a cidade contemporânea. É nesse espaço de tensão – entre a tradição e a inovação, entre a permanência e a transformação – que se situa esta coletânea. O volume, fruto do diálogo entre pesquisadores e profissionais da educação, propõe um olhar abrangente sobre os desafios da prática docente em seus múltiplos contextos, da educação infantil à gestão escolar, do uso de metodologias ativas ao combate às desigualdades.

A obra organiza-se em três eixos que refletem uma visão de conjunto: o primeiro, "Infâncias e as primeiras experiências educativas", segue um eixo intitulado "Inovação e tecnologias na prática docente" e finalmente, uma terceira etapa "Caminhos para uma escola transformadora". Essa estrutura permite ao leitor perceber a continuidade e a articulação entre as questões levantadas, oferecendo não apenas diagnósticos, mas também caminhos possíveis para a ação pedagógica.

O volume abre-se com uma reflexão sobre os primeiros anos da formação humana, momento crucial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. No capítulo “Docência no berçário: Desafios e avanços”, Thiago Pacheco e João Clemente de Souza Neto analisam a complexidade do trabalho docente junto aos bebês. Os autores discutem desde a organização do espaço físico até o papel do professor na mediação das primeiras interações, ressaltando a importância da formação continuada para garantir práticas de cuidado e educação integradas. Na sequência, o texto muito estimulante “Animação como recurso pedagógico no ensino fundamental: *O Castelo Animado* e o conto maravilhoso”, de Roberta Fernandes e Isabel Orestes Silveira, amplia o horizonte da reflexão ao explorar o potencial da narrativa animada no desenvolvimento da imaginação e da interpretação crítica. A base desse artigo é o filme *O Castelo Animado* (2004), do importante diretor japonês Hayao Miyazaki, que oferece múltiplos recursos pedagógicos para o ensino fundamental, sendo especialmente útil para trabalhar imaginação, narrativa, valores sociais e reflexão crítica. A história de Sophie, uma chapeleira, e o mago Howl permite explorar a transformação e o crescimento pessoal, já que Sophie, ao ser transformada em uma mulher idosa, precisa descobrir sua própria força, autonomia e capacidade de decisão. Essa metamorfose pode ser utilizada em sala de aula como metáfora para superação de desafios e desenvolvimento da autoconfiança. Além disso, o filme aborda de forma sensível a temática da guerra e seus impactos, mostrando como os conflitos afetam a vida de pessoas comuns e corrompem relações e espaços sociais. Este elemento permite introduzir discussões sobre paz, empatia e responsabilidade social, promovendo valores éticos e civis entre os estudantes. Outro ponto relevante é a valorização da liberdade e da autonomia. Howl, embora poderoso e mágico, luta para preservar sua independência e, ao longo da narrativa, aprende a equilibrar sua liberdade com compromissos e relacionamentos. Em sala de aula, essa dimensão pode servir para debater tomada de decisão, respeito às diferenças e construção de vínculos saudáveis. A obra também estimula a criatividade e a imaginação, não apenas por meio da narrativa fantástica e dos personagens encantados, mas também pela construção visual do castelo, das cidades e dos mundos mágicos. Atividades pedagógicas podem incluir contação de histórias, dramatizações, produção de textos criativos ou ilustrações, incentivando os estudantes a explorar suas próprias ideias e interpretações. Por fim, *O Castelo Animado* promove reflexões sobre natureza, magia e responsabilidade, destacando a necessidade de cuidar do mundo e das relações ao redor, elementos que podem ser incorporados a projetos interdisciplinares envolvendo ciências, artes e ética. Assim, o filme não é apenas uma narrativa envolvente, mas um recurso pedagógico completo, capaz de articular conteúdos curriculares, valores humanos e desenvolvimento da imaginação dos estudantes. Portanto, o uso do filme de Hayao Miyazaki como

disparador pedagógico mostra como as obras artísticas, quando bem escolhidas, podem favorecer a construção de sentido, articular conteúdos curriculares e estimular a criatividade dos alunos. Esses dois capítulos colocam a infância no centro do debate, lembrando-nos de que a qualidade das experiências educativas iniciais impacta profundamente todo o percurso escolar posterior.

O segundo eixo do livro aborda a relação entre inovação, metodologias ativas e construção de conhecimento significativo. Em “Aprender história com sentido: Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa”, Luciene Leal dos Reis Gonzalez e Ana Lúcia de Souza Lopes apresentam propostas didáticas que buscam superar a aprendizagem puramente memorística. As autoras mostram que o ensino de História pode – e deve – mobilizar os estudantes para o pensamento crítico, envolvendo-os em situações-problema, projetos de pesquisa e uso de recursos digitais. Essa seção destaca que inovar não significa apenas incorporar tecnologia, mas repensar as relações pedagógicas. A presença das metodologias ativas representa uma aposta na autonomia discente, no protagonismo do estudante e na corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

O terceiro eixo amplia a discussão para o papel social da escola, situando-a como espaço de disputa simbólica, de produção de cultura e de resistência. O capítulo “Pierre Bourdieu: O capital cultural e as desigualdades escolares na educação básica”, de Rejane do Nascimento Tofoli e Tais Cristina de Assis Dada, recupera a contribuição fundamental de Bourdieu para a sociologia da educação. As autoras examinam como a noção de capital cultural continua a iluminar a compreensão das desigualdades escolares, oferecendo ferramentas teóricas para que os professores reconheçam e enfrentem as barreiras que impedem a equidade. Em “A escola como espaço de transformação: Para além da teoria e contra a mercantilização da educação”, Mateus de Fátima Brandão propõe uma reflexão crítica sobre os rumos da política educacional contemporânea. O autor chama atenção para os riscos da lógica mercantil e defende uma escola comprometida com a formação integral do sujeito, capaz de resistir à instrumentalização e à perda de seu sentido público. O capítulo “Diretor escolar: protagonista antirracista”, de Tarsila R. F. de Oliveira Santiago, reforça o caráter político da ação educativa. Ao atribuir ao gestor escolar um papel ativo no combate ao racismo, a autora mostra que a liderança escolar é determinante na construção de ambientes inclusivos e na promoção da justiça social. A reflexão prossegue em “As finalidades educativas escolares como método de análise para pesquisa em educação”, de Alexandre Camargos de Macedo, Danielle Santos de Lima e Marili Moreira da Silva Vieira, que abordam a necessidade de explicitar os fins da educação como chave interpretativa para a investigação acadêmica. A clareza sobre as finalidades é condição para a coerência das práticas pedagógicas e para a avaliação crítica das políticas educacionais. Encerrando a seção, “Os espaços escolares frente às novas

metodologias de ensino”, de Larissa Fernandes da Silva e Ana Lucia de Souza Lopes, discute a dimensão arquitetônica e organizacional da escola, apontando como o ambiente físico precisa acompanhar as mudanças nas formas de ensinar e aprender. A reflexão destaca a importância do espaço como elemento que pode facilitar – ou dificultar – a inovação pedagógica.

Reunindo contribuições de diferentes autores, este volume oferece um painel abrangente das questões que atravessam a educação contemporânea. Cada capítulo, ao seu modo, propõe caminhos para uma docência mais consciente, crítica e transformadora. Do berçário à gestão escolar, das metodologias ativas à luta contra o racismo, o leitor encontrará aqui não apenas análises teóricas, mas também propostas práticas e inspirações para o cotidiano profissional. Mais do que um compêndio de estudos, *Conhecimento, Experiência e Prática Docente* é um convite ao diálogo e à reflexão coletiva. Seu valor reside justamente em articular diferentes perspectivas, mostrando que a construção de uma educação de qualidade é tarefa compartilhada por professores, gestores, pesquisadores e pela sociedade como um todo. Ao abrir estas páginas, o leitor se engaja em um projeto de transformação que tem na escola – e na cidade – o seu ponto de partida e de chegada.

Biagio D'Angelo
Universidade de Brasília

INFÂNCIAS E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

DOCÊNCIA NO BERÇÁRIO: DESAFIOS E AVANÇOS

THIAGO PACHECO

JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta descrições e análises das vivências e experiências dos bebês nas creches e da formação docente no berçário, com foco específico nos momentos da troca de fraldas e da alimentação dos bebês matriculados em turmas do Berçário I, que correspondem à faixa etária de 0 (recém-nascido) até 1 ano e 9 meses de idade.

O mote de discussão que envolve esta investigação são as significações que o grupo de gestoras e professoras foram atribuindo às práticas pedagógicas nesses momentos, que envolvem múltiplas linguagens na relação com os bebês, como o contato corporal, a comunicação visual, a comunicação oral e também a organização do grupo, pela substituição de horários muitas vezes rígidos estabelecidos pela instituição e substituídos pelos ritmos infantis.

Analisar as práticas pedagógicas desses ambientes colabora com a construção do saber docente no que diz respeito às relações com os bebês. Afinal, o que está em jogo nessa relação? Todos os elementos físicos, simbólicos e afetivos que os bebês e suas professoras possuem na construção de relações que levem em consideração não apenas as necessidades dos bebês (frio, calor, sono, fome, sede), mas também a construção dos desejos, enquanto produção, força ativa e criadora das relações que vão sendo construídas (Deleuze; Guattari, 1995). Fato este que foi se evidenciando nas reflexões sobre os dois ambientes da creche, até então pouco assistidos e valorizados.

Os motivos que nos levam a essas reflexões decorrem da baixa produção acadêmica sobre esses espaços e as práticas pedagógicas que lhes são exigidas, o que pôde ser constatado no trabalho de campo realizado no interior dessas instituições. Ao longo desse processo, as práticas pedagógicas foram analisadas em

conjunto com as profissionais e dialogadas com as referências bibliográficas sobre o tema, resultando na reforma da sala de referência da creche e na substituição dos tempos e espaços pelos ritmos infantis.

Destacamos os trabalhos de Arenhart, Guimarães e Santos (2018), ao nos apresentarem que a prática docente na Educação Infantil envolve atos como olhar, falar e movimentar-se em direções variadas dos bebês. Com isso, há muitos focos percebidos. Por isso, reivindicam uma Pedagogia de Contexto, que colabore com o planejamento de espaços e tempos como mobilizadores das ações dos bebês, e não apenas dos adultos. Partir dessa concepção evidencia que os bebês são sujeitos relacionais, cabendo aos profissionais da infância perceberem suas necessidades e desejos para o convívio das turmas do berçário.

Dessa forma, as investigações deste capítulo começam a ganhar força e fôlego, pois, na histórica constituição do campo da Educação Infantil, os cuidados corporais tendem a aparecer como ações dissociadas do trabalho docente, como se essas ações fossem menores e sem prestígio social.

Concordamos com as reflexões de Coutinho (2010), que aponta que as práticas pedagógicas nesses espaços tendem, muitas vezes, a ser uma estruturação da creche, assim como a organização de espaços e tempos que possam individualizar e padronizar as práticas pedagógicas – principalmente aquelas que envolvem os cuidados corporais – inviabilizando os bebês como sujeitos participantes desses momentos tão importantes e constituintes dos seus modos de vida.

Também se destaca como é importante atentar-se às respostas dos profissionais da infância que trabalham diretamente com os bebês, pois essa relação é dialógica, seja na observação dos movimentos, brincadeiras, necessidades, desejos dos bebês e produção/reprodução. São esses os desafios de aprender a percebê-los.

Essas autoras colaboram com as reflexões desta pesquisa, uma vez que temos compreendido essas ações como práticas pedagógicas no que diz respeito ao trabalho docente com bebês nas creches, e que vão ao encontro das legislações vigentes que regulamentam o funcionamento das creches, vejamos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2017, p. 22).

Conforme apresentado pela LDB (2017), a Educação Infantil deve partir de uma perspectiva integral do sujeito e, com isso, torna-se um desafio para o poder público garantir a formação continuada desses profissionais. Por isso, partimos do pressuposto de que a centralidade do trabalho nas creches são as relações de interdependência entre os bebês e os docentes.

Segundo Elias (1994), a partir dessa perspectiva, colabora-se para a identificação de como os indivíduos estão mutuamente dependentes uns dos outros dentro das estruturas sociais – neste caso, os bebês e as profissionais da infância –, estabelecendo um jogo nas relações em que cada um depende das ações, comportamentos e decisões dos outros para viver e agir dentro das instituições.

Nesse diálogo com as áreas do conhecimento, nossos objetivos estão na busca de teorias sobre o desenvolvimento afetivo dos bebês e em contribuir com a observação e descrição docente, como práticas do seu fazer, dialogando especificamente com as áreas da psicanálise, antropologia e educação.

Ao longo do trabalho de campo, partimos do empírico para os elementos mais abstratos, com o intuito de entendermos a relação entre bebês e profissionais da infância. A partir das reflexões de Marcel Mauss (2003) sobre as técnicas do corpo, temos refletido sobre como, ao longo da história, os indivíduos moldam os seus corpos de maneiras específicas nas formas de andar, se alimentar e tantas outras. Todos esses gestos fazem parte da perspectiva da cultura.

Se, para Marcel Mauss (2003), as técnicas corporais representam a produção da cultura dos indivíduos, como ocorre o processo de alimentação e troca de fraldas na creche? Quais seriam as técnicas corporais que o grupo de professoras desenvolve nas instituições?

Este tem sido o caminho de pesquisa com os bebês e a formação docente. Argumentamos que há um excedente de bebês por educadora: uma média de 14 a 21 bebês, entre 0 e 1 ano e 9 meses de idade, para duas a três educadoras. Nesse quantitativo, a partir das reflexões do autor, se em cada sociedade há a criação de técnicas corporais que são ensinadas pelas tradições, normas e práticas sociais, ao tornar-se um profissional da creche, esses desafios tornam-se cada vez maiores, pois será por meio dessas práticas que os cuidados corporais são evidenciados, revelando as concepções de infância e a atitude dos adultos.

Em nossas observações de campo, constatamos que os cuidados corporais, num primeiro momento, eram controladores, rígidos e com pouco diálogo nessa interação. Ao procurarmos autores que dialogassem sobre essa relação em conjunto com a prática docente, tentamos qualificar as práticas pedagógicas.

Durante o trabalho de campo, não se tratou da simples coleta de dados, do acúmulo de teorias ou da imposição de mais responsabilidades para as educadoras, mas, sobretudo, de um compromisso social do pesquisador com os bebês e docentes, uma vez que, muito gentilmente, cederam seus espaços de trabalho para refletirmos sobre seus avanços, desafios e a reorganização dos momentos de cuidados pessoais, como a troca de fraldas e a alimentação dos bebês.

Ao dialogarmos sobre a reorganização desses momentos com os bebês, fizemos a escolha metodológica da etnografia descritiva, com base em Michel de Certeau (1998), descrevendo as práticas pedagógicas como cerimônias, em diálogo

com os casos de ensino de Lee Shulman (2008) e Mizukami (2004), pois, dessa forma, tem se revelado um importante instrumento de análise sobre o fazer docente na Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como estamos em um diálogo entre as áreas do conhecimento, concordamos com Winnicott (2019); Falk (2016) e Guerra (2022), por atuarmos sob a perspectiva dos bebês nos momentos de cuidados corporais nas creches, revelando que essas ações colaboram para sua construção subjetiva e, através delas, também contribuem com a formação docente, a partir dos casos de ensino de Shulman (2008).

Como ponto de partida, sugerimos a seguinte reflexão: para os bebês, como se dá o processo de apropriação do espaço e a construção da relação com as pessoas com quem terão que conviver por um determinado período? Entendemos que os bebês desterritorializam e colocam em dúvida, o tempo todo, formas de ser e estar no mundo. Assim, partimos do pressuposto de que os bebês passam por processos de subjetivação por meio da relação ativa com os objetos e as pessoas que os circundam. Por isso, defendemos que os cuidados corporais necessitam de estabilidade e continuidade:

Sem uma vigilância consciente e uma técnica adequada de cuidados infantis, o novo ser humano não tem nenhuma possibilidade de desenvolver-se. Os pediatras e os especialistas da primeira infância, ou os que se encarregam das crianças, são responsáveis pela saúde e o desenvolvimento de uma ou mais crianças e não podem deixar de se interessar pelos cuidados e influências do meio, pelo estado de dependência, pelas necessidades de atividades do recém-nascido e contínua transformação do entorno, que deve ser adaptado ao desenvolvimento da criança (Falk, 2016, p. 21).

Essa perspectiva colabora ao apresentar um rompimento de paradigma sobre as concepções que, ao longo da história, viam os bebês apenas por suas necessidades – muitas vezes a partir de suas fragilidades – como sujeitos receptores do ambiente, reduzidos aos reflexos. Com o avanço dos diálogos na perspectiva do pensamento complexo, é possível compreender que estão em participação ativa em sua relação com o mundo.

Nesse sentido, o profissional da creche passa a exercer a função da maternagem, entendida aqui como o processo de disponibilidade física e emocional para atender às necessidades e desejos dos bebês. Isso significa que a responsabilidade sobre eles se dará tanto pela organização da instituição quanto pela atitude dos adultos de referência com sua turma de bebês.

Também destacamos a importância da fixação dos profissionais que acompanham cotidianamente as relações nas unidades educacionais, numa perspectiva de interdependência, pois esses profissionais precisarão elaborar estratégias criativas para compreender as demandas dos bebês, aprendendo a interpretar, no fazer da docência, seus choros, balbucios e momentos de alegria. Isso tudo também envolve o compartilhamento dos cuidados educativos com seus familiares ou responsáveis.

A partir da literatura, concordamos com Winnicott (2019), em *Objetos transicionais e fenômenos transicionais*, obra derivada de seus estudos de observação direta de bebês e crianças, na qual buscou compreender a relação de determinados espaços no desenvolvimento infantil, apresentando uma área intermediária de experimentação na vida dos seres humanos, constituída por aspectos subjetivos e objetivos.

Nessa etapa da vida, os bebês estão em processo de descoberta de quem são no mundo (talvez essa condição humana seja permanente), vivenciando a separação e ruptura com seus familiares ou responsáveis, uma vez que estão matriculados nas creches. Os elementos que constituem a integralidade do bebê demandarão do profissional estratégias que possam colaborar com seu desenvolvimento. Por isso, é importante que o grupo de profissionais reflita sobre se o atendimento realizado com os bebês tem sido assertivo para seu desenvolvimento. Sendo assim, quais seriam as complexidades de um bebê frequentar espaços coletivos?

Partindo dessas reflexões, estudos e compreensões descritos anteriormente, por meio de observações diretas no atendimento em creches e do diálogo com as profissionais da infância durante a formação pedagógica, foi possível coletar e listar algumas situações vistas como complexas, tais como: lidar com pessoas e espaços desconhecidos, interrupção no movimento dos bebês e lidar com as diferentes formas de comunicação e compreensão. Os profissionais que convivem com os bebês precisam atentar-se às suas formas de comunicação, como choros e balbucios, com o intuito de identificar quando estão com sono, frio, calor, saciedade – ou seja, formas de expressarem suas emoções.

Também percebemos, no trabalho de campo, a dificuldade em garantir a devida atenção diante do número excessivo de bebês por educadora, como a convivência com outros bebês, o compartilhamento de brinquedos e materiais, formas diferentes de serem carregados no colo, separação dos familiares/responsáveis e regras que, muitas vezes, lhes são impostas. Deve ser complexo ser um bebê em espaços coletivos!

Todos esses elementos podem constituir reflexões e práticas docentes com os bebês nas instituições. Nesse sentido, a concepção de humano em Winnicott (2019), entre a realidade interna, o mundo exterior e a área

intermediária de experimentação, torna evidentes as capacidades e incapacidades do bebê em lidar com a realidade vivida.

A partir da perspectiva apresentada pelo autor, destaca-se que uma das sutilezas com os bebês está na relação com quem se responsabiliza por eles, ressaltando o ato de segurar (*holding*), sendo esta ação mais fundante na relação, capaz de qualificar cada vez mais os vínculos e a constituição física e psíquica dos bebês.

Ao ficarem no colo, os bebês demonstram enorme sensibilidade, seja durante a alimentação, na troca de fraldas ou ao serem acalentados para dormir, pois essas ações representam emoções nessa relação. Tais gestos tornam-se grandes acontecimentos na vida de um bebê e de quem o ampara, proporcionando sensações de calor humano, movimento da respiração e contato com a pele. Assim, os bebês vão descobrindo o modo como são segurados e, com isso, experimentam sensação de segurança física e emocional.

Nessa perspectiva, em que o trabalho se constitui pela ação coletiva no atendimento nas creches e na busca por qualidade, como bem defendeu a pesquisadora brasileira Fúlvia Rosenberg (1984), tem-se colaborado para práticas mais humanizadas nas creches – tanto para os bebês quanto para os profissionais da infância. Assim, uma nova tríade se desenvolve no tear das relações sociais, a partir do resgate entre a dimensão de sujeito e produção da objetividade, apropriação da vida cotidiana e das contribuições dos espaços educacionais vivenciados na creche.

As reflexões de Neto (2002) e de Deleuze e Guattari (1995) sobre o transviver e as linhas de fuga como possibilidades de reorganização da instituição pelos ritmos infantis colaboram com a prática cotidiana que envolve as necessidades e desejos dos bebês. Trata-se da noção de sujeito a partir da forma como os indivíduos buscam ressignificar os acontecimentos individuais e coletivos, visando outras formas de viver.

A partir daí, a busca por uma noção de sujeito como categoria não poderia ser compreendida fora das relações sociais e do modo de fazer dos indivíduos, justamente na relação entre objetividade e subjetividade – ou seja, a capacidade de ação que os sujeitos possuem frente aos acontecimentos da vida cotidiana.

Quando há rigidez nas estruturas de poder e controle das organizações estabelecidas – no caso, o funcionamento da creche a partir do ritmo dos adultos, muitas vezes guiado por um cronômetro rígido para os momentos de “atividades”, como alimentação e troca de fraldas em ritmos acelerados, com pouco ou nenhum contato visual ou comunicação verbal com os bebês –, sem o devido respeito aos seus limites e horários, as linhas de fuga tornam-se elementos necessários para a busca de mudanças e perspectivas coletivas no funcionamento das creches.

Ao defenderem as linhas de fuga, os autores não as tratam como meros caminhos de escape da realidade concreta, mas como vetores de transformação,

resistência e criação, que podem ser proporcionados por indivíduos e grupos dentro de um determinado espaço-tempo. Trata-se de rupturas e modos de vida que não estejam pautados pela vida normativa que impede o desejo, mas sim da incessante busca por diferentes formas de pensar e viver.

Nessa perspectiva, agir pelo não assujeitamento aos acontecimentos implica a construção de experiências diversas por meio de múltiplos agenciamentos. Linhas de fuga que, necessariamente, nos levam a outras possibilidades, exigindo daqueles que convivem – dentro de um tempo e espaço delimitado – o estabelecimento de novos caminhos positivos e estáveis, ou mesmo a disposição para se desestabilizar por um tempo:

Um trabalho na creche, que quisesse engajar-se numa outra economia desejante, não conseguiria, pois, situar-se senão em contracorrente a este modo de formação. O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Aí é que está toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, um trabalho de análise do coletivo [...] um trabalho incidindo igualmente sobre as famílias, sobre o meio, etc. (Guattari, 1981, p. 27-28).

Ao olharmos de forma crítica para o trabalho na creche, percebemos que se trata de algo que vai além de apontar apenas suas fragilidades. Trata-se de uma perspectiva de engajamento dentro de uma estrutura social, política e econômica mais ampla. As contribuições do autor nos ajudam a perceber o trabalho na creche como uma urdidura, em oposição ao modo hegemônico que o capitalismo exerce desde o início da vida. Isso significa que a instituição – até mesmo pela sua origem – tende a ser estruturada para reforçar os valores e a reprodução do sistema vigente. Nesse processo, identificamos tentativas de normatização dos comportamentos, padrões de afeto e, o mais preocupante, ações voltadas à preparação dos bebês para se adequarem antecipadamente ao sistema.

Dessa forma, temos refletido com as educadoras sobre a importância dos cuidados pessoais com os bebês, especialmente em turmas de Berçário I. Trata-se de como as micro relações no trabalho da creche possam garantir os elementos necessários na relação com os bebês, agindo sob a perspectiva de que, ao cuidarmos uns dos outros, nos humanizamos. Isso porque, à medida que as educadoras e os educadores se atentam mais às demandas objetivas e subjetivas dos bebês, também se sentem mais satisfeitos com seu trabalho, com a qualidade da observação e, sobretudo, com a compreensão e o atendimento aos desejos dos bebês:

Nota do caderno de campo do pesquisador:

Ao longo da observação, as professoras falavam pouco com os bebês, e todos tomaram banho naquela manhã. Perguntei se isso era feito com frequência, e uma das educadoras disse que a Prefeitura orientava um banho diário em cada bebê. Após esse período de observação, acompanhei a educadora carregando dois bebês no colo até o andar de cima da creche, para iniciarem o almoço. Naquele dia, havia um total de 8 bebês para duas educadoras. Ao chegar no local onde os bebês almoçavam, os cadeirões estavam organizados, um ao lado do outro. As educadoras iniciaram a alimentação em pé, oferecendo as colheradas de comida, sem muita interação ou comunicação com os bebês. Ficou visível que o objetivo central dessa prática pedagógica era saciar a fome dos bebês. Conversamos em outro momento sobre como se sentiam nesse momento e quais eram suas percepções sobre ele.

Observações do corpo do bebê nessa relação: percebendo que as educadoras estavam sobrecarregadas, me ofereci para ajudar, alimentando um dos bebês. Ainda no cadeirão, o bebê demonstrava irritação, dando sinais de que iria chorar, tentando passar os braços pelo cinto de segurança e colocando os pés sob a bandeja do cadeirão. Antes de retirá-lo, ele estava numa posição desconfortável, tentando sair daquela situação. Não emitia nenhum som enquanto comia, e sua educadora não conversava com ele durante a refeição. Minha leitura da comunicação com ele foi feita por meio da sua postura corporal dentro do equipamento. Olhei em seus olhos e disse: “Vou tirar você daí, assim você come a sua manga no meu colo.” Fui retirando a bandeja e o cinto de proteção bem devagar, narrando para ele: o nome da bandeja, que vou tirar o cinto e que agora vamos sentar no banco para que ele pudesse comer a manga. O grupo de professoras observava esse momento com bastante atenção, e foi perceptível o quanto ele ficou satisfeito com a possibilidade de comer dessa forma, pois fazia pausas enquanto comia, me olhava, olhava o pote de manga e emitia balbucios e sons com os lábios. Após esse momento, pedi às educadoras que registrassem suas observações e, em 15 dias, voltaríamos a conversar sobre a alimentação no Berçário.

Ao pontuarmos estas descrições, fazemos um convite ao diálogo sobre a importância do colo e das relações afetivas nos momentos de cuidados pessoais, sobretudo na relação com a educadora de referência. Passamos a nos fazer perguntas sobre esse momento da alimentação: o que eu preciso saber sobre o bebê nesse momento? Como posso organizar o funcionamento da creche a partir dos ritmos infantis? E assim, aos poucos, seguimos esses ritmos, identificando os bebês que têm mais fome, os que necessitam de mais descanso, e deixando brinquedos e materiais interessantes disponíveis, enquanto a educadora realizava práticas pedagógicas que envolvem cuidados corporais com mais qualidade.

Trecho da entrevista com uma professora de Educação Infantil:

“É desumano, comigo, com o bebê, e a quantidade de horas que ficamos dentro da creche. Olhar para os bebês que sentem mais sono, fome e querem brincar colabora demais para o nosso trabalho. Até a gente conversar sobre a sala do berçário, parecia que eu trabalhava carregando pedra, sentia tantas dores no corpo – não que ainda não sinta –, mas hoje consigo ficar mais disposta com os bebês e dar mais atenção. Seria bom diminuir o número de bebês, porque, mesmo assim, ainda é cansativo, e quando estou com um bebê no colo e outros choram, não tem muito o que fazer.”

Este pequeno fragmento revela os desafios enfrentados no cotidiano das creches: o desgaste físico e emocional que o trabalho com os bebês proporciona. Mas, ao mesmo tempo, quando a prática docente é realizada de forma satisfatória, por meio da observação, é possível qualificar os ambientes e a organização do cotidiano.

Por isso, sugerimos que o processo de organização dos espaços e a atitude dos adultos caminhem na perspectiva winnicottiana: suficientemente boa e suficientemente atenta às demandas dos bebês, constituindo-se na relação entre objetividade e subjetividade. Por essa perspectiva, o melhor a se fazer na relação com os bebês é seguir o caminho democrático, pois será na escuta e na resposta aos seus desejos que o diálogo entre educação e psicanálise se tornará importante e necessário. Conforme nos atesta Mariotto (2009), trata-se de uma clínica psicanalítica ampliada, capaz de realizar escuta e intervenções com alcance social. À medida que os bebês vão assimilando as relações construídas, inicia-se o processo de humanização e a construção da subjetividade.

Essa perspectiva vai ao encontro dos pressupostos da competência docente, tornando esse profissional alguém preparado, capacitado, reflexivo e comunitário Shulman (2008). Esses pressupostos garantem as condições para uma composição ideológica, uma vez que é preciso estar pronto para a prática do ensino, além do desenvolvimento pessoal e profissional da docência, bem como da articulação e domínio do currículo, nos afazeres da formação continuada e em outros aspectos adjacentes.

Por essa perspectiva, profissionais da infância, ao refletirem sobre a organização do cotidiano, se colocam em uma posição distinta das demais etapas da educação básica. Convidamos, assim, as/os leitoras/es a refletirem: é possível ser docente sem dar aulas?

Nesse sentido, a Pedagogia, de modo geral, atentou-se mais às crianças do que aos bebês. Por isso, reivindicamos, ao longo deste capítulo, que os bebês sejam compreendidos a partir de teorias e metodologias próprias, sem recorrer apenas ao que já sabemos e praticamos com as crianças maiores. As particularidades do bebê, que envolvem elementos psicológicos e fisiológicos, tendem a caminhar juntas. Nesse contexto, tem sido interessante articular os conceitos na relação

entre os casos de ensino e o desenvolvimento profissional da docência. Assim, como é possível organizarmos um ambiente suficientemente bom ou suficientemente atento?

A partir das reflexões de Barbosa (2006), que apresenta o cotidiano como um conceito sociológico mais abrangente em contraposição à ideia de rotina, compreendemos que ele qualifica todas as ações humanas. As reflexões propostas pela autora colaboram para uma melhor compreensão do cotidiano nas creches e da prática docente, justamente por apresentarem elementos das atividades espontâneas, repetitivas e triviais, tornando o extraordinário em ações ordinárias.

Por isso, justificamos nesta pesquisa como as relações de interdependência são estruturantes para a vivência na creche. Mesmo diante de tentativas de dominação e esquadrinhamento da vida, é importante ressaltar o processo criativo que os indivíduos realizam, bem como suas formas de apropriação e maneiras de praticá-las. Mesmo sob a lógica de um regime pautado por um circuito fechado, é nas ações repetitivas que podemos encontrar linhas de fuga, que nos possibilitem alternativas, variedades e criatividade para o cotidiano.

Em momentos de formação continuada, é comum ouvirmos das profissionais da infância que não se sentem valorizadas e respeitadas – tanto entre seus pares, quanto pela comunidade em que atuam, pelos criadores de políticas públicas e pelos detentores do poder. Nesse sentido, é um grande desafio para formadoras de professoras realizarem uma escuta qualificada dessas demandas, mas também serem propositivas quanto ao engajamento na formação do grupo com o qual atuam, para que os momentos de estudo coletivo não corram o risco de se desviarem de seus objetivos.

Entendemos que essa reflexão está sempre atrelada às comparações – neste caso, com os demais segmentos da educação, como o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior –, bem como à clássica relação entre estrutura e indivíduo, tema caro à sociologia e que colabora para diversas formulações.

Pelo fato de professoras da Educação Infantil atuarem sob a perspectiva direta dos cuidados ao educando, pela faixa etária e o contato físico constante com seu corpo, surgem elementos importantes para a análise, como nos mostram Campos, Grosbaum, Pahim e Rosenberg (1970). Entre eles, destacam-se a divisão social e sexual do trabalho, conforme apontam os estudos das feministas marxistas Lapa (2020) e Saffioti (2013).

Esses elementos colaboram para o processo de formação das/os professoras/es por meio das interações com os bebês. A atuação profissional, a partir de observações infundáveis sobre a instituição e os bebês, pode ser estruturada pelo tripé: aspectos organizacionais que acompanhem os ritmos infantis, atitudes dos adultos e avaliação permanente das condições materiais de trabalho.

Por isso, retomamos a pergunta inicial: como os bebês vivem o tempo dentro das creches?

Vivem a partir da qualidade e da garantia de bons momentos de cuidados pessoais, na criação e fortalecimento de vínculos tais que apenas esses momentos podem proporcionar, como a alimentação, a troca de fraldas e as relações que são construídas nesses contextos.

Nesse processo, é possível identificarmos uma concepção ampliada de bebês e infâncias – ou seja, quando as educadoras se interessam pelos bebês como um todo, percebem seus sinais, cuidam das transições do seu desenvolvimento e se interessam pela vida, e não por fragmentos de suas formas de ser e estar no mundo. As bases para sua constituição estão na garantia da exploração dos movimentos livres, na qualidade e diversidade das experiências, na segurança física e emocional para brincarem no chão, na escolha dos materiais e brinquedos que lhes são ofertados, com ampla diversidade, e na presença de adultos disponíveis e atentos às suas demandas.

METODOLOGIA

Conforme já sinalizamos, temos defendido a necessidade de observarmos os bebês enquanto sujeitos que estão entre os saberes disciplinares, mas que nos convidam a pensar uns com os outros, inaugurando um campo epistemológico interdisciplinar e transdisciplinar sobre suas vidas.

Nesse sentido, a observação tem sido um dos fios condutores desta pesquisa, registrada no caderno de campo e como estruturante para a formação de professoras/es. Por isso, nos inspiramos na etnografia descritiva.

Como recurso metodológico para esta pesquisa, nos inspiramos nas reflexões de Michel de Certeau (1998) e de Cláudia Fonseca (1998), no que diz respeito à etnografia descritiva. Identificamos neste método possibilidades de aproximação com o campo, as trabalhadoras da creche, a relação direta com os bebês, os diálogos com os familiares e a participação nos momentos de formação continuada das profissionais, com o intuito de nos aproximarmos cada vez mais das ações do cotidiano, revelando o que está oculto e contextualizando melhor os espaços e as práticas pedagógicas que nos desafiamos a estudar.

Por essa perspectiva, acreditamos que, ao realizarmos etnografia descritiva nas creches, colaboramos para identificar ações que, num primeiro momento, possam parecer comuns, como a alimentação e a troca de fraldas, mas que revelam aspectos importantes para todos que participam desses momentos. Afinal, estamos falando do bem viver, da manutenção da vida e da organização social das instituições pesquisadas, revelando elementos que beiram a objetividade e a subjetividade.

Por todos esses elementos, nossas hipóteses de pesquisa começam a ser reveladas quando há organização adequada do espaço, gerando relações de interdependência a partir do binômio indissociável “cuidar e educar” como centralidade das ações na creche. As demais experiências tendem a ser mais orgânicas, colaborando com a busca por humanização das professoras e dos bebês.

Assim, Michel de Certeau (1998) colabora com nossos estudos por meio do cruzamento metodológico entre os campos disciplinares. Dessa forma, não há prognóstico ou projeção, mas uma análise de como as coisas ocorrem dentro de um espaço e tempo que são produzidos pelas ações humanas, fazendo com que as relações dos indivíduos se deem por meio dos produtos da cultura, ou seja, de seus processos criativos:

Um domínio de pesquisa é circunscrito, se os meios teóricos de trabalhar nele se acham ainda mal definidos. Esse domínio dirá respeito às ‘operações culturais (que) são movimentos’ e cujas ‘trajetórias não são indeterminadas, mas insuspeitáveis’ (Certeau, 1998, p. 13).

A partir desses princípios, a cultura ordinária cria as condições para a leitura e a escrita de forma descritiva e analítica. Com isso, Michel de Certeau (1998) nos convida à reflexão sobre as pesquisas nas áreas das ciências humanas, que se detiveram em como os indivíduos constituem os grupos sociais, sendo reduzidos, em muitos momentos, a meros produtos desse meio. O método proposto por ele cria as condições para revelar o que está oculto, por meio dos elementos que constituem a vida cotidiana.

Dessa forma, buscamos identificar: como ocorre a troca de fraldas e a alimentação num grupo grande de bebês? Como os profissionais da infância se percebem nesse processo?

Ao propor a centralidade da observação para o trabalho de campo, bem como para a relação das educadoras com os bebês, partimos do pressuposto de que esse ambiente não é artificial ou um laboratório. Uma vez que frequentam a creche, ela passa a fazer parte do seu cotidiano, interagindo com as pessoas, a organização do ambiente, a escolha de bons brinquedos e materiais, a atenção à linguagem dos bebês, e à observação mais silenciosa e sutil, que cria situações mais empáticas para essa relação.

A partir desse pressuposto teórico-metodológico, também invertemos a lógica de formação com as/os educadoras/es, por não partirmos de conceitos, teorizações ou deduções sobre os bebês, mas de uma relação dialógica, sobre o que os adultos fazem a partir da sua observação direta com os bebês.

Trata-se da própria experiência que fará surgir hipóteses sobre a organização do ambiente (empírico-indutivo), sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês, contribuindo para a identificação das ações dos profissionais das creches no

atendimento às suas necessidades e desejos. Nesse sentido, ao realizarmos etnografia descritiva nas creches, colaboramos na identificação de elementos que são comuns ao funcionamento, à manutenção da vida e à organização social. Assim, é possível identificarmos a importância dos papéis sociais, da organização do grupo e de outros aspectos que consideramos relevantes.

Nossas hipóteses nesta pesquisa concentram-se no espaço organizado para os momentos de cuidados pessoais como centralidade das ações na creche, pois as demais experiências tendem a ser mais orgânicas, colaborando com a busca pela humanização das/os educadoras/es e dos bebês. Por isso, os estudos de Michel de Certeau colaboram com o processo de pesquisa, sobretudo pelo cruzamento metodológico que realiza, sem submissão entre um e outro, mas como algo complementar. Dessa forma, não há prognóstico ou projeção, mas a análise de como as ações ocorrem no espaço e tempo determinados, ou seja, as descrições que realiza sobre a relação que os indivíduos estabelecem com os produtos da cultura reverberam em processos criativos.

O que está no cerne dessa metodologia e colabora com os estudos sobre creche é o fato de partirmos do empírico-indutivo, uma vez que Certeau nos apresenta dois conceitos importantes ao longo de sua teoria: a relação entre estratégia e tática.

Enquanto estratégia pode ser compreendida como o funcionamento das instituições e as relações de força que são impostas aos indivíduos – constituídas a partir de um modelo estratégico –, tática refere-se às formas que os indivíduos utilizam para criar espaços próprios dentro de ambientes definidos pela estratégia. São contínuas e permanentes:

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (Certeau, 1998, p. 47).

Ao propor os estudos da vida cotidiana, a análise se organiza em três níveis indissociáveis: a modalidade da ação, a formalidade das práticas e os tipos de operação especificados na maneira de fazer. A partir desse tripé, é possível estabelecer um jogo de ir e vir entre a teoria e a vida cotidiana, transitando do particular às circunstâncias e ao geral.

Ainda sobre o método, na forma de dar a palavra ao outro, as pessoas ordinárias tornam-se a centralidade dos estudos – sem direcionamento da conversa, mas mantendo sempre a capacidade de empatia e o levantamento de múltiplas hipóteses. Por isso, ao inaugurar o capítulo “A arte de fazer”, da obra *A Invenção do Cotidiano* (1998), os relatos apresentados são narrativas de práticas

comuns: a forma como frequentam os espaços, as solidariedades, a organização dos ambientes – que abrem caminhos para a delimitação de um campo.

A partir desses princípios, a cultura ordinária cria as condições para a leitura e a escrita de forma descritiva e analítica. Com isso, Michel de Certeau nos convida à reflexão sobre pesquisas nas áreas da Sociologia, Antropologia, Economia e Psicanálise, que se detiveram em como os indivíduos constituem os grupos sociais, sendo reduzidos, muitas vezes, a produtos desse meio. Torna-se importante, agora, perceber aquilo que aparece como oculto nos elementos que constituem a vida cotidiana.

Partindo dessas perguntas mais amplas, as referências que temos utilizado colaboram ao argumentarem que a etnografia não é tão aberta quanto se pensa, uma vez que corresponde às técnicas das ciências sociais, exigindo enquadramento social, político, histórico e comportamental, sendo necessária a habilidade para abrir e fechar as pistas que vão surgindo no caminho.

Ao situarmos todas essas composições da ciência com a etnografia descritiva, também estamos produzindo subjetividade, pois estamos em contato com outros indivíduos que compõem grupos sociais – sujeitos que são produtos e produtores do meio em que vivem. Isso exige de pesquisadoras/es habilidade em situações de campo, já que podemos nos deparar com contextos hostis, especialmente quando não estamos abertos, por não ser o nosso território, vivenciando inclusive situações constrangedoras.

Estar dentro dos trocadores de fraldas, onde ocorre a relação mais íntima entre o bebê e a professora, sentir cheiros, o olhar do bebê e da educadora para um estranho que observa essa ação, e não atrapalhar essa relação, exige escuta e cuidado — bem como o diálogo sobre o fazer docente quando algo nos chama a atenção.

Todo modelo é uma criação abstrata para facilitar nossa compreensão sobre o outro. E, quando nos permitimos estudar a vida cotidiana, tratamos de zonas mal definidas que requerem mais atenção e os detalhes da vida cotidiana, pois não são homogêneas. Por isso, os modelos são simplificações genéricas da realidade. E como estamos na busca da alteridade, isso precisa ocorrer de forma analítica e com boas perguntas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O nosso ponto de partida foram as observações no cotidiano das professoras, sendo o trabalho de campo realizado a partir da observação direta da relação com os bebês do Berçário I, nos momentos de cuidados corporais, como a troca de fraldas, a alimentação com mamadeiras e também dos bebês que utilizam pratos e colheres.

O trabalho de campo ocorria no intervalo de visitas a cada 15 dias. Após um longo período de visitas, foi o momento de conversarmos com as professoras sobre suas práticas. Utilizamos um pequeno questionário que envolvia aspectos organizacionais, bem como os saberes necessários para o atendimento dos bebês no momento da troca de fraldas e alimentação.

Retomando os argumentos que Deleuze e Guattari (1995) nos apresentam sobre as linhas de fuga, tecemos essas relações com as educadoras, mas sob a perspectiva do bebê, em como ele estava sendo cuidado dentro do espaço coletivo. Por isso, elaboramos, para este momento, o roteiro de observação e descrição, para que as educadoras da creche tivessem mais condições de compreender as demandas do seu grupo de bebês, com o intuito de garantir melhor a organização do cotidiano das creches sob a ótica de um trabalho coletivo. Uma vez que o atendimento aos bebês requer a reorganização da instituição como um todo, como o tempo de preparo para o cozimento dos alimentos, esquentar a água para preparar as mamadeiras, ajustar o horário de entrada e descanso das educadoras, e o funcionamento das equipes da cozinha e limpeza.

Ao longo do trabalho de campo, conseguimos delimitar duas experiências que estruturam a vida dos bebês em espaços coletivos: a estabilidade e a continuidade nos ritmos dos cuidados corporais, já apresentados por Falk (2016) e Winnicott (2019).

Uma vez que os bebês não estão em ambiente doméstico, os cuidados corporais serão as ações necessárias para que eles possam constituir-se como pessoas, sendo esse gesto essencial nos seus primeiros anos de vida. Por isso, consideramos que os bebês têm a capacidade de movimentar redes que estejam disponíveis para os seus fluxos de desejo:

Com essa nova possibilidade, alargamos ainda mais as funções da creche. Se tradicionalmente ela se configura como lugar onde se oferecem: 1) os cuidados básicos, 2) um ambiente estimulador para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, e 3) um lugar de trocas afetivas, deve-se localizar a creche também enquanto elemento simbólico no devir psíquico da criança. Ideia esta que confere à instituição um lugar instituinte (Mariotto, 2009, p. 6).

Nossa concepção tem um sentido, uma posição política nos espaços em que estamos inseridos, e ela não ocorre de forma transmissiva em nossos encontros, mas de forma dialógica entre gestão, professoras, equipe da limpeza e da cozinha, nos momentos de formação continuada e visitas quinzenais no trabalho de campo (Freire, 1978).

Nota do caderno de campo do pesquisador:

O Berçário I fica no primeiro andar, no final de um longo corredor, de aproximadamente 10 metros de comprimento. O local em que os bebês se alimentam fica no segundo andar, com uma quantidade de cadeirões que aloca todos os bebês da turma. Naquela manhã, fui acompanhando as professoras, que carregam em seus braços de um a dois bebês e os colocam no cadeirão. As professoras seguem à risca as normas de segurança deste equipamento. Enquanto vão buscando os bebês, uma auxiliar e outra educadora acompanham o grupo que já está nos cadeirões. Os bebês só podem comer quando todos estiverem no cadeirão. Contando todo o trajeto e o tempo em que os bebês se alimentam, durou aproximadamente 40 minutos. Ao término da refeição, os bebês são recolhidos e encaminhados para descansarem um pouco. Foram 8 bebês para duas educadoras nessa manhã.

Ao identificarmos as necessidades formativas do grupo com o qual estamos convivendo, a observação de como realizam as experiências com os bebês fez com que a organização ocorresse por uma perspectiva dos ritmos dos bebês. Com isso, também se beneficiaram as/os educadoras/es, pois, a partir do momento em que mapearam suas turmas, foram identificando a necessidade e a importância da professora de referência para o grupo de bebês. Mesmo que todas/os convivam no mesmo espaço, combinamos que os momentos de cuidados pessoais seriam realizados pela mesma profissional.

A partir da delimitação da figura de referência, cada professora foi responsável pela alimentação de acordo com as matrículas da sua turma e quem a frequentava. Foi possível às educadoras perceber as necessidades dos bebês por meio do roteiro de observação e dos registros que foram realizados por elas.

Nota do caderno de campo do pesquisador:

Conforme anotavam as perguntas, contavam o que perceberam em cada bebê. Também pedi que visitassem a sala de referência para que identificassem os espaços que seriam adequados para brincadeiras, descanso e alimentação dos bebês, assim como a qualidade dos brinquedos e materiais em relação ao que os bebês são capazes de fazer. Mas tudo isso aconteceu a partir de uma grande pergunta: *O que é importante ter na sala de referência quando me ausento para os cuidados pessoais dos bebês?*

Conforme apresentamos no referencial teórico deste capítulo, as relações afetivas com os bebês foram, aos poucos, sendo construídas, e conseguimos garantir a organização da creche a partir dos ritmos infantis.

Isso foi constatado pela substituição da alimentação no refeitório pela alimentação na sala de referência, pois, a partir desse diálogo, foi possível trocar o piso da sala. O anterior, nos momentos de temperaturas baixas, tornava impensável deixar os bebês no chão, sendo então substituído por madeira. Também deixamos um espaço reservado para os bebês que já conseguem se sentar nas cadeiras, em pequenos grupos, separados por uma cerca de proteção, além de um banco com apoio para os braços, para que a educadora consiga alimentar um bebê com a mamadeira sem forçar o braço e garantindo que seus pés fiquem plantados no chão.

Diante do nosso trabalho de campo, também identificamos que os momentos de formação continuada se tornam essenciais para a qualificação profissional, partindo dos casos de ensino, ou seja, práticas pedagógicas complexas e desafiadoras, mas que possam contribuir como ferramentas de reflexão, análise e compartilhamento de estudos com o grupo envolvido.

Acreditamos que esta pesquisa se torna inédita por reunir diferentes sujeitos para a sua concretização, estudos interdisciplinares e, sobretudo, por contribuir com as pesquisas acadêmicas sobre o modo de vida dos bebês em espaços coletivos no que diz respeito aos cuidados corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos propostos neste capítulo, tentamos apresentar autores que consagram a área da psicanálise, ciências humanas e educação, de forma a compreender como o desenvolvimento afetivo dos bebês é uma construção complexa, exigindo dos adultos que circundam suas vidas uma escuta e observação atentas às suas diferentes comunicações.

Com a composição teórica e metodológica sugerida, foi possível apresentar a prática docente no berçário, que envolve uma observação cuidadosa dos ritmos infantis e que, muitas vezes, podem escapar a determinadas percepções, pois há um quantitativo maior de bebês por profissionais da infância, e justamente por haver muitos focos, tendem a não ser percebidos.

A contribuição desta pesquisa envolve ambientes da Educação Infantil até então pouco explorados pela literatura utilizada. Por isso, como recurso, apresentamos a conciliação entre a teoria e a prática no cotidiano da creche, destacando a interdependência entre professora de Educação Infantil e bebês, bem como a importância de um olhar reflexivo e interdisciplinar sobre a creche, além de tentar estabelecer um olhar interdisciplinar sobre os seus modos de vida.

Há limitações neste estudo, pois, embora cada área do conhecimento aqui reivindicada possua particularidades, elas dificultam o aprofundamento teórico em suas vertentes, tornando-se um grande desafio para o processo da pesquisa e

gerando receios de simplificar as teorias utilizadas. As observações que realizamos sobre a prática docente no trabalho de campo, baseadas em práticas pedagógicas específicas e em contextos particulares, além do intervalo de visitas no campo, demonstram uma limitação para os resultados propostos.

A observação de campo envolve aspectos subjetivos do pesquisador, mesmo sob orientação crítico-reflexiva do que foi possível observar, descrever e analisar. Também destacamos os limites dos registros observados, mesmo com entrevistas, anotações no caderno de campo e diálogo com as educadoras.

Por fim, os bebês nos observam, nos percebem e estabelecem diferentes formas de comunicação quando convivemos com eles. Esperamos que esta pesquisa possa subsidiar práticas com as suas exigências no cotidiano das creches.

REFERÊNCIAS

ARENHAT, Deise; GUIMARÃES, Daniela; NÚBIA, Oliveira Santos. Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676576>. Acesso em: 22 set. 2025.

ARTES, Amélia. Escritos de Fúlvia Rosemberg. In: **Um roteiro histórico-sentimental pelas creches e pré-escolas da cidade de São Paulo**; São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMPOS, Maria M. Malta *et al.* **Profissionais da creche**. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=306>. Acesso em: 31 maio. 2023.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Editora Vozes: Petrópolis, 1998.

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

GUERRA, Victor. **Vida psíquica do bebê: a parentalidade e os processos de subjetivação**. São Paulo: Blucher, 2022.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolete. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Dossiê Formação de Professores e Profissionalização Docente**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

NETO, João Clemente de Souza. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Arte Impressa, 2002.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, Donald. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

ANIMAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASTELO ANIMADO E O CONTO MARAVILHOSO

ROBERTA FERNANDES

ISABEL ORESTES SILVEIRA

INTRODUÇÃO

No contexto do Ensino Fundamental, os desafios para o engajamento dos estudantes na leitura literária e no desenvolvimento das habilidades de interpretação e escrita tornam-se evidentes diante das múltiplas demandas contemporâneas e do impacto das novas mídias na atenção e nos interesses de crianças e adolescentes. Nesse cenário, utilizar animações como recurso pedagógico revela-se uma estratégia potente para o ensino de gêneros narrativos, como o conto maravilhoso, unindo o repertório imagético dos estudantes aos elementos estruturais do texto literário de forma significativa e participativa.

O gênero do conto maravilhoso, com suas estruturas arquetípicas e narrativas simbólicas, conecta-se às necessidades cognitivas e afetivas do público infantojuvenil, estimulando a imaginação e promovendo a formação leitora crítica. Assim, o cinema de animação, ao incorporar símbolos universais e narrativas que dialogam com os arquétipos coletivos, contribui para aproximar a cultura escolar dos desafios do ensino de literatura no Ensino Fundamental.

Para compreender a potência dessa abordagem, recorre-se à perspectiva teórica de Carl Jung, que compreende o inconsciente humano como um sistema em evolução que incorpora experiências ancestrais, formando a base para a ideia de imortalidade. Jung (1971, p. 49) define o inconsciente coletivo como “a formidável herança espiritual do desenvolvimento da humanidade”, distinguindo-se da consciência, efêmera por natureza. Os arquétipos habitam esse inconsciente coletivo, representando grandes imagens primordiais que moldam a experiência humana e ajudam a compreender nossos desafios pessoais, sendo cruciais na construção de narrativas que transcendem culturas. Embora inabaláveis, os

arquétipos adaptam-se ao longo do tempo, refletindo mudanças culturais e manifestando-se em imagens arquetípicas, ainda que não alcancem a consciência diretamente (Jung, 2014, p. 19).

Diversos pensadores contribuíram para a compreensão dos arquétipos. Platão os via como ideias metafísicas, enquanto Bachelard analisava a percepção dos elementos naturais e suas influências na formação de arquétipos imagéticos (Meletínski, 2019, p. 27). Cassirer (1994), em *Ensaio sobre o Homem*, sustenta que o ser humano é simbólico e que as narrativas servem como suporte para esses símbolos, permitindo ao indivíduo dar sentido à sua existência.

A construção e retenção de histórias estão arraigadas no cérebro, onde arquétipos e mitos ajudam a lidar com delusões, conforme Jung (2002, p. 155) observa: "Frequentemente, ele (o arquétipo) nos impele para o seu objetivo, com paixão inaudita [...] uma plenitude de sentido até então considerada impossível". Isso indica que categorias inconscientes influenciam as manifestações artísticas e estabelecem vínculos com o receptor, uma vez que o cérebro reconhece e se atrai por formas presentes em diferentes culturas, evidenciadas pela semelhança de temas mitológicos. Esses esquemas narrativos aparecem não apenas na literatura, mas também nas animações, ricas em simbologias e potentes para o diálogo com o universo escolar.

Dessa forma, a pergunta-problema que orienta esta pesquisa é: de que forma a utilização de mídias audiovisuais, especificamente a animação *O Castelo Animado*, de Hayao Miyazaki, pode promover o engajamento e aprimorar as habilidades de interpretação e escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II no ensino do gênero conto maravilhoso?

A hipótese deste estudo é que o uso da animação, ao mobilizar arquétipos universais e recursos multimodais, potencializa o interesse dos alunos, favorece a compreensão crítica do gênero e estimula a produção textual, contribuindo para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela Base Nacional Comum Curricular.

Para fundamentar essa hipótese e aprofundar a análise, o próximo tópico apresenta o referencial teórico que aborda as bases conceituais do conto maravilhoso, a importância dos arquétipos nas narrativas e os benefícios da utilização de recursos audiovisuais no ensino fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

ARQUÉTIPOS NARRATIVOS E O USO DA ANIMAÇÃO NO ENSINO DO CONTO MARAVILHOSO

Para compreender como a animação pode ser utilizada como recurso pedagógico no ensino do conto maravilhoso, é fundamental entender as bases

narrativas que sustentam esse gênero literário e seu potencial simbólico. Nesse sentido, os arquétipos – padrões universais presentes no inconsciente coletivo, conforme proposto por Carl Jung (1971) – oferecem uma estrutura rica para a construção e interpretação das histórias que compõem o conto maravilhoso. Além disso, o uso da animação possibilita uma vivência multimodal desses arquétipos, ampliando o engajamento dos estudantes e favorecendo a apropriação do conteúdo.

O conto maravilhoso é um gênero narrativo caracterizado pela presença de elementos mágicos e fantásticos inseridos em um universo que, embora sobrenatural, é aceito como real pelos personagens. Vladimir Propp (1984), em seus estudos sobre a morfologia do conto, identificou padrões narrativos recorrentes compostos por personagens-tipo, funções e eventos específicos, como heróis, donzelas, bruxas e magos. Essas figuras manifestam-se como arquétipos, representando conflitos e dilemas universais que atravessam culturas e épocas. Tais narrativas permitem aos leitores e espectadores explorar questões existenciais e sociais por meio de símbolos e metáforas, facilitando a construção de sentido e a reflexão crítica. Ricardo Piglia (2004) afirma que um conto bem escrito revela uma história em primeiro plano e outra em segredo, aspecto observável em *O Castelo Animado*, onde a jornada de Sophie explicita e oculta camadas narrativas que enriquecem a interpretação.

O Castelo Animado, dirigido por Hayao Miyazaki, narra a trajetória de Sophie, jovem que, após ser transformada em idosa por um feitiço, busca refúgio no castelo de Howl para recuperar sua juventude, enfrentando desafios que a conduzem à coragem e autoaceitação, elementos característicos do conto maravilhoso. Vogler (2015, p. 61) observa que contos e mitos apresentam personagens como heróis, velhos sábios e pícaros, padrões universais (arquétipos) que ressoam com o público. Segundo o autor, “numa visão ideal, todo personagem bem-acabado deve manifestar um toque de cada arquétipo, pois os arquétipos são expressões das partes que formam uma personalidade completa” (Vogler, 2015, p. 72).

Esses conteúdos arquetípicos, quando manifestados nas histórias, transformam-se conforme a percepção de cada interlocutor, permitindo uma experiência simbólica rica. Arroio e Giordan (2006) destacam que o uso de filmes desperta emoções e atitudes intensas, sobretudo no público jovem, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas.

Os arquétipos, ao habitarem o inconsciente coletivo, formam um repertório simbólico compartilhado pela humanidade, presente não apenas nas narrativas escritas, mas também nas imagens e símbolos que compõem a linguagem audiovisual (Jung, 1971). Christopher Vogler (2015), ao estudar a aplicação dos arquétipos no cinema, ressalta que eles são flexíveis e universais, permitindo a criação de personagens e tramas que ressoam psicologicamente com o público, tornando as histórias mais próximas e significativas.

Nesse contexto, a animação dirigida por Miyazaki exemplifica a articulação entre arquétipos e narrativa audiovisual, trazendo personagens complexos e simbólicos que exploram temas universais como transformação, coragem e autoaceitação. O filme é uma adaptação do romance homônimo de Diana Wynne Jones (1934-2011), trazendo para a linguagem audiovisual os elementos do conto maravilhoso presentes na obra literária. Essa obra oferece um material rico para análise e discussão no contexto escolar, possibilitando aos estudantes um contato com símbolos e temas que dialogam com suas vivências e estimulam o desenvolvimento de habilidades interpretativas em uma experiência educativa multimodal.

O uso da animação em sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental, potencializa o processo de aprendizagem ao oferecer estímulos visuais, afetivos e cognitivos que complementam os métodos tradicionais de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) recomenda a exploração de práticas de leitura e produção textual multimodais, envolvendo diferentes mídias e linguagens, como forma de ampliar os letramentos e a participação crítica dos estudantes em práticas sociais diversas (BNCC, 2017, p. 77). Incorporar recursos audiovisuais como filmes e animações possibilita ao professor criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e o engajamento dos alunos. A BNCC (2017, p. 67-68) destaca ainda a importância de experiências que ampliem os letramentos e envolvam práticas de leitura e produção textual em diferentes linguagens e mídias, reforçando a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com os interesses dos estudantes.

Além disso, a animação permite a exploração de gêneros literários como o conto maravilhoso de forma mais acessível e atraente, facilitando a compreensão dos elementos narrativos e simbólicos que compõem essas histórias e fortalecendo a relação entre a literatura e os interesses dos estudantes. Nesse sentido, o uso pedagógico de animações que trabalham com arquétipos e narrativas simbólicas contribui para a formação de leitores críticos e sensíveis, ampliando o repertório cultural e literário dos alunos no Ensino Fundamental.

Outro aspecto relevante no uso da animação e do conto maravilhoso em sala de aula é a promoção do desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, por meio de uma escuta ativa e amorosa do docente, entendida como elemento central para potencializar a aprendizagem. O professor, consciente de seus propósitos educacionais, ao utilizar recursos audiovisuais, transforma a aula em um espaço de diálogo, construindo um ambiente que favorece a participação, a reflexão crítica e a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 156) destaca, ao tratar do Campo Artístico-Literário de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, que:

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

Para alcançar esses objetivos, é fundamental que o ensino de gêneros narrativos como o conto maravilhoso promova o engajamento na leitura, na produção textual e na oralidade, proporcionando espaços de expressão e debate. Conforme Propp (1984, p. 14), compreender a natureza do conto maravilhoso é um passo inicial para sua exploração pedagógica, considerando que este é um gênero que reflete vivências humanas universais, transmitidas ao longo do tempo por meio da tradição oral, o que lhe confere relevância cultural e simbólica.

Considerando o potencial pedagógico do conto maravilhoso articulado ao uso de animações e reconhecendo a relevância de práticas que promovam leitura, escrita e análise crítica no contexto escolar, apresenta-se, a seguir, a metodologia que norteou esta pesquisa, a qual investigou de que maneira a utilização da animação *O Castelo Animado* pode contribuir para a aprendizagem significativa e para a identificação de elementos arquetípicos pelos estudantes.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, organizada como Estudo de Caso, que investigou a narrativa fílmica no contexto educacional e sua contribuição para a aprendizagem significativa e para o letramento literário e audiovisual de estudantes do Ensino Fundamental. A amostra contou com 60 alunos do 7º ano de um colégio da rede privada do estado de São Paulo, em 2024, com o objetivo de identificar suas percepções acerca das imagens arquetípicas presentes no longa *O Castelo Animado* e analisar a apropriação do gênero conto maravilhoso no processo de leitura e produção textual. Para garantir a confidencialidade e proteger a privacidade dos participantes, os nomes dos alunos foram ocultados, assegurando o rigor ético da pesquisa.

A escolha da instituição para o estudo de campo baseou-se na facilidade de acesso, considerando que uma das autoras leciona a disciplina de Produção de Textos nesse segmento há 14 anos, o que possibilitou acompanhamento próximo e sensível das interações pedagógicas. O método de coleta de dados fundamentou-se na análise das produções textuais dos estudantes, em consonância com a perspectiva de análise de conteúdo (Bardin, 2011), utilizando categorias como: identificação de arquétipos, compreensão da estrutura do conto maravilhoso e aspectos da jornada do herói presentes nas narrativas.

Esta pesquisa alinha-se às discussões sobre educação integral, interdisciplinaridade e mediação cultural, destacando o uso de novas mídias e linguagens no currículo escolar. Valoriza-se, nesse contexto, a cultura escolar como espaço de interação entre diferentes dimensões do saber, promovendo uma pedagogia que dialoga com os desafios contemporâneos da educação.

A coleta de dados ocorreu por meio de uma sequência didática planejada, vinculada ao planejamento anual da disciplina de Produção de Textos, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que recomenda a exploração de práticas de leitura e produção textual multimodais. Destaca-se, no documento, a competência geral nº 3, que propõe: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2017, p. 67). Embora a BNCC utilize o termo “conto de encantamento” (EF69LP36), os materiais didáticos aprovados pelo PNLD contemplam capítulos específicos sobre o gênero, respaldando o trabalho desenvolvido em sala.

Outro critério metodológico adotado foi a decupagem do filme à luz do referencial teórico do conto maravilhoso e dos arquétipos narrativos, destacando símbolos e imagens para posterior discussão em sala.

A sequência didática ocorreu ao longo de dez aulas, organizadas da seguinte forma:

- **Aula 1:** leitura de conto maravilhoso e levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero;
- **Aula 2:** revisão dos elementos e da estrutura do texto narrativo, relacionando-os ao conto maravilhoso;
- **Aulas 3, 4 e 5:** produção de um conto maravilhoso pelos estudantes;
- **Aulas 6, 7, 8 e 9:** exibição mediada do filme *O Castelo Animado* com guia de questões;
- **Aula 10:** discussão dos elementos do gênero identificados no filme, com apoio do guia de questões.

Adotou-se uma metodologia baseada na escuta ativa e amorosa, considerando os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem. Como destaca Nóvoa (1995, p. 9), “O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”, sendo essencial escutar os alunos para promover um ambiente de aprendizagem crítica e colaborativa. Conforme Ausubel (2003), o professor atua como mediador e facilitador, contribuindo para a aprendizagem significativa por meio da interação com os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa perspectiva está em consonância com Freire (2011, p. 117), ao afirmar que “a

verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de se opor, de se posicionar”.

Assim, buscou-se analisar de que modo o uso de animação em sala de aula, articulado ao estudo do conto maravilhoso, contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e análise crítica, além de possibilitar aos estudantes a identificação intuitiva e reflexiva de arquétipos universais no processo educativo. Dessa forma, a metodologia aplicada viabilizou a coleta de dados de maneira integrada ao cotidiano escolar, permitindo compreender como os estudantes se apropriaram dos conceitos do conto maravilhoso no diálogo com o filme, aspecto aprofundado a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da sequência didática permitiu analisar como o estudo do conto maravilhoso, associado à exibição mediada do filme *O Castelo Animado*, pode motivar os alunos a se engajarem em práticas de leitura, produção textual e oralidade. Conforme Propp (1984, p. 14), compreender a natureza do conto maravilhoso é fundamental para sua exploração pedagógica, considerando que este gênero reflete vivências humanas universais transmitidas pela tradição oral ao longo do tempo.

A atividade esteve alinhada ao planejamento anual da disciplina de Produção de Textos, articulando-se às competências gerais da BNCC, como a Competência Geral 3, que propõe “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais” (BNCC, 2017), e às habilidades específicas EF67LP27, EF67LP30, EF69LP47 e EF69LP49. Ainda que o termo “conto maravilhoso” não conste na BNCC, sendo substituído por “conto de encantamento” (EF69LP36), o gênero está contemplado nos materiais didáticos do ciclo, legitimando seu uso em sala de aula.

Na aula inicial, uma sondagem de conhecimentos prévios mostrou que os alunos associavam o conto maravilhoso ao conto de fadas, o que foi aproveitado como ponte para a exploração do gênero. Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se conectam a estruturas cognitivas pré-existentes, mesmo que não correspondam integralmente ao conhecimento validado.

Em seguida, foi realizada a leitura compartilhada de um conto de Marina Colasanti, valorizando o papel da escola como espaço de acesso e referência literária (PCN, 1998, p. 25). Durante a análise, os alunos notaram o uso de figuras de linguagem e arcaísmos, enriquecendo seu repertório e promovendo discussões sobre estilo e linguagem. Esse processo contribuiu para o aprofundamento na estrutura do conto maravilhoso, conforme Propp (1984, p. 16), que destaca a

transportabilidade de suas partes constitutivas entre histórias, reforçando a noção de gênero como objeto de ensino (PCN, 1998, p. 23).

Os alunos, então, produziram seus próprios contos maravilhosos de forma lúdica, articulando teoria e prática. Posteriormente, o filme *O Castelo Animado* foi exibido com mediação docente e guia de questões, permitindo conexões entre a narrativa fílmica e os conteúdos estudados, favorecendo uma aprendizagem dialógica e crítica. Durante essa atividade, a escuta ativa e amorosa foi essencial, criando um ambiente de trocas significativas em que os alunos puderam expressar hipóteses e interpretações, conforme defendem Nóvoa (1995) e Freire (2011, p. 117), para quem “a verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de se opor, de se posicionar”.

Assim, a sequência didática consolidou o trabalho com o gênero narrativo, estimulando o interesse dos estudantes pela literatura e pelo cinema, fortalecendo a mediação docente como promotora da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e permitindo que os alunos reconhecessem, mesmo sem o uso explícito do termo, elementos arquetípicos na narrativa audiovisual.

Durante o processo, foram observadas percepções qualitativas relevantes nos textos produzidos e nas discussões em sala, que evidenciam a apropriação do gênero e a identificação de elementos arquetípicos pelos estudantes, ainda que sem o uso do termo técnico. Essa análise qualitativa fundamenta-se na investigação do engajamento e da apropriação conceitual que os alunos desenvolveram ao longo da sequência didática, alinhando-se aos objetivos da pesquisa.

A identificação intuitiva de arquétipos – como o órfão, o sábio e a sombra – representa um avanço significativo no desenvolvimento do letramento literário e audiovisual dos estudantes, ampliando sua competência interpretativa e sensibilidade simbólica, elementos essenciais para a compreensão crítica das narrativas complexas.

Por exemplo, em uma das produções textuais, uma aluna apresentou o seguinte trecho: “A protagonista enfrentou uma bruxa que tinha o poder de envelhecer as pessoas, e mesmo com medo, ela foi corajosa para procurar ajuda e voltou a ser jovem. Isso mostra que, mesmo com medo, podemos vencer nossos problemas.” Neste trecho, nota-se a percepção intuitiva da jornada do herói e do arquétipo da superação do medo, sem que a estudante fosse instruída formalmente a utilizar tais categorias, alinhando-se ao propósito do estudo.

Outro estudante apontou durante uma discussão: “O castelo voador parece um lugar mágico que ninguém consegue entender, mas ele também parece ser uma proteção para o Howl, como se fosse a casa dele para ele se esconder.” Aqui, identifica-se a leitura simbólica do castelo como refúgio e elemento transformador, aspecto central na narrativa do filme e do conto maravilhoso, que se conecta ao imaginário coletivo (Jung, 1971; Vogler, 2015).

Além disso, foi possível perceber uma evolução na escrita dos alunos entre a primeira produção textual e a finalização da sequência didática, com maior uso de descrições, diálogos e estrutura narrativa coerente, demonstrando o impacto positivo do uso da animação como recurso de letramento literário e audiovisual.

As discussões em sala evidenciaram que os estudantes reconheceram elementos como “missão”, “protagonista”, “vilão” e “ajudante”, associando-os às narrativas que conheciam previamente, ampliando seu repertório interpretativo. Esse processo fortaleceu a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes ao relacionarem as narrativas do filme com suas experiências de leitura e produção.

De acordo com Propp (1984, p. 20), “o método adequado de pesquisa é o estudo dos fragmentos mais curtos que constituem o conto”, de modo que, sem esta decomposição em partes, não é possível estabelecer comparações. Com base nesse princípio, procedeu-se à análise das 60 produções textuais dos estudantes, nas quais foram identificadas diversas imagens arquetípicas, destacando-se os arquétipos do órfão, do sábio e da sombra, bem como aspectos da jornada do herói.

O arquétipo do órfão foi o mais recorrente, presente em 17 dos 60 textos. Como destaca Propp (1984, p. 31), o conto maravilhoso habitualmente inicia-se com uma situação familiar ou com a apresentação do herói, seguida pelo afastamento, sendo a morte dos pais uma forma intensificada dessa separação. Essa representação da perda e abandono simboliza a necessidade de enfrentar desafios sem uma base segura, tornando-se metáfora da autossuficiência e do fortalecimento do caráter.

Nos textos analisados, foi comum a presença de protagonistas afastados dos pais, cujas narrativas exploravam a busca por pertencimento e superação de circunstâncias adversas. Em um dos relatos, a aluna escreveu: “Era uma menina que morava sozinha na floresta depois que a mãe dela ficou doente e foi para o céu. Ela sentia medo, mas sabia que precisava sair de casa para procurar a flor que poderia curar a mãe, e no caminho ela encontrou uma senhora muito velha que deu uma capa mágica para ela [...]”.

Neste exemplo, observa-se a internalização intuitiva dos elementos do conto maravilhoso, com o afastamento, a figura do órfão, a jornada de superação e o encontro com a figura do sábio, sem que os alunos tivessem contato direto com os conceitos técnicos de arquétipo ou jornada do herói.

Com o intuito de tornar mais visível a análise realizada e oferecer ao leitor uma compreensão concreta de como os estudantes internalizaram o arquétipo do órfão em suas produções, apresentam-se a seguir três exemplos de textos escritos pelos alunos, mantendo a grafia original, conforme produzida em sala de aula. Esses exemplos ilustram como os estudantes, mesmo sem o uso de terminologia técnica, conseguiram identificar e expressar narrativamente a temática do afastamento, da perda e da busca por superação, elementos centrais no conto

maravilhoso segundo Propp (1984). Além de exemplificar o processo de letramento literário, tais registros evidenciam o papel da mediação pedagógica na construção de narrativas significativas, sendo importantes para dar materialidade ao estudo e ilustrar como o uso do recurso audiovisual e da escuta ativa contribuiu para o fortalecimento do pensamento simbólico e criativo dos alunos.

Figura 1: Fragmento do texto do(a) aluno(a) em que se destaca o arquétipo de órfão.

Era uma vez, um menino comum que vivia na casa de sua avó. Apesar de seus pais terem morrido cedo, quando ele era bebê, o garoto era feliz com sua avó. O menino chamava-se Francisco. Ele morava em uma casa humilde no centro de uma grande floresta. Ele não sabia muito de lá, então a conhecia com a palma da mão, mas dentre tudo

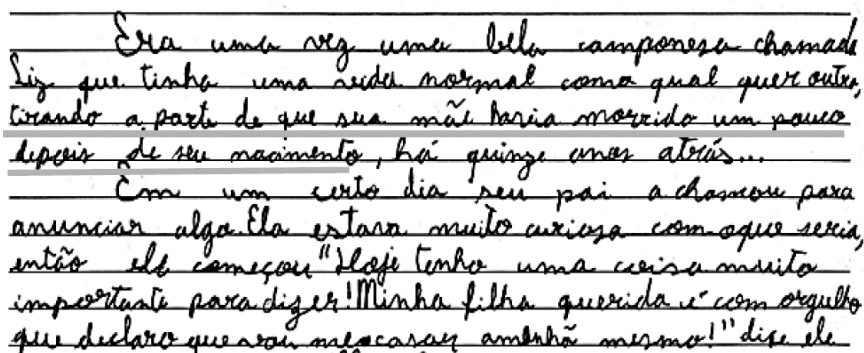
Fonte: Acervo autoral.

Figura 2: Fragmento do texto do(a) aluno(a) em que se destaca o arquétipo de órfão.

Era uma vez, em um reino muito distante vivia um jovem chamada Isabella. Isabella e seu pai, o rei, ela adorava subir em árvores, cavalgar e principalmente fazer longas caminhadas com seu pai, mas em um noite tudo mudou, seu castelo estava em chamas, seu pai morrendo e seu pai morto, com os olhos cheios de lágrimas ela corre para a floresta. O dragão seguiu Isabella que não parava de correr, porém o dragão a pega e a leva para longe. Isabella e foi presa na torre, ela desesperada grita:
- Me solte, por favor!

Fonte: Acervo autoral.

Figura 3: Fragmento do texto do(a) aluno(a) em que se destaca o arquétipo de órfão.



Era uma vez uma bela camponesa chamada
Liz que tinha uma vida normal como qual quer outra,
vivendo a partir de que sua mãe havia morrido um pouco
depois de seu nascimento, há quinze anos atrás...

Com um certo dia seu pai a chamou para
anunciar algo. Ela estava muito curiosa com o que seria,
então ele começou "Hoje tenho uma coisa muito
importante para dizer! Minha filha querida e com orgulho
que declaro que sou meu pai mesmo!" disse ele

Fonte: Acervo autoral.

Este processo de análise reforça que a decomposição em partes proposta por Propp permitiu identificar como os alunos aplicaram os elementos do gênero narrativo de forma significativa, integrando repertórios prévios e a mediação pedagógica em suas produções, além de demonstrar a eficácia do uso da narrativa audiovisual como recurso de letramento literário.

Na continuidade da análise, destaca-se o arquétipo do sábio, identificado em 15 das 60 produções. O sábio, mago ou feiticeira surgia como figura de orientação e aconselhamento ao herói ou heroína, atuando como guia para a superação de desafios. Esse papel evidencia-se como “vates de uma compreensão maior” ou como anunciador de soluções para o protagonista, sendo fundamental na progressão narrativa e no amadurecimento simbólico dos personagens ao longo da trama.

Já o arquétipo da sombra, relacionado aos aspectos reprimidos e ignorados da personalidade (Jung, 2014), apareceu em seis redações. Em cinco, a sombra projetou-se diretamente nos protagonistas ou antagonistas; em outra, foi representada por reinos opostos em conflito. Como observa Jung (2014, p. 132), “em lugar de combater-se a si próprio, é melhor aprender a carregar o próprio fardo”, e foi justamente essa integração das forças opostas que se revelou como solução final das narrativas analisadas, permitindo que os personagens “vivessem felizes para sempre” ao aceitarem suas dualidades.

No que se refere aos aspectos da jornada do herói (Vogler, 2015), 28 textos apresentaram etapas reconhecíveis do monomito, mesmo sem nomenclatura técnica. Os alunos utilizaram o termo “jornada” em vários momentos e descreveram heróis que superaram desafios para alcançar recompensas, confirmando o impacto da sequência didática sobre o reconhecimento e apropriação de estruturas narrativas universais.

Entre os padrões narrativos, destacou-se a travessia do limiar, simbolizada pela imagem de “portais” que marcavam o momento em que o herói deixava o mundo comum para adentrar o desconhecido, apesar do medo, conforme destacado por Vogler (2015). Essa imagem apareceu de forma recorrente como propulsora da aventura e do arco de desenvolvimento do protagonista. Em duas composições, identificou-se a figura do arauto, enquanto outros dois textos apresentaram a presença de aliados e guardiões do limiar, elementos essenciais no avanço do enredo. A etapa da aproximação da caverna secreta, que antecede o clímax narrativo, surgiu em descrições de personagens adentrando cavernas para enfrentar seus maiores desafios.

As etapas finais do monomito também foram representadas em quatro redações de maneira notável:

- uma evidenciou a provação suprema, com o herói utilizando suas últimas forças em batalha;
- outra abordou o sacrifício e a recompensa;
- uma terceira contemplou o caminho de volta;
- e a quarta destacou a ressurreição e o retorno com o elixir, marcando o aprendizado e o fechamento do arco narrativo do herói após a aventura vivida.

Conforme planejado, a última etapa da sequência didática consistiu na exibição mediada do filme *O Castelo Animado*, associada ao estudo do gênero conto maravilhoso.

Durante a exibição, além dos comentários livres, os alunos realizaram anotações sobre as funções dos personagens, visando identificar manifestações arquetípicas nas interpretações construídas. Para ampliar a participação, disponibilizou-se um formulário online para observações em casa, contemplando o entusiasmo dos estudantes que desejaram finalizar o filme antes do próximo encontro.

Durante as discussões, os personagens mais enfatizados pelos estudantes foram Sophie, Howl, Cabeça de Nabo e a Bruxa das Terras Abandonadas. Os alunos demonstraram percepção intuitiva ao associar imagem e função desses personagens aos seguintes arquétipos:

- Sophie: a heroína em jornada e a força interior;
- Howl: o mago/sábio que também representa aspectos da sombra;
- Cabeça de Nabo: o aliado e protetor;
- Bruxa das Terras Abandonadas: a sombra e o antagonismo transformado.

Essas observações, registradas tanto nas produções escritas quanto nos comentários em sala e no formulário online, evidenciam que a experiência de aprendizagem mediada pelo conto maravilhoso e pela narrativa audiovisual proporcionou aos alunos a capacidade de identificar, ainda que de forma intuitiva, estruturas simbólicas profundas presentes nas histórias. O reconhecimento de arquétipos e etapas da jornada do herói, aliado ao interesse demonstrado pelos estudantes em relacionar essas figuras aos personagens de *O Castelo Animado*, revela o potencial da utilização de obras audiovisuais no letramento literário e crítico. Além de desenvolver habilidades de leitura e produção textual, o processo contribuiu para o fortalecimento do pensamento simbólico e interpretativo, ampliando a autonomia e o repertório cultural dos alunos ao inseri-los em uma experiência estética significativa, capaz de articular literatura, cinema e os desafios contemporâneos da formação leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a riqueza da narrativa audiovisual no processo de aprendizado e de expressão textual dos estudantes, evidenciando a importância desse recurso para explorar o imaginário e a criatividade dos alunos, em especial no ensino do gênero conto maravilhoso. Ao longo das atividades, os estudantes demonstraram capacidade de identificar e interpretar símbolos profundos, favorecendo uma compreensão mais crítica e sensível das estruturas narrativas universais.

Os resultados confirmaram a hipótese de que, sob mediação docente reflexiva, os estudantes conseguem identificar intuitivamente elementos arquetípicos e estruturais do conto maravilhoso, mesmo sem o uso formal dos conceitos, demonstrando o potencial da narrativa audiovisual como recurso no letramento literário e no desenvolvimento da interpretação crítica.

A utilização de filmes e outros recursos audiovisuais mostrou-se uma estratégia motivadora, potencializando o engajamento dos alunos e enriquecendo o ensino de gêneros literários em consonância com os objetivos da educação básica e das competências previstas na BNCC. Essas práticas de leitura, análise e produção textual configuram-se não apenas como oportunidades de desenvolvimento cognitivo, mas também como momentos de reflexão cultural e social, ao introduzirem temas universais e arquetípicos que podem ser aprofundados em estudos futuros.

Conclui-se que as narrativas, especialmente aquelas inspiradas na jornada do herói, oferecem aos jovens um “mapa da psique” e uma conexão com questões existenciais que ressoam no inconsciente coletivo. Ao revisitar mitos e contos, os estudantes não apenas adquirem habilidades literárias, mas também exploram as

complexas dimensões da experiência humana, unindo-se a uma narrativa contínua que, de alguma forma, nos conecta a todos.

REFERÊNCIAS

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.24, n.1, p.8-11. 2006.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 01 abr. 2024.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: uma introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JUNG, Carl G. **A natureza da psiquê**. OC, Vol VIII/2. Trad. Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. Maria Appy e Dora da Silva. 11ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

MELETÍNSKI, Eleazar M. **Os arquétipos literários**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, Homero Freitas de Andrade, Arlete Cavaliere. 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 1995.

PIGLIA, Ricardo. **Teses sobre o conto**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2004.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1984.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estrutura mítica para escritores. Trad. Petê Rissatti. 3ª ed. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

APRENDER HISTÓRIA COM SENTIDO: METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

LUCIENE LEAL DOS REIS GONZALEZ

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES

INTRODUÇÃO

Diante do aumento de desafios na Educação Básica, temos como exemplo a crescente evasão escolar que se dá por falta de interesse dos alunos pelas aulas (PNAD Contínua Educação – 2019 IBGE). A pesquisa identificou que a falta de interesse em estudar entre jovens de 14 a 29 anos, era o segundo maior motivo de evasão escolar. Partindo desta contextualização, a pesquisa ora apresentada foi realizada com vistas a (re)pensar o ensino de história, tendo em vista a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas e buscar uma conexão com os estudantes a partir de estratégias criativas que mobilizem a participação ativa deles na construção do seu processo de aprendizagem.

Surge, pois, um questionamento: como sistematizar aulas que possam mobilizar os conhecimentos e o engajamento dos estudantes, mais especificamente no ensino de história? Que experiências educacionais podem ser propostas que visem auxiliar e inspirar professores neste novo momento educacional? Como se apropriar de recursos e tecnologias digitais para tornar concretas tais práticas com foco no ensino médio?

Primeiramente, é imprescindível entender o perfil desse aluno, pois como bem cita Michel Serres em sua obra *Polegarzinha*, “não habitamos mais o mesmo tempo; eles vivem outra história” (2013, p.17) ou “sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970” (2013, p.20). O autor traz à tona o que já foi percebido nas salas de aula da contemporaneidade: o perfil do aluno mudou, principalmente com o advento da tecnologia, a mudança na sociedade como um todo, que segundo o mesmo autor, foi a maior desde o período neolítico. Tais constatações apontam para o porquê

das salas de aulas estarem em um curto espaço de tempo – quando se pensa em períodos históricos – tão diferentes.

Nesse cenário é preciso (re)pensar as metodologias de ensino e aprendizagem que devem ser apropriadas com intencionalidade e problematização para cumprir objetivos pedagógicos de construção do conhecimento. Por esta razão, pensar em metodologias ativas é algo relevante, mas deve-se ter um olhar crítico para que seja, de fato, uma oportunidade para a promoção de aprendizagens significativas e não somente para práticas imediatistas. A teoria da aprendizagem significativa, do psicólogo e educador norte-americano David Ausubel (1918-2008), é uma alternativa poderosa em meio ao cenário que vive esse aluno do século XXI. Em meio a tanta informação, o aluno precisa ter um claro percurso no qual constrói, hierarquiza e significa sentidos em sua aprendizagem.

A teoria ausubeliana propõe vincular o novo conhecimento a algum conhecimento prévio que o aluno já possui, promovendo uma conexão entre ambos, de modo que, enquanto aprende, já é obrigado a refletir sobre as novas ideias e os conceitos familiares. Além disso, pode gerar aumento de interesse pela temática dependendo da relevância pessoal. Para concretizar a teoria da aprendizagem significativa, consideramos que as metodologias ativas são excelentes aliadas, pois podem materializar pressupostos relevantes e ativar experiências de aprendizagem com ou sem uso de tecnologias digitais. Elas podem ser escolhidas de acordo com a atividade, a faixa etária ou mesmo os recursos disponíveis, além de poder ser utilizadas de forma individual ou combinadas, em quantas forem possíveis dentro de uma mesma atividade – por exemplo, sala de aula invertida e gamificação.

A pesquisa em que discorre este capítulo se propôs a analisar estratégias sistematizadas com base na teoria da aprendizagem significativa com o uso de metodologias ativas para o ensino de história. Buscou-se identificar potencialidades e limites, bem como compreender a potência da aprendizagem significativa no contexto do ensino médio. As estratégias são apresentadas no e-book *Estratégias para aprendizagem significativa no ensino de história*, fruto de uma pesquisa anterior, na qual esta se apoia para avançar no estudo sobre novas possibilidades de práticas docentes nas salas de aula da educação básica.

TECENDO OS FIOS TEÓRICOS: ENTRE A TEORIA E A METODOLOGIA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa é uma teoria que defende a ideia de que a aprendizagem acontece de maneira mais eficaz quando novas informações são

conectadas a conhecimentos já existentes do aluno, os quais são chamados por David Ausubel de conhecimentos prévios/subsunçor. Ela se difere da aprendizagem comum, dita mecânica ou de memorização, pois estas envolvem a simples retenção nos novos conteúdos, sem conectá-los a conhecimentos prévios, já a aprendizagem significativa passa por essa aprendizagem comum, mas no momento que se conecta a outras informações já existentes, cria uma rede onde se “ancoram” ou se “relacionam”.

Segundo Moreira (2012), existem duas condições para a aprendizagem significativa: o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e o aprendiz deve ter uma predisposição para aprender. Assim, é importante compreender que:

É importante enfatizar aqui que o material só pode ser *potencialmente significativo*, não *significativo*: não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo, [...] pois o significado está nas pessoas, não nos materiais. A segunda condição é talvez mais difícil de ser satisfeita do que a primeira: o aprendiz deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não-arbitrária e não-literal, a seus conhecimentos prévios. É isso que significa predisposição para aprender (Moreira, 2012, p.8).

Outro ponto importante a destacar são os conceitos de “diferenciação progressiva” que ocorre quando o conhecimento geral é detalhado e refinado ao longo do tempo, com a introdução de novos conceitos mais específicos e o conceito de “reconciliação integrativa”, que ocorre quando o aluno une conceitos que inicialmente pareciam desconectados, percebendo as relações entre eles (Moreira, 2012).

Como exemplo, podemos citar a construção do subsunçor *mapa*. As crianças na escola formam o conceito de mapa geográfico através de sucessivos encontros com instâncias desse conceito. Aprendem que o mapa pode ser da cidade, do país, do mundo. Progressivamente, vão aprendendo que um mapa pode ser político, rodoviário, físico, etc. O subsunçor *mapa* vai ficando cada vez mais rico, com mais significados, mais estável e mais capaz de interagir com novos conhecimentos.

A teoria é apropriada por outros autores como Libâneo (2013) que discute as suas contribuições no campo da formação de professores sobre teorias pedagógicas e didáticas. Para ele, “a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é levado a estabelecer relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possui” (2013, p. 24). Para tanto, destaca-se a necessidade de que o professor domine os conteúdos e os modos do conhecimento. Portanto, o autor destaca como na aprendizagem significativa a intencionalidade docente é essencial na relação a ser estabelecida com o conhecimento.

Sobre o modo de avaliação da aprendizagem significativa, Moreira (2012) afirma que a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente

formativa e recursiva e que é necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ela ocorreu ou não. É importante a recursividade, ou seja, permitir que o aprendiz refaça, mais de uma vez, se for o caso, as tarefas de aprendizagem.

É necessário que o aprendiz externalize os significados que está captando, que explique, justifique suas respostas. Por fim, uma grande dúvida que surge é se a aprendizagem significativa é passível de esquecimento ou não. Moreira (2012) explica que um subsunção pode ser esquecido ao longo do tempo:

Na medida em que um subsunção não é frequentemente utilizado ocorre essa inevitável obliteração, essa perda de discriminação entre significados. É um processo normal do funcionamento cognitivo, é um esquecimento, mas **em se tratando de aprendizagem significativa a reaprendizagem é possível e relativamente rápida** (Moreira, 2012, p.4, grifo nosso).

As metodologias de ensino e aprendizagem ancoradas em uma construção progressiva, baseadas em conhecimentos prévios, não são uma novidade contemporânea, pois já no século XVII temos estudos como os de Jan Amos Comenius que, em sua obra *Didática Magna* (2011), traça princípios em que se fundamenta a solidez no ensinar e no aprender, de modo que dentre dez princípios detalhados, destaca-se o sétimo:

A natureza está em progresso contínuo, e nunca **para nem inicia coisas novas abandonando as antigas, mas continua**, desenvolve e conclui apenas as já iniciadas [...] portanto, na escola: (I) todos os estudos devem ser organizados de tal modo que os estudos sucessivos sempre se baseiem nos precedentes, e estes sejam consolidados por aqueles; (II) todas as coisas, bem recebidas pelo intelecto, devem ser fixadas na memória. (Comenius, 2011, p. 193-194, grifo nosso)

A aprendizagem significativa no ensino de história desempenha um papel crucial ao permitir que os alunos relacionem novos eventos e processos históricos aos conhecimentos prévios que já possuem. Além disso, possibilita fazerem ligações de fatos históricos aparentemente sem conexão, e com esse entendimento podem formar um ponto de vista crítico e amplo, trazendo maior sentido à aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS

Segundo Camargo e Daros (2018), a ideia de aprendizado ativo já está presente há mais de 100 anos, como nas obras de John Dewey (1859-1952), o qual defendia que o aprendizado deveria ser ativo, centrado no aluno e baseado na experiência, bem antes do termo “metodologias ativas” ficar conhecido como temos hoje.

O termo atual surge ao final do século XX e início do século XXI, com o uso de novos métodos pedagógicos para incluir tecnologias e técnicas que possibilitem o aluno a participar de maneira ativa, resolvendo problemas e trabalhando em conjunto. Camargo e Daros (2018), discutem o processo de ensino-aprendizagem, pontuando que:

É necessário considerar que o processo de ensino-aprendizagem é algo extremamente complexo, possui caráter dinâmico e não acontece de forma linear, exigindo ações direcionadas, para que os alunos possam se aprofundar e ampliar os significados elaborados mediante sua participação (Camargo; Daros, 2018, p. 9).

As metodologias ativas são formadas por uma gama de opções de abordagens, as quais os docentes podem utilizar da maneira mais oportuna ao público, e podem ser utilizadas desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Sua potência está na intencionalidade docente e como tal possibilidade atenderá aos objetivos pedagógicos. Existem diversas metodologias ativas como: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem por tutoria, aprendizagem entre pares, ensino híbrido, dentre outras.

Bacich e Moran (2018) defendem a ideia de que a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, são importantes o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para ancorar os novos conhecimentos.

Portanto, reconhecer a potência das metodologias ativas tendo como concepção pedagógica a teoria ausubeliana se apresenta como oportunidade de enriquecer práticas pedagógicas – neste estudo, com foco no ensino de história. Ao se apropriar de metodologias ativas com intencionalidade pedagógica, torna-se relevante articular, ainda, aspectos da pirâmide de aprendizagem de Dale, cuja discussão apresenta-se a seguir.

PIRÂMIDE DE APRENDIZAGEM DE DALE

Segundo Daros e Camargo (2018), o uso de metodologias ativas de aprendizagem desenvolve competências pessoais e profissionais, além daquelas desenvolvidas na aula tradicional. O cone de experiência proposto por Dale (1946), corrobora essas afirmações ao evidenciar a utilização de atividades de aprendizagem mais ativas por meio de práticas colaborativas. Essa expressão foi utilizada anteriormente, sendo a primeira vez apresentada em 1946 e propõe que

estratégias de aprendizagem com esse foco melhoram o aprendizado e a capacidade de retenção do conhecimento.

Embora não sejam quantificáveis através de pesquisas empíricas, o modelo visual de Dale (Cone da Experiência) oferece uma representação conceitual muito valiosa: enfatiza que a experiência ativa, o envolvimento pessoal e o sentido atribuído ao aprendizado são fundamentais para promover a compreensão profunda.

É importante conceber, no entanto, que tanto as formas concretas quanto abstratas de ensino-aprendizagem têm seu valor, a depender do momento da experiência do aluno com o novo conteúdo. Ao imaginar fazer uma massa de pão, será preciso ler a receita (aprendizado por abstração), assistir a um vídeo ou a uma aula de como preparar (aprendizado por observação) e, por fim, fazer a massa (aprendizado por fazer).

Imagem 1: Cone da Experiência de Dale (tradução).



Fonte: Adaptado e traduzido de Dale (1946, p. 39).

Por essa razão, especialmente quando se trata do ensino de história, é importante destacar que se busca engajamento crítico e significativo. Partir de tais formas para sistematização de estratégias permite pensar em possibilidades de interação, começando dos conhecimentos existentes, mas também, da adequação a cada realidade de forma contextualizada. Consequentemente, a observação de quais ferramentas utilizar para cada caso com o objetivo de criar condições para uma aprendizagem profunda é necessária.

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

A metodologia para o ensino de história no ensino médio merece uma reflexão de todos que se importam com a Educação Básica e traz uma necessidade de aprofundamento, sobretudo, para buscar meios de melhorar a educação brasileira.

Para tanto, compreender o papel do historiador e a importância desse componente na Educação Básica é de grande relevância. Baseando-se em Marc Bloch (2001), um historiador do século XX, é possível depreender que a história é a ciência dos homens no tempo, ou seja, a história é uma ciência como as outras, com métodos e fontes de pesquisa. Trata-se de uma ciência humana que serve para, dentre outras coisas, compreender o presente através da trajetória humana, aprender com os erros e tentar não os repetir. Por essa razão, é imprescindível o pensamento crítico, de modo que se aprenda a buscar fontes, analisar diferentes perspectivas, entendendo possíveis vieses, para que o entendimento sobre identidade e pertencimento não seja manipulado, uma vez que se trata das sociedades anteriores à nossa.

Ainda, como apontam Selke e Souza (2019), a história é um componente curricular de situações-problema e não apenas de uma reflexão cronológica sobre o passado. Essas necessidades podem ser atendidas, por exemplo, com uso de metodologias ativas como a aprendizagem por problema, a cultura *maker*, a gamificação, e tantas outras opções que possibilitam uma aprendizagem significativa, já que promove a ligação com o cotidiano, com o aprender fazendo ou mesmo investigando e compartilhando de forma coletiva e colaborativa.

Para oferecer possibilidades de articulação entre a aprendizagem significativa e as metodologias ativas para o ensino de história o e-book *Estratégias para aprendizagem significativa no ensino de história*¹, foi sistematizado como objeto de aprendizagem para auxiliar professores na construção de novas práticas docentes e novas formas de ensinar e aprender, mais condizentes com as demandas educacionais da sociedade.

CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, a partir da sistematização de seis estratégias didáticas para o ensino de história, que articula a concepção da aprendizagem significativa com metodologias ativas e recursos de aprendizagem (digitais ou não) para o ensino de história para anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, compiladas e estruturadas no e-book.

¹ GONZALEZ, Luciene Leal dos Reis; LOPES, Ana Lúcia de Souza. *Estratégias para aprendizagem significativa no ensino de história* [livro eletrônico]. São Paulo: Editora da Autora, 2024. Disponível em: https://www.geics.com.br/_files/ugd/88f531_f7eb34be1b3240c585922dc241d6f516.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

A análise é feita por meio da criação de categorias, com vistas a identificar limites e possibilidades nas quais as estratégias, desenvolvidas a partir da perspectiva da teoria ausubeliana e por meio de metodologias ativas, se apresentam como potentes no que se refere ao ensino de história.

Quadro 1: Estratégias para aprendizagens significativas no ensino de história.

N.	Estratégia	Tema	Ano/série
1	Estratégia 1	O Oriente Médio na antiguidade: Fenícios, Persas, Hebreus e Mesopotâmicos	1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e a partir do 6º ano do Ensino Fundamental
2	Estratégia 2	Grécia Antiga: Atenas (democracia)	1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e a partir do 6º ano do Ensino Fundamental
3	Estratégia 3	Revolução Francesa: Era Napoleônica e o Congresso de Viena	1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e a partir do 8º ano do Ensino Fundamental
4	Estratégia 4	Independência do Brasil: Crise colonial, rebeliões coloniais, vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, Ruptura com a Corte Portuguesa	1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e a partir do 8º ano do Ensino Fundamental
5	Estratégia 5	A crise de 1929 e os Regimes Totalitários: <i>The American Way of Life</i> , <i>New Deal</i> (a solução democrática para o <i>crash</i> da Bolsa de Nova Torque), o Fascismo, o Nazismo, o Stalinismo e o Salazarismo	1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e a partir do 9º ano do Ensino Fundamental
6	Estratégia 6	O fim do Socialismo Real: O fim da União Soviética e o colapso do Bloco Socialista	1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e a partir do 9º ano do Ensino Fundamental

Fonte: As autoras (2024).

As estratégias envolveram metodologias ativas como sala de aula invertida, cultura maker, aprendizagem entre pares e times, gamificação, aprendizagem por problema, curadoria de materiais, sistematização de atividades, segundo os temas das aulas identificadas com potencialidade para a materialização dos objetivos da pesquisa.

Com a finalidade de apreender a viabilidade e potência das estratégias sistematizadas que foram organizadas no e-book, a pesquisa partiu para a validação das estratégias/ebook junto a professores da Educação Básica com experiência no ensino de história.

O instrumento de coleta de dados consistiu numa ficha de validação, sistematizada em um formulário eletrônico que contou com perguntas sobre o perfil do docente, sua formação, tempo de docência e instituição de atuação entre pública e privada. Ainda, a ficha de validação implicava numa análise pedagógica detalhada de cada uma das seis estratégias e um parecer qualitativo, tendo como critérios de análise: potência, viabilidade, limites e possibilidades de uso das estratégias em sala de aula da educação básica.

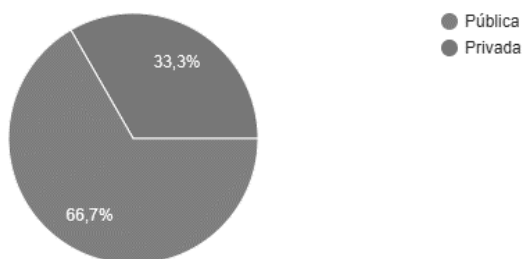
Tendo em vista que se tratava de uma análise qualitativa complexa e com um volume considerável de quesitos para análise, houve dificuldade na adesão de docentes para a validação das estratégias e participação na pesquisa. Foram convidados cerca de trinta professores da área de história para responderem e avaliarem o referido material. No entanto, obteve-se como resultado a participação de seis docentes que aceitaram analisar o material. Dada a especificidade de cada análise e seu caráter qualitativo, a amostra foi considerada relevante e atendeu aos objetivos desta pesquisa no que se refere à validação das estratégias para uso no ensino de história.

A seguir apresenta-se o perfil dos professores respondentes:

Imagem 2: Instituição de Ensino.

Instituição de Ensino

6 respostas



Fonte: As autoras (2024).

Quanto ao perfil *Instituição de Ensino*, visto na imagem 2, observa-se que a maioria dos docentes respondentes lecionam em instituições públicas, o que soma bastante à pesquisa, visto que o objeto de estudo fora desenvolvido para ser usado em toda a Educação Básica, mas com foco na rede pública.

Imagem 3: Grau de Formação.

Formação

6 respostas

Licenciatura em história
Professor Doutor em História
Mestre em Ensino de História
História
História- Licenciatura Plena
Licenciatura em História

Fonte: As autoras (2024).

Quanto ao perfil *Grau de formação*, observa-se na imagem 3 que a maioria dos docentes tem a licenciatura em história e que um terço deles possui formação continuada, sendo um com o mestrado e outro com doutorado, o que enriquece ainda mais a pesquisa, já que partimos de pontos de vista de pessoas com graus de formação distintos.

Imagem 4: Tempo de atuação como professores.

Tempo na Docência

6 respostas

1 ano
12 anos
10 anos
5 anos
11 anos
2 anos

Fonte: As autoras (2024).

Quanto ao perfil *Tempo de atuação como professores*, observa-se na imagem 4 que metade dos respondentes são professores iniciantes, ou seja, possuem até cinco anos de docência, e a outra metade, são professores experientes,

com mais de dez anos de docência. Desse modo, as experiências são bem diversificadas e, com isso, mais pode-se aproveitar da experiência em sala de aula para nossa pesquisa.

A partir deste perfil em questão, percebe-se que os professores possuem formação adequada, com anos de experiência no exercício da função docente e com maior atuação profissional na rede pública de ensino, o que permitiu uma validação criteriosa das estratégias com vistas a atender a rede pública e privada.

APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO: REFLEXÕES, ESTRATÉGIAS E MATERIAIS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS

Após o recebimento das fichas de validação respondidas pelos docentes, as respostas foram analisadas e organizadas em duas categorias de análise, a saber: (I) Estratégias para aprendizagens significativas com uso de metodologias ativas: potencialidades e (II) Estratégias para aprendizagens significativas com uso de metodologias ativas: pontos a melhorar.

ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: POTENCIALIDADES

Foram analisadas as seis estratégias e os pontos fortes encontrados que estão diretamente relacionados com a teoria de aprendizagem significativa (TAS) e metodologias ativas, organizados conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Estratégias para aprendizagens significativas com o uso de metodologias ativas: potencialidades.

Estratégia	Metodologias ativas	Percepção/validação docente – ficha/formulário
O Oriente Médio na Antiguidade: Fenícios, Persas, Hebreus e Mesopotâmicos	Processo integrativo e progressivo; metodologia ativa: sala de aula invertida e cultura maker (maquete)	- “Inserção de atividade lúdica (maquete) no processo de aprendizagem”; - “Metodologias ativas”; - “A proposta começa a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes”; - “O plano de aula é muito vasto e dimensionado, considero bem pensado, promove uma abordagem ativa no ato de se utilizar o método de ensinar para aprender...”.
Grécia Antiga: Atenas (democracia)	Processo integrativo e progressivo; metodologia ativa: aprendizagem entre pares e times (simulação de eleições e música),	“A proposta começa a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, a inserção de jogos (lúdico) no processo de aprendizagem, a simulação de eleição e a discussão ao final sobre a democracia ateniense”.

Estratégia	Metodologias ativas	Percepção/validação docente – ficha/formulário
	gamificação (bingo) e aprendizagem colaborativa (seminário)	
Revolução Francesa	Processo integrativo e progressivo; metodologia ativa: aprendizagem entre pares (nomeação das imagens impressas) e gamificação (Flashcards Wordwall) em disputa de times	- “O recurso da gamificação”; - “...a proposta começa a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes; a inserção de jogos (lúdico) no processo de aprendizagem”; - “A proposta de aula é abrangente, interativa e adaptável, incentivando a participação ativa dos alunos e utilizando uma variedade de recursos e métodos para enriquecer o aprendizado sobre a Revolução Francesa, Era Napoleônica e o Congresso de Viena”.
Independência do Brasil	Processo integrativo e progressivo; metodologia ativa: aprendizagem entre times (teatro) e gamificação (quiz)	- “A ideia do teatro é sensacional. A busca pelas tradições regionais dos alunos também é outro ponto forte”; - “A proposta começa a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes; a inserção de um projeto (composição de uma peça teatral) e jogo/quiz (lúdico) no processo de aprendizagem”; - “Apenas a aula 1 é aplicável, onde é elevado a curiosidade para todos da turma, fixando uma ponte entre os estados onde ocorreram as revoltas e a ascendência de cada aluno presente na dinâmica”.
A crise de 1929 e os Regimes Totalitários	Processo integrativo e progressivo; metodologia ativa: aprendizagem por problema (desenvolvimento de uma reportagem com base em textos de problemas reais, sugerindo possíveis soluções)	- “O recurso da reportagem”; - “...a proposta começa a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes; a inserção de um problema/projeto no processo de aprendizagem”; - “A criação dos grupos favorece a implantação e absorção do conteúdo por toda a turma”.
O fim do Socialismo Real	Processo integrativo e progressivo; metodologia ativa: gamificação (jogo de passa ou repassa)	- “Vídeo utilizado, estratégia de gamificação bem atrativa.” - “A proposta começa a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes; a inserção de jogo (lúdico) no processo de aprendizagem”; - “A utilização do mapa mental dentro da temática ‘Queda do socialismo no final do século XX’ é um excelente método de ligar os principais personagens, ideias, temas e conflitos”.

Fonte: As autoras (2024).

Conforme observa-se no quadro 2, *Estratégias para aprendizagens significativas com uso de metodologias ativas: potencialidades*, os professores identificaram aspectos potentes da aprendizagem significativa nas seis estratégias, com mais incidência na estratégia um (O Oriente Médio na antiguidade: Fenícios, Persas, Hebreus e Mesopotâmicos), entretanto, o comportamento não teve grande oscilação em relação às demais estratégias, o que é muito positivo para a pesquisa.

É de suma importância destacar também que em todas as estratégias, os tipos de aprendizagem do cone da aprendizagem da Dale (1946) foram aplicados, pois em todas as estratégias houve ao menos um modo de aprendizado, que não o aprendizado por fazer apenas, mas também o aprendizado por abstração e o aprendizado por observação, completando o cone e ratificando a assertividade da aprendizagem significativa e das metodologias ativas como potências para uma aprendizagem mais profunda.

Quanto às “possíveis adaptações” (sugestões elaboradas para todas as estratégias, caso o docente não dispusesse das ferramentas indicadas para cada aula), foram citadas e elogiadas ao longo de todo o questionário, aparecendo como inclusivas e de suma importância. Em comentários espontâneos, a curadoria do material foi bem avaliada, bem como a seleção de materiais, a diversidade e a dinâmica das atividades.

Com isso, entende-se que também no que concerne ao conteúdo disponibilizado dentro de cada tema em cada estratégia, foram encontrados diversos pontos positivos e considerados importantes para o desenvolvimento das aulas.

ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: PONTOS A MELHORAR

Ao analisar os pontos a melhorar, em quase todas as respostas nas quais houve sugestões de melhoria, a atribuição do tempo para realização das atividades propostas aparece quase de forma unânime. No quadro a seguir, vemos isso no detalhe, bem como quais foram os outros pontos de crítica e as recomendações para melhoria.

Quadro 3: Estratégias para aprendizagens significativas com uso de metodologias ativas: pontos a melhorar.

Estratégia	Apontamentos	Sugestões
O Oriente Médio na antiguidade: Fenícios, Persas, Hebreus e Mesopotâmicos	“Tempo limitado”; “Hebreus e fenícios”; “O número de aulas pode ser ampliado em 1 ou 2; Necessidade de internet e dispositivos para assistir aos vídeos e usar Padlet/Jamboard, o que pode não ser acessível a	“Menos atividades”; “Apresentar os vídeos em sala de aula”; “No momento interativo (primeiro momento), pode-se realizar uma atividade de sensibilização e aproximação, fazendo uma comparação entre o modelo de escrita hieróglifo e cuneiforme com

Estratégia	Apontamentos	Sugestões
	todos os alunos”; “A difícil integração dos grupos em garantir a justa contribuição de todos os alunos nas atividades”.	os emojis utilizados nos aplicativos de mensagens e comunicação”. “Em relação ao povo hebreu, que desenvolveu uma escrita sem vogais, somente com consoantes, o que sempre causa estranhamento entre os alunos, seria interessante fazer uma comparação com as “abreviações” comumente usadas nos aplicativos de mensagens e comunicação, como por exemplo: blz, sdds, vlw, tmj etc”. “Dinamismo”; “Um tempo maior para cada aula, mais praticidade no material e menos burocracia”. “Flexibilize os prazos das atividades, ajustando conforme o ritmo da turma, dimensionar a oferta de opções de criar desenhos detalhados ou dioramas usando materiais recicláveis, e por fim efetuar feedback contínuo em etapas, focando em diferentes aspectos do trabalho a cada vez”.
Grécia Antiga: Atenas (democracia)	“Às vezes o material é pouco objetivo”. “O bingo, os dados e o sorteio é confuso e complexo para todas as séries, torna o conteúdo monótono e maçante”.	“Estudar mais sobre o desenvolvimento da Grécia”; “Mais objetividade no assunto”. “Filmes hollywoodianos (300, Tróia, Alexander etc.) são mais atrativos, com essas mídias é mais fácil resgatar o conteúdo aventureiro da matéria e correlacionar com a história, efetuando trabalhos e debates sobre a herança que os gregos nos deixaram”.
Revolução Francesa	“A introdução ao assunto pode utilizar conceitos e temas do tempo presente para aproximar o aluno da temática”. “Existem outros vídeos mais interessantes para explicar a Revolução Francesa”. “Tempo limitado”. “São poucas aulas de História para assuntos ricos em complexidade”; “A proposta de aula, embora rica e variada, pode enfrentar desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, gestão de tempo,	“Trocar o mapa da Europa antes da Revolução Francesa, pois não está atrativo ou sugestivo”. “A imagem da queda da Bastilha pode ser utilizada por alguma cena de jogo de videogame (principalmente para Segundo Ano do Ensino Médio)”. “No momento interativo (primeiro momento), pode-se realizar uma atividade de sensibilização e aproximação, fazendo uma comparação entre a enciclopédia criada no período iluminista que faz parte do contexto da Revolução Francesa com as modernas enciclopédias Wikipedia, Google e até mesmo o ChatGPT (usar imagens nesta comparação).

Estratégia	Apontamentos	Sugestões
	engajamento dos alunos. Considerar essas limitações e planejar estratégias para superá-las pode ajudar a garantir uma implementação mais eficaz e inclusiva”.	Neste momento explicar qual era a intenção dos iluministas com a enciclopédia, a saber, concentrar todo o conhecimento científico elaborado até aquele momento em um único volume. No decorrer do tempo as enciclopédias passam por alterações. Estabelecer discussões sobre o assunto, a partir das comparações, junto aos estudantes. As legislações que surge lá, mas não de uma forma simplista”; “Tempo maior de aula”. “Sugiro usar recursos offline e diversificar atividades para contornar a dependência tecnológica”. “Adapte materiais para alunos com necessidades especiais e ofereça níveis de dificuldade variados”.
Independência do Brasil	“Os links das batalhas podem ser mais interativos. Talvez vídeos ou reportagens”; “Não retratar os portugueses de uma forma mais clara”; “Pouca abordagem sobre a História do Brasil e da América Latina no currículo e muita ênfase sobre a história europeia”; “As aulas 2 e 3 onde seria encenado um trecho da peça “Álbum de Família”, escrito por Nelson Rodrigues, não cabe ao ambiente escolar, sendo a mesma inadequada e sem relação com a temática das aulas em questão”.	“Músicas ou poemas regionais que retratam esse passado ou uma realidade que ainda persiste”; “Mais ênfase sobre a História do Brasil e da América Latina no Currículo Nacional”; “Estender a aula 1 para as aulas 2 e 3”.
A crise de 1929 e os Regimes Totalitários	“Ao comparar com as outras estratégias, senti que essa ficou menos rica em recursos de metodologia ativa”; “Aprofundando”; “Muito conteúdo para pouco tempo de aula”.	“Ao invés de utilizar Brasil Escola ou Mundo Educação, utilizar links com boas reportagens da BBC, por exemplo”; “Incluir o conceito de democracia no início da aula, com o objetivo de explorar sua relevância política e valor social. Isso proporcionará uma comparação com os conceitos associados ao Totalitarismo”; “A abordagem”; “Maior tempo de aula”; “Distribuição de impressos entre os grupos. Talvez seja necessário o adicional

Estratégia	Apontamentos	Sugestões
		de mais uma aula nas dinâmicas dos grupos, diluindo os 6 grupos de uma aula para 3 grupos em 2 aulas”.
O fim do Socialismo Real	“Pouco tempo de aula”; “A ausência de linkar o fracasso do socialismo do século XX com o mesmo socialismo utópico do socialismo do século XXI”.	“Tempo maior de aula”; “Trocara a dinâmica do ‘passa ou repassa’ por um trabalho individual sobre algum filme que narre este período”.

Fonte: As autoras (2024).

Observa-se no quadro 3, *Estratégias para aprendizagens significativas com uso de metodologias ativas: pontos a melhorar*, que o fator tempo é o ponto de melhoria que mais obteve destaque, o que não está diretamente relacionado a teoria da aprendizagem significativa e as metodologias ativas, mas à complexidade dos temas *versus* o tempo de aula disposto nas estratégias para cada tema. Ainda, é um fator de grande relevância para validar a viabilidade das estratégias propostas. Este, efetivamente, foi um ponto de atenção para uma nova revisão das estratégias propostas. As sugestões apresentadas são relevantes pois, ao mesmo tempo que ampliam a possibilidade de uso das estratégias a partir de outros repertórios, também são fontes para considerarmos que os professores se “apropriaram” das estratégias e identificaram sua prática com elas.

Na estratégia cinco, foi levantado um ponto de melhoria por um respondente que afirma que essa estratégia tinha menos recursos de metodologias ativas que as demais, e ao observar os recursos, de fato, é o que se pode observar: apenas Datashow e impressos – mas não necessariamente em termos de intencionalidade pedagógica para o uso metodologias ativas. Este ponto revela o quanto a ideia de metodologias ativas é atrelada ao uso de recursos digitais, que, muitas vezes, quando não há clareza do porquê utilizá-los, apresenta-se de forma excessiva e corrobora uma ideia cristalizada do que significa utilizar metodologias ativas.

A proposta desta pesquisa se debruça a propor o uso de tais possibilidades a partir da teoria da aprendizagem significativa e, portanto, o uso de tecnologias pode ou não ocorrer, a depender a intencionalidade pedagógica e o “para que” lançar mão dos recursos tecnológicos e das metodologias no ensino de história. No geral, considera-se pela análise dos professores que as referidas estratégias possuíam potencialidade para novas formas de aprender e ensinar e validam a viabilidade do e-book proposto, criado como produto da pesquisa de iniciação tecnológica.

E-BOOK: ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como produto tecnológico, do qual parte essa pesquisa, apresenta-se o e-book *Estratégias para aprendizagem significativa no ensino de história*. A obra contém, em sua primeira parte, uma discussão teórica e dialógica sobre os temas da aprendizagem significativa e metodologias ativas e, num segundo momento, as estratégias desenvolvidas nesta pesquisa. A seguir, as imagens da capa e do sumário, bem como o QR Code de acesso ao e-book completo.

Imagem 5: Capa do e-book.



Imagem 6: Sumário do e-book.

SUMÁRIO	
1	Apresentação
2	Introdução
3	Aprendizagem Significativa
7	Pirâmide de Glasser
8	Metodologias Ativas
14	Aprendizagem Significativa e Metodologias Ativas para o Ensino de História
15	Estratégias para o Ensino de História
16	Estratégia 1 "O Oriente médio na Antiguidade"
20	Estratégia 2 "Grécia Antiga"
25	Estratégia 3 "Revolução Francesa"
30	Estratégia 4 "Independência do Brasil"
35	Estratégia 5 "A Crise de 1929 e os Regimes Totalitários"
39	Estratégia 6 "O Fim do Socialismo Real"
50	Anexos
56	Considerações Finais
57	Autoras
58	Referências

Fonte: Gonzalez e Lopes (2024).

Imagem 7: QR Code de acesso ao e-book.



Fonte: Gonzalez e Lopes (2024).

Toda a seleção de material, bem como a sistematização das estratégias, criação e produção do e-book foi realizada pelas autoras e expressam a potência deste objeto para uso de professores da rede pública e privada de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender a potência das metodologias ativas, combinadas às tecnologias digitais, a partir de conceituação teórica pautada na teoria ausubeliana, cuja coleta e análise de dados permitiu compreender que as estratégias estão aptas a serem propostas nas salas de aula, considerando ajustes para cada turma, cada escola e cada docente, contudo, também poderiam ser aplicadas na íntegra, já que elas apresentam sugestões de adaptações a diferentes realidades.

Observa-se também que os pontos fortes destacados são exatamente o uso das metodologias ativas e da teoria da aprendizagem significativa, o que ratifica que elas são de caráter positivo e bem aceitas por docentes para as salas de aula, atingindo assim o objetivo dessa pesquisa, que teve como propósito auxiliar professores de história da Educação Básica, principalmente aos do Ensino Médio, que carecem de novas ferramentas para engajar e conectar alunos, apresentar materiais potencialmente significativos e metodologias que consigam fazer deles os participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, de modo que as aulas façam sentido para alunos e professores. Torna-se, portanto, uma contribuição a favorecer a diminuição da evasão escolar, a falta de interesse e a necessidade de novas práticas que são essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A pesquisa atendeu aos objetivos propostos, provocando uma reflexão crítica e prática para novas formas de pensar o ensino de história, a partir de intencionalidade pedagógica, com vistas a inspirar novos docentes e possibilitar o

surgimento de novos caminhos da docência, que respondam às demandas educacionais do século XXI.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**, ou, O ofício de historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. Aparelho crítico de Marta Fattori; tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DALE, Edgar. **Audio-visual methods in teaching**. New York: Dryden Press, 1946.

GONZALEZ, Luciene Leal dos Reis. **Estratégias para aprendizagem significativa no ensino de história** [livro eletrônico] / Luciene Leal dos Reis Gonzalez; Ana Lúcia de Souza Lopes (orientadora). – 1. Ed. – São Paulo: Editora da Autora, 2024. PDF.

GOVBR – Agência IBGE Notícias - *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. Editoria: Estatísticas sociais, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 06 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, *Qurrriculum*, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SELKE, Ricardo; SOUZA, Daniela dos Santos. **Metodologia do ensino de história no ensino médio**. Curitiba: IESDE, 2019.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

CAMINHOS PARA UMA ESCOLA TRANSFORMADORA

PIERRE BOURDIEU: O CAPITAL CULTURAL E AS DESIGUALDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

REJANE DO NASCIMENTO TOFOLI

TAIS CRISTINA DE ASSIS DADA

INTRODUÇÃO

Pierre Bourdieu traçou em seus estudos um importante mapa das relações entre o sistema educacional e a estrutura social, evidenciando como a escola desempenha um papel significativo na reprodução das desigualdades sociais. Motivada pela constatação de que a educação, embora se autodenomine libertadora e igualitária, muitas vezes não atinge esses objetivos na prática, esta pesquisa se propõe a refletir sobre as desigualdades escolares à luz das teorias de Bourdieu.

Além de desmistificar a ideia de que as desigualdades são oriundas exclusivamente das características individuais dos estudantes, Bourdieu revela como a escola contribui para a reprodução de uma estrutura social que beneficia os mais favorecidos economicamente, socialmente e culturalmente. Isso coloca em questão as práticas pedagógicas e a própria formação docente, desafiando os educadores a repensar métodos que realmente promovam a aquisição de capital cultural por parte de todos os estudantes.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições das teorias de Bourdieu, especificamente os conceitos de capital, campo, habitus, poder simbólico e reprodução social para a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e para a formação de professores comprometidos com uma educação mais justa, igualitária e que valorize o educando em sua integralidade.

A breve pesquisa, realizada com alguns professores da rede municipal de São Paulo pretende oferecer reflexões que auxiliem na formação docente e no desenvolvimento de práticas educativas capazes de enfrentar as desigualdades estruturais, em alinhamento com o eixo temático do seminário "Cidade, Escola e Conhecimento: desafios da formação e da prática docente."

Este capítulo está organizado em cinco seções principais. Iniciamos com a *Metodologia*, em que descrevemos os procedimentos da pesquisa, que incluiu entrevistas com professores da rede municipal de São Paulo, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Em seguida, na seção *Referencial teórico* exploramos a vida e a obra de Pierre Bourdieu, destacando conceitos fundamentais como capital cultural, poder simbólico e habitus. Essas noções são centrais para entender como o sistema educacional pode reproduzir desigualdades sociais, com ênfase especial no papel do capital cultural na escola pública e seu impacto nas oportunidades de aprendizagem. Em seguida, na seção de *Metodologia*, descrevemos os procedimentos da pesquisa, que incluiu entrevistas com professores da rede municipal de São Paulo, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Nas seções seguintes *O capital cultural e as desigualdades escolares* e *Desafios da Educação Básica e o papel da escola na ampliação do capital cultural*, analisamos como as disparidades culturais e econômicas se refletem no cotidiano escolar, afetando a trajetória dos estudantes. Por fim, em *A Pesquisa: práticas pedagógicas e a aquisição do capital cultural*, apresentamos os resultados do estudo realizado com cinco professores da rede pública, discutindo estratégias pedagógicas que podem contribuir para reduzir essas desigualdades.

Esta pesquisa realizada com cinco professores de escolas municipais investiga três dimensões da relação entre capital cultural e prática pedagógica: como os docentes percebem o potencial equalizador da escola frente às limitações do contexto público; os obstáculos específicos que enfrentam para promover capital cultural (como falta de recursos, condições de trabalho e demandas burocráticas); e as estratégias que desenvolvem para contornar essas limitações.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste estudo consistiram em uma revisão bibliográfica sobre a vida e obra de Pierre Bourdieu, aliada a uma pesquisa realizada com professores da Rede Municipal de São Paulo que atuam em diferentes etapas da Educação Básica. A pesquisa foi conduzida durante a disciplina de doutorado "Estado, Sociedade e Espaços não Escolares", cursada no primeiro semestre de 2024, no âmbito do curso de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Esta pesquisa, por se tratar de um estudo qualitativo de pequena escala vinculado a uma disciplina acadêmica, não foi submetida formalmente a um Comitê de Ética em Pesquisa. No entanto, todos os princípios éticos foram respeitados, com os participantes devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, e garantidos o anonimato e o caráter voluntário de sua participação.

A escolha por professores de diferentes etapas da Educação Básica de escolas municipais justifica-se pelo fato de investigarmos a perspectiva desses profissionais nos diversos níveis de ensino, com foco no papel da escola como instituição que possibilita ao estudante a aquisição do capital cultural. Ao incluir docentes que atuam desde os anos iniciais até os finais do Ensino Fundamental, buscamos compreender como os planejamentos e as ações pedagógicas desses profissionais refletem sua perspectiva sobre a formação do capital cultural, bem como os desafios que enfrentam no cotidiano escolar.

Este estudo investiga como professores de escolas municipais buscam propiciar a promoção do capital cultural em contextos de desigualdade, baseando-se em uma pesquisa qualitativa com cinco docentes da rede pública municipal da Educação Infantil ao Fundamental.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, analisamos as percepções sobre o potencial equalizador da escola pública; os desafios específicos desse contexto (como infraestrutura precária, falta de recursos e heterogeneidade sociocultural dos alunos); e as estratégias pedagógicas que desenvolvem para fomentar capital cultural mesmo nessas condições. A interpretação à luz de Bourdieu revela como as escolas, consideradas como espaços privilegiados de democratização, espelham as desigualdades territoriais e enfrentam dilemas cotidianos entre reprodução e transformação social.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vida e obra de Pierre Bourdieu e principais conceitos Pierre Félix Bourdieu foi um dos mais influentes teóricos do século XX, destacando-se como filósofo, antropólogo e sociólogo. Pode-se considerar que sua obra reflete, não poucas vezes, suas experiências ao longo da vida. Rodolpho (2007, p.7) chega a afirmar que “há muitos que acreditam que o grande trabalho de Bourdieu foi exemplificar sua vida em sua teoria”.

Originário de uma modesta vila no sudoeste da França, na região de Béarn, mais precisamente na cidade de Denguin, Bourdieu nasceu em 1 de agosto de 1930. Esta vila tornou-se objeto de seus primeiros estudos etnológicos e também foi tratada em seu último livro publicado no ano de sua morte.

Sua mãe, Noémie Duhau, era filha de uma família tradicional de camponeses. Já seu pai, Albert Bourdieu, pertencia a uma classe social mais modesta. Essa questão era vista como desastrosa por parte da família de sua mãe. Albert, trabalhou como funcionário dos Correios, vindo a ser carteiro-cobrador.

Em sua vida escolar, no período do Ensino Médio, Bourdieu ficou famoso por suas atividades esportivas jogando rúgbi e pelota basca, porém, seu destaque não foi somente nos esportes: recebeu uma bolsa de estudos e foi incentivado por

um de seus professores a participar do curso preparatório no Liceu *Louis-le-Grand*, em Paris, onde estudavam os melhores alunos do país. O ambiente era competitivo e devotado à vida acadêmica.

Foi em 1951 que, ainda jovem, ingressou na Escola Normal Superior, optando pela área da Filosofia. Por se tratar de uma escola de elite, Dortier (*apud* Rodolpho, 2007, p. 7), comenta que “lá, o jovem provinciano, acanhado e desajeitado, encontra-se imerso em um mundo que não é o seu”, sendo confrontado com a elite erudita e burguesa da França.

Sua própria trajetória escolar apresentou a ele as questões sociais que foram retratadas em suas obras como *La reproduction*, relacionada aos seus anos no Liceu *Louis-le-Grand*, *La distinction*, relacionada à sua experiência na Escola Normal Superior e *Homo Academicus* ao se tornar uma autoridade acadêmica por ocasião da conclusão de seu curso em filosofia.

Embora na época estivesse em relevância, tanto no âmbito da educação como na vida intelectual francesa, o existencialismo de Sartre, Bourdieu, sob a influência de vários teóricos, voltou seus estudos para a linha da lógica e também para a linha da história da ciência enquanto cursava o nível superior.

Sua carreira estudantil foi brilhante, tendo circulado no mesmo ambiente cultural de contemporâneos como Jacques Derrida, Louis Marin e Emmanuel Leroy Ladurie. Formou-se em 1954 e assumiu como professor de Filosofia no Liceu *Moulins*, localizado mais ao centro da França.

No ano seguinte, 1955, foi convocado para servir ao exército em Versalhes, mas como não se apresentava subserviente às autoridades militares, foi enviado à Argélia, ainda colônia francesa, que estava passando por um período turbulento.

A vivência das realidades da guerra entre os argelinos nacionalistas e a dominação francesa causaram um grande impacto na vida de Bourdieu, podendo-se considerar que a partir dessa experiência, o então filósofo passou a ter um olhar mais voltado para as questões das ciências sociais.

Como fruto dessa reflexão, vários trabalhos foram desenvolvidos, sendo o primeiro deles o livro *Sociologie de l'Algérie* (1957). A temática consistia na questão do início da independência argeliana, em que o autor apontou para as contradições das sociedades recém-emancipadas e suas desilusões ao serem confrontadas com as muitas dificuldades a serem enfrentadas, antecipando o fato de que essas sociedades não conseguiriam se desenvolver satisfatoriamente por décadas. Nesta obra, Bourdieu fez um excelente estudo abrangendo tanto o conhecimento histórico quanto o etnológico e sociológico, trazendo reflexões importantes sobre o capitalismo colonial e a cultura argelina, sendo seu pensamento influenciado pela visão estruturalista de Lévi-Strauss.

Ainda como resultado dessas reflexões, estudou seriamente antropologia, sociologia e estatística, o que o habilitou a trabalhar com os estudos de campo. Uma

de suas características como pesquisador era a de transformar o conhecimento teórico em prática científica. Wacquant (2002, p. 95) aponta que “a necessidade de controlar as distorções que a postura analítica introduz na relação entre o observador e o observado, entre a vida social real e as observações que o sociólogo produz dela, é um pilar e um tema centrais de sua carreira”.

Em 1961, Bourdieu voltou à França. Nesse período, aprofundou-se também nas obras de pensadores clássicos como Durkheim, Marx e Weber, consolidando sua abordagem interdisciplinar, na intersecção entre antropologia, sociologia, filosofia e história. Ingressou em 1964 na Escola Prática de Altos Estudos (EPHE) como diretor da instituição.

Esse período também foi marcado por uma intensa produção bibliográfica, como por exemplo, os livros *Les héritiers* (1964, em coautoria com Passeron) e *Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie* (1965, em coautoria com Boltanski, Castel e Chamboredon).

Ao lado de suas ocupações acadêmicas, juntamente com Raymond Aron, dirigia o Centro Europeu de Sociologia Histórica. Devido a um desentendimento ocorrido entre eles, Bourdieu fundou seu próprio laboratório em 1968, conhecido como Centro de Sociologia Europeia.

Nos anos 1970, Bourdieu vai para a Escola Prática de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS). Outro fato relevante do período é a criação de sua própria revista em 1975, intitulada *Actes de la recherche en sciences sociales*. Em continuidade à sua produção bibliográfica, publica em 1970, *La reproduction* e em 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*. É consagrado por sua obra *La distinction* em 1979, o mesmo ano em que inicia no *Collège de France* como titular de sociologia.

Já na década de 1980, Bourdieu publica oito livros que são considerados clássicos, tendo sua carreira consolidada na França, embora tenha havido desentendimentos com seus pares acadêmicos.

Em 1993, organiza a publicação de *La misère du monde*, uma produção coletiva, e que contou com a participação de intelectuais da vida política. Nesse período, a França se encontrava em meio a crises sociais. O livro foi sucesso de vendas entre pessoas que não pertenciam ao mundo acadêmico, fato que já havia ocorrido com outras de suas obras.

Dois anos após, em 1995, Bourdieu esteve apoiando maquinistas que estavam em greve na estação de Lyon e por esse fato, tornou-se conhecido como “sociólogo do povo”.

Sua produção bibliográfica se manteve ativa até o ano de seu falecimento (por motivo de câncer, em 23 de janeiro de 2002), quando foram publicados os livros *Interventions politiques* (1961-2001) e *Le bal des célibataires*. Por ocasião de sua morte, reedições, traduções, coletâneas póstumas e versões revisadas também foram publicadas em diversos países.

Suas obras abrangem temas como educação, cultura, política e arte. Sua teoria enfatiza a relação complexa entre o indivíduo e a sociedade, criticando os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais e destacando a influência dos condicionamentos materiais e simbólicos na formação dos agentes sociais.

As considerações de Wacquant (2002, p. 99) sobre Bourdieu apontam que

Sua combinação rara de exigência conceitual, reflexividade metodológica e pertinência sócio-política capacitaram-no a agir como porta-voz de uma ciência militante da sociedade, que alcançou um público leitor bem mais amplo que aquele circundado pelos muros da academia.

Reconhecido internacionalmente, Bourdieu recebeu títulos de *Doutor Honoris Causa* em universidades como a Universidade Livre de Berlim (1989) e a Universidade Johann Wolfgang-Goethe de Frankfurt (1996). Sua contribuição teórica continua a influenciar debates contemporâneos sobre educação, cultura e desigualdade.

Na obra *A economia das trocas simbólicas*, o autor analisa que não é o prestígio social ou a escolaridade que determinam a posição social, mas sim a forma como os diferentes tipos de capital se articulam e o sentido que assumem em um determinado contexto histórico. Bourdieu (2007) observa que grupos de estratos sociais distintos têm acesso ao capital cultural por meio de práticas como: frequência a teatros, cinemas e museus, além do contato com livros e outros meios que possibilitam a aquisição desse capital.

Bourdieu (2007) reflete sobre o papel da escola em corroborar a ampliação do capital cultural dos estudantes e questiona a influência determinante do poder aquisitivo dos estratos sociais mais abastados que possibilita meios para que o capital cultural dos seus membros seja mais elevado. Por meio de sua pesquisa, o autor indica o papel reprodutor de desigualdades da escola diante desse cenário.

Para que se entenda o mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e sua influência no sistema de educação, é importante que o conceito de capital e seus desdobramentos sejam apresentados. Riley (2018) comenta que Bourdieu, ao elaborar esses conceitos, oferece uma explicação da estratificação, da reprodução social e da mudança social.

Iniciando pelo conceito de capital, ele pode ser entendido como qualquer recurso ou poder que se manifesta nas relações sociais, sendo considerado um ativo social. Em seus estudos Bourdieu identifica quatro tipos principais: capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico.

O capital econômico pode ser compreendido pelos recursos financeiros e materiais, como salários, propriedades, diferentes meios de produção etc. (Bourdieu, 2007). Em relação ao capital social, estariam as redes de relações

sociais, as relações interpessoais construídas por cada pessoa, atentando para o fato de que podem se converter em recursos de dominação.

O capital cultural engloba o conhecimento adquirido tanto na educação formal quanto na informal, mas não se restringe somente a isso. Os objetos culturais, as credenciais, diplomas, gostos que identificam grupos e famílias, maneirismos etc., também se enquadram nessa categoria (Bourdieu, 2007). Normalmente, também cria um senso de identidade coletiva, formando a mentalidade de uma determinada classe social.

Outro capital também a ser considerado é o capital simbólico, que está relacionado ao prestígio, à honra e ao reconhecimento que a pessoa tem na sociedade, podendo advir da fama conquistada em um determinado segmento. Os capitais podem ser medidos tanto na dimensão qualitativa quanto na quantitativa, e, normalmente, seu volume e estrutura irão determinar a posição social de uma pessoa ou classe, estruturando também as fundações da vida social.

Pode-se dizer ainda que, segundo Bourdieu (2015), o conceito de capital oferece um mapa das principais divisões sociais na sociedade contemporânea, destacando como diferentes formas de capital (econômico, cultural e social) influenciam a estruturação das relações de poder e desigualdade.

A noção de capital nos conduz a outro conceito importante também apresentado por Bourdieu, que vê a sociedade atuando em campos. Em seu livro *Sociologia Geral, vol. 3: as formas do capital – Curso no Collège de France (1983-1984)*, o teórico conceitua o termo “campo” utilizado por ele para designar nichos de atividade humana. O campo é tanto um lugar de produção de valores quanto um lugar de disputas (Bourdieu, 2023). Assim, o campo seria um espaço simbólico, onde ocorrem posicionamentos e disputas referentes aos diferentes capitais.

Partindo agora do campo, um outro conceito importante para ser apresentado é o de habitus. Ele é designado como sendo o sistema que gera o modo de pensar, agir, falar e sustenta a estrutura da realidade social vigente (Bourdieu, 1989). É um sistema cognitivo formado pelo conjunto de experiências sociais e relações históricas com que a pessoa convive ao longo da vida.

Outra importante contribuição de Bourdieu, apresentada na obra *O Poder Simbólico*, é a noção de poder simbólico. Para a elaboração desse conceito, Bourdieu parte da premissa de que os sistemas simbólicos, como a arte, a religião e a língua, por exemplo, são estruturas estruturantes, ou seja, são sistemas de conhecimento e de construção do mundo que são socialmente determinados. São também estruturas estruturadas, pois são passíveis de análise (Bourdieu, 1989). Em sua síntese, Bourdieu (Bourdieu, 1989, p. 9) comenta que “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)”.

De forma sintética, Riley (2018, p. 82) resume o esquema conceitual de Bourdieu da seguinte forma:

Os recursos de uma pessoa (capital) produzem uma estrutura de personalidade (habitus) que gera tipos particulares de comportamentos nos contextos de jogos sociais particulares (campos). Esses contextos são reproduzidos de forma estável, porque o processo que conecta capital, habitus e campo é sistematicamente distorcido por entendimentos subjacentes que servem para legitimar a desigual distribuição de recursos existente (poder simbólico).

Iniciando pelo conceito de Estado, para Bourdieu, este é o resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, sendo produto de uma crença coletiva para a qual contribuem teorias políticas e jurídicas. Como fonte de poder simbólico, o Estado é o local onde se produzem princípios de representação legítima do mundo social, como espaço público, lugar do universal, e é uma obra inacabada e permanente, produto do interesse de distintos agentes e de lutas (Bourdieu, 2014).

A sociedade é vista pelo teórico como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas quanto pelas relações simbólicas e/ou culturais entre os indivíduos. Ou seja, a posição de privilégio ou não privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo é definida de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e/ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais (Bourdieu, 1989).

Finalizando com o conceito de ideologia, Bourdieu aponta como sendo o conjunto de valores, princípios e pressupostos a partir dos quais seus aderentes são capazes de desenvolver um senso de solidariedade, ainda que, na maioria dos casos, sem uma base completamente homogênea, redutível à força de vontade de um ator coletivo definido de forma monolítica (Bourdieu, 1989).

O CAPITAL CULTURAL E AS DESIGUALDADES ESCOLARES

Bourdieu iniciou suas pesquisas a partir do questionamento sobre o porquê da escola, que teria como objetivo uma educação libertadora, acabar por aumentar as desigualdades sociais. Nogueira e Nogueira (2002, p. 18) comentam que

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela

cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

A partir desses fatos, Bourdieu (2007) formula sua teoria da reprodução das desigualdades sociais, onde os diferentes capitais (condição econômica, social, cultural e simbólica) somando-se ao habitus (diferentes conhecimentos já adquiridos que influenciam a mentalidade), dentro do campo (no caso, o de desenvolvimento escolar), somente salienta as diferenças sociais, culturais, econômicas e simbólicas.

O teórico denomina essa situação de “violência simbólica”, pois tanto o currículo quanto as avaliações e o contexto de maneira geral favorecem os que já chegam no ambiente escolar com mais recursos advindos dos diferentes capitais já citados.

Esses recursos, que não estão ao alcance de todos os estudantes, têm levado a sociedade a buscar alternativas para torná-los mais acessíveis. Nogueira (2021, p.7) destaca que, em todos os estratos sociais, o investimento em educação aumentou, embora de formas e intensidades diferentes, resultando em efeitos desiguais.

Com o fenômeno da massificação escolar, a instituição de ensino não é a única a ser impactada; os próprios usuários, famílias e alunos, também sentem suas consequências. A reestruturação econômica impulsionada pela globalização trouxe riscos e incertezas para o mercado de trabalho, principalmente quanto à instabilidade e vulnerabilidade na oferta de empregos qualificados. Esses fatores impõem aos indivíduos grandes desafios em termos de empregabilidade. Segundo Nogueira (2021, p. 9),

Se o fenômeno da massificação escolar atingiu em cheio a instituição escolar, seus usuários (famílias e alunos) não deixam de sofrer também um grande impacto. Como se sabe, o cenário de reestruturação econômica resultante da globalização engendrou riscos e fortes incertezas no que concerne ao mercado de trabalho, principalmente a instabilidade e a vulnerabilidade da oferta de emprego qualificado, colocando, para os indivíduos, grandes desafios em relação à empregabilidade.

Diante desse fenômeno, os pais com maior capital econômico acabam tendo mais condições de proporcionar aos filhos melhores oportunidades para adquirir os recursos advindos dos diversos capitais existentes na sociedade, tanto sociais quanto culturais. Assim, eles buscam escolas que ofereçam melhores condições para o desenvolvimento de seus filhos, o que, por sua vez, evidencia novamente a desigualdade social. Nogueira (2021, p. 7) afirma: “Para os pais de alunos, trata-se agora de oferecer aos filhos as melhores oportunidades de êxito, de preferência nos setores mais prestigiosos do sistema de Ensino”.

A busca por melhores escolas, êxito no desenvolvimento das aprendizagens de seus filhos e assim, o sucesso na sociedade contemporânea com melhores empregos cria mais competitividade e gera vantagens para determinados grupos que detêm melhores condições econômicas.

Esses fenômenos decorrentes da globalização, presentes na sociedade contemporânea, nos levam a refletir sobre o caráter multifacetado do conceito de capital cultural, tão referenciado na Sociologia da Educação. Draelants e Ballatore (*apud* Nogueira, 2021, p. 6) destacam a amplitude desse conceito e como ele vem sendo ressignificado em função das mudanças pelas quais a sociedade tem passado ao longo das últimas décadas.

As autoras analisam o conceito de capital cultural, examinando como ele tem sido compreendido na atualidade por meio de duas dimensões: uma dimensão sociológica, que considera como os pesquisadores contemporâneos se apropriam do conceito, e uma dimensão social, que enfatiza o papel do conceito nas unidades de ensino atuais. Segundo elas, o capital cultural pode ser interpretado de diferentes formas. Em alguns casos, é compreendido de maneira minimalista, reduzindo-o ao seu estado institucionalizado, ou seja, considerando apenas o nível de escolaridade do sujeito, sem valorizar outras formas de aquisição de repertório cultural.

Em outros momentos, o conceito é interpretado de modo mais restrito, focando apenas na cultura produzida por estruturas de maior poder intelectual, como museus, laboratórios e conservatórios musicais. Por fim, há uma definição mais alargada, que vai além da aquisição do capital cultural por práticas legitimadas pela sociedade. Essa visão compreende o conceito como algo mais amplo, no qual ocorre a incorporação dos elementos culturais ao sujeito.

Partindo de uma perspectiva crítica em relação ao capital cultural, Draelants e Ballatore (2014 *apud* Nogueira) questionam o valor determinante do capital cultural considerado legítimo para o sucesso escolar do sujeito. Elas também indagam se, atualmente, ainda existe uma capital cultural legítimo e erudito, diante da emergência de novos repertórios culturais provenientes da cultura de massa e da indústria cultural. Nesse contexto, as autoras refletem sobre os currículos escolares, perguntando-se se eles continuam a se basear predominantemente na cultura erudita.

Diante desses desafios, é possível observar como o conceito de capital cultural passa por questionamentos fundamentados em críticas sociais e em reflexões sobre seu papel na sociedade e na escola. Nesse sentido, a escola precisa encontrar formas de potencializar o capital cultural que os estudantes trazem em seu repertório, bem como propiciar o capital cultural necessário para que avancem em seus estudos e levem esses aprendizados para além do ambiente escolar, aplicando-os em suas vivências na sociedade. Afinal, a escola tem o papel de preparar o indivíduo de forma integral. Por isso, é importante considerar o

conceito de capital cultural em seu sentido amplo, levando em conta o contexto socioeconômico das famílias e como ele influencia significativamente o êxito escolar e profissional dos sujeitos, gerando vantagens para aqueles que dispõem de melhores condições para adquiri-lo.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PAPEL DA ESCOLA NA AMPLIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.

A teoria de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural oferece uma base fundamental para compreender as desigualdades no ambiente escolar. Segundo Bourdieu (2007), o capital cultural é distribuído de forma desigual na sociedade, conferindo vantagens aos grupos que possuem maior acesso a ele. Essa desigualdade se reflete no sistema educacional, em que os métodos de ensino, currículos e expectativas tendem a favorecer os alunos de estratos sociais mais privilegiados.

Em continuidade a essa problemática, vários fatores contribuem para as desigualdades no ambiente escolar. Como já discutido, os grupos privilegiados trazem uma maior bagagem cultural, o que lhes confere vantagens educacionais. Indivíduos de famílias com maior poder econômico têm mais recursos para investir em educação e cultura, enquanto alunos de famílias menos favorecidas podem ter sua autoestima e desempenho prejudicados pela percepção de exclusão.

Diante desse cenário, a educação básica enfrenta diversos desafios, como a diversificação dos públicos estudantis. A universalização e expansão do ensino resultaram em uma maior diversidade de alunos, incluindo grupos antes marginalizados, o que exige um acolhimento adequado e condições de igualdade no ensino. Outro desafio é a emergência de novos repertórios culturais, como a cultura digital, o multilinguismo e outras formas de expressão que influenciam a experiência educacional. Essas mudanças exigem uma reinterpretação do conceito de capital cultural, reconhecendo e valorizando uma ampla gama de experiências, conhecimentos e habilidades.

A PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A AQUISIÇÃO DO CAPITAL CULTURAL

De acordo com o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 31):

As concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva visam promover o desenvolvimento humano integral e a equidade. O objetivo é garantir igualdade de oportunidades para todos os estudantes, considerando suas diversas características e vivências. Isso permite que os alunos vivenciem

a escola de maneira plena e expandam suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais.

Este texto do Currículo da Cidade destaca a importância do acesso à cultura proporcionado pela escola como meio de enriquecer o repertório cultural dos alunos. Isso não apenas fortalece suas habilidades intelectuais, mas também os capacita a se engajar de forma mais significativa na sociedade. Contudo, lança-se aqui mais um grande desafio, pois embora o Estado tenha seus objetivos educacionais definidos, em situações práticas, eles são inviabilizados, na maioria das vezes, por falta de recursos financeiros.

Serão apresentados agora, os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de complementar o presente estudo.

A pesquisa foi realizada durante a disciplina de doutorado "Estado, Sociedade e Espaços não Escolares", cursada no primeiro semestre de 2024, no âmbito do curso de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. O estudo ocorreu entre os meses de abril e maio de 2024 e consistiu em cinco entrevistas com professores da Rede de Ensino Municipal de São Paulo. Dois dos professores entrevistados atuam em escolas municipais de educação infantil, enquanto os demais estão em escolas de ensino fundamental I e II.

Quatro perguntas foram realizadas via Google Forms e consistiam em sua maioria em questões que observavam as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que contribuem para a aquisição do capital cultural dos estudantes, como podem ser observadas logo abaixo:

- 1) Como a escola pode contribuir para a formação cultural dos alunos?
- 2) Como você colabora com essa formação cultural dos seus alunos? Exemplifique.
- 3) Quando você realiza seu planejamento, há uma preocupação com essa questão?
- 4) Você sente que a gestão escolar ou os documentos oficiais apoiam suas iniciativas para promover a aquisição de capital cultural pelos alunos?

A seguir, iremos analisar algumas respostas dos entrevistados. Para preservar a identidade dos participantes, eles serão enumerados.

Iniciando as considerações pela pergunta 2, "Como você colabora com a formação cultural dos seus alunos? Exemplifique", o(a) entrevistado(a) respondeu:

Professor(a) 1

Levando-os a espaços educativos formais e não formais que contextualizem com as aprendizagens do ambiente escolar, como parques, museus, cinema, exposições, caminhadas pelo bairro, apresentando outras formas de conhecimento e cultura que complemente o que é visto na escola.

É possível observar, a partir dessa resposta, que o(a) entrevistado(a) demonstra uma preocupação em proporcionar aos seus educandos momentos que favoreçam a aquisição de capital cultural, levando em conta a realidade dos estudantes. Ao mencionar atividades como “caminhadas pelo bairro”, o(a) entrevistado(a) evidencia a intenção de integrar à sua prática pedagógica elementos que fazem parte da cultura dos alunos. Além disso, ao planejar visitas a museus, cinemas e parques, busca apresentar outros recursos que possam enriquecer o repertório dos estudantes.

Essa abordagem vai ao encontro das definições de Bourdieu (2015) sobre o acesso desigual ao capital cultural entre diferentes estratos sociais. Recursos como idas ao teatro, cinema, visitas a museus e leitura de livros estão intimamente relacionados ao poder econômico: quanto maior o recurso financeiro, maior a facilidade de acesso a essas práticas culturais, que se tornam privilégios de determinados segmentos da sociedade. Na fala do(a) Professor(a) 1, observa-se a preocupação em oferecer esse tipo de capital cultural aos estudantes, considerando as especificidades do contexto em que estão inseridos e destacando a importância da cultura erudita, que se estende além do ambiente escolar e está presente em outros espaços da sociedade.

Em relação à pergunta 4, “Você sente que a gestão escolar ou os documentos oficiais apoiam suas iniciativas para promover a aquisição de capital cultural pelos alunos?”, o(a) entrevistado(a) respondeu:

Professor(a) 2

Diante do fornecimento de recursos, o que pode ser um limitador é a disponibilidade de verba para a aquisição do transporte para locomoção dos estudantes até os espaços, assim como a burocracia com o agendamento para alguns lugares. Em relação a gestão, sempre recebi o apoio necessário para a realização dessas atividades.

Embora o(a) professor(a) afirme contar com o apoio da gestão para realizar atividades que promovam a aquisição de capital cultural entre seus alunos, ele(a) aponta a falta de recursos para a locomoção até esses espaços como um limitador significativo. Essa questão se torna problemática, pois, se o(a) educador(a) tem a intenção de proporcionar aos estudantes oportunidades de

vivências culturais fora do ambiente escolar, é essencial que a escola pública viabilize essas experiências. Portanto, é necessário que os órgãos competentes disponibilizem recursos financeiros adequados para essa finalidade, garantindo o acesso igualitário ao capital cultural.

Como resultado geral das entrevistas, obteve-se as seguintes conclusões: os professores consideram a escola um ambiente potente para a formação cultural dos estudantes; todos os entrevistados planejam saídas pedagógicas a espaços culturais, como museus, cinemas e exposições, como parte de sua prática pedagógica; os professores fazem referência a documentos oficiais da rede, como o Currículo da Cidade Antirracista, o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa e Espaços de Formação, para embasar suas práticas educativas, no entanto, destacam dificuldades como verbas para transporte até esses espaços culturais, o que pode limitar as experiências educacionais dos alunos.

Pensar em como a escola pode contribuir para a ampliação do capital cultural dos estudantes em um país desigual como o Brasil é realmente um grande desafio. Na escola pública, esse desafio se torna ainda maior, pois requer um trabalho de convencimento junto aos estudantes, mostrando que esse bem simbólico pertence a todos eles e pode beneficiá-los.

O peso da herança cultural, da cultura erudita e escolar predominante das classes dominantes, muitas vezes diminui e marginaliza a cultura popular, tornando a tarefa da escola de ampliar e proporcionar equidade aos estudantes, um desafio.

Embora as questões que exigem mudanças venham sendo apontadas e esforços tenham sido feitos no sentido de acabar com as desigualdades escolares, há ainda um longo caminho a ser percorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pierre Bourdieu foi um grande teórico e intelectual do século XX. Através de seus conceitos e teorias foram apontadas as relações entre o sistema de ensino e a estrutura social, deixando claro que as desigualdades escolares não dependem simplesmente das diferenças naturais entre os estudantes, mas sim de um sistema que se retroalimenta, destacando sempre as diferenças existentes entre os capitais, habitus e campo pertencentes aos estudantes.

Mesmo que divulgue ter como objetivo oferecer uma educação libertária e igualitária, o sistema educacional tem falhado em proporcionar as mesmas oportunidades a todos os estudantes, sendo esses já inseridos no ambiente escolar com diferentes níveis de conhecimentos, bem como diferenças sociais e econômicas.

Muito embora o assunto da educação seja muito discutido e suas necessidades e desafios apontados, ainda permanecem muitas lacunas a serem

preenchidas, muitos problemas a serem solucionados e outros tantos desafios a serem vencidos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Introdução, organização e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Cursos no Collège de France (1989-92). Tradução: Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral, vol. 3**: as formas do capital: Curso no Collège de France (1983-1984). Tradução: Fábio Ribeiro, Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. E-book Kindle.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand S. A., 1989.

NOGUEIRA, Claudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07468. 2021

RILEY, Dylan. A teoria das classes de Pierre Bourdieu. **Revista Outubro**, n. 31, 2ª. Semestre, 2018.

RODOLPHO, Adriane Lúsa. Pierre Bourdieu: notas biográficas. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia**, n. 14, p. 6-14, ISSN 1678 6408, set.-dez. de 2007.

SANTOS, Gláucia Ribeiro Nogueira. **O papel da escola pública na formação de capital cultural de alunos do ensino médio da rede pública de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/6a757066-b206-4f44-84b7-dd43f1434683/content>. Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade - Ensino Fundamental - Componente Curricular: Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: SME, 2019.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. Tradução de Adriano Nervo Codato e Gustavo Biscaia de Lacerda. Revisão técnica: Adriano Nervo Codato e Renato Monseff Perissinotto. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO: PARA ALÉM DA TEORIA E CONTRA A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

MATEUS DE FÁTIMA BRANDÃO

INTRODUÇÃO

A escola não deve ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento teórico. Partindo dessa premissa, este texto abordará as competências que vão além da mera aquisição formal de saberes, destacando a importância de formar alunos capazes de interpretar e compreender o mundo ao seu redor. Para isso, é essencial que o estudante desenvolva não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas e sociais, adquiridas dentro e fora da estrutura formal de ensino.

Dubet (2004, p. 540) problematiza essa questão ao indagar se uma escola justa deve "preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação" ou se deve "tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham consequências excessivas sobre as desigualdades sociais". Essa reflexão revela um dilema complexo, que não admite soluções perfeitas, mas exige "uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas" (Dubet, 2004, p. 540). Portanto, as possíveis soluções devem ser discutidas, ajustadas e implementadas de forma coletiva, considerando as múltiplas dimensões da educação.

A escola, nesse sentido, deve ser um ambiente formativo pluridirecional, que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que também prepare os alunos para responder às demandas do mundo ao seu redor. Para isso, é fundamental que o estudante esteja munido não apenas de conhecimentos teóricos, mas também de competências sociais, capazes de promover um diálogo entre o que se aprende e a realidade em que se vive, independentemente de sua classe social ou contexto.

Neste texto, analisaremos o papel da escola na formação técnica e cidadã dos alunos, aliando o desenvolvimento de habilidades sociais à construção de conhecimentos. Partimos do entendimento de que a escola, ao preparar o aluno

para interagir com a cidade e com o mundo, deve responder a todas as concepções de justiça (Dubet, 2004, p. 540). Para isso, adotaremos uma abordagem sucinta e objetiva, baseada em referenciais teóricos que atravessam gerações, como Libâneo (2004), Masschelein (2014), Young (2002-2007) e Dubet (2004). Acreditamos que a pluralidade de saberes é uma ferramenta essencial para avaliar o que não está funcionando e propor soluções aos desafios enfrentados.

Inicialmente, discutiremos a necessidade de desenvolver modelos educacionais que atendam às demandas dos alunos, considerando suas realidades e potencialidades. Em seguida, refletiremos sobre o fato de que a escola é, por natureza, um ambiente democrático, e que o professor deve estar ciente desse papel. Ao receber alunos que são protagonistas de seu próprio aprendizado, a escola se torna uma receptora e facilitadora do conhecimento, cumprindo sua função de agente social transformador.

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da educação. A metodologia consiste na análise crítica de textos e documentos que discutem o papel da escola na formação integral do indivíduo, com foco nas competências que vão além do conhecimento teórico. Foram selecionados autores como Freire (2005), Saviani (2008), Giroux (2016), Moran (2000), Young (2017), Brandão (1995) e Streck (2008), entre outros, para embasar a discussão sobre os desafios e possibilidades da educação contemporânea.

A análise foi realizada a partir de três eixos principais: (1) a crítica à mercantilização da educação e à ênfase em métricas quantitativas; (2) a defesa de uma formação integral que inclua habilidades sociais e práticas; e (3) o papel da escola como ambiente democrático e facilitador do aprendizado. A revisão bibliográfica permitiu identificar pontos de convergência e divergência entre os autores, bem como propor reflexões sobre caminhos para uma educação mais justa e humanizadora.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste texto baseia-se em autores clássicos e contemporâneos da educação, que discutem o papel da escola na formação integral do indivíduo. Paulo Freire (2005) e sua pedagogia crítica destacam a importância de uma educação libertadora, que promova a autonomia e a conscientização dos alunos. Saviani (2008), com sua pedagogia histórico-crítica, enfatiza a necessidade de a escola transmitir conhecimentos sistematizados, mas também formar cidadãos críticos e participativos. Já Henry Giroux (2016) alerta para os riscos da mercantilização da educação, que transforma os alunos em consumidores passivos.

Edgar Morin (2000) contribui com a ideia de uma educação complexa e transdisciplinar, que prepare os indivíduos para lidar com os desafios da vida em sociedade. Young (2017) problematiza a ênfase excessiva em métricas quantitativas e exames, que desviam o foco da formação humana integral. Por fim, Brandão (1995) e Streck (2008) reforçam a importância da educação popular e da valorização dos saberes locais, que devem dialogar com o conhecimento formal.

MODELOS EDUCACIONAIS

A presente discussão parte do princípio de que o conhecimento escolar é uma ferramenta multifacetada, que integra conteúdo teórico e vida social, o que para Young (2017), levanta questões sobre qual conhecimento deve ser priorizado e qual é a responsabilidade da escola nesse processo. Em sua abordagem, Young (2017, p. 1293), diz: “A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Isso significa que a educação tem, em seu cerne, a responsabilidade de promover uma formação integral, na qual o indivíduo se torna tecnicamente competente e, ao mesmo tempo, adquire habilidades sociais que transcendem os limites da escola. Sendo assim, esta discussão deve estar no cerne da abordagem dos debates pedagógicos, sociológicos, políticos e de um movimento ético, com a finalidade de trazer para o centro da discussão iniciativas propositivas que norteiem e influenciem os currículos escolares e os rumos da educação.

Para Young, não há neutralidade no conhecimento que é transmitido pela escola. Alinhamo-nos a ele na configuração do seu saber, quando nos passa o conceito de que a escola deve ser um canal de reprodução cultural e transformação social, de conhecimento universal e de saberes locais, bem como de formação técnica e de formação humana.

Em outras palavras, o aluno não deve ser visto como uma máquina de processar informações, em que, segundo Young (2017, p. 1293), “a política educacional, o ensino e a aprendizagem são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas, bem como pela preparação dos alunos para provas e exames”. Pelo contrário, o ensino deve visar à formação de seres humanos capazes de sintetizar o conhecimento adquirido, integrando-o à sua vida social. Afinal, não estamos lidando com robôs ou programas de computador, mas com pessoas que têm responsabilidades como cidadãos no presente e no futuro.

Com base nessas informações, partimos do pressuposto de que a educação deve ir além da sala de aula, atuando como um elemento catalisador das habilidades sociais dos alunos. Conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial brasileiro que estabelece o que é essencial,

ou seja, o conjunto de habilidades que os alunos devem desenvolver a partir da Educação Básica e que deve segui-lo ao longo do seu percurso escolar. De acordo com a BNCC (2013, p. 50) a educação deve “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. Além disso, deve-se valorizar, de acordo com Streck (2008, p. 13), a “educação popular, caracterizada pela pluralidade de saberes, pela relação interpessoal como motivação para o aprender e o ensinar, e pela leitura de mundo como ato político integrante do processo autoeducativo da sociedade”.

A guisa de conclusão neste ponto é a seguinte: a educação, nessa perspectiva, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas assume um papel formador, crítico e socialmente engajado, alinhando-se tanto às diretrizes oficiais (BNCC) quanto a visões pedagógicas emancipatórias (como a de Streck). Aqui, neste ponto, não poderia deixar de citar a convergência de ideias com o pensamento de Paulo Freire, pois, para ele

A qualidade de ser política é inerente à essência da educação. Na verdade, a neutralidade da educação é impossível. Essa impossibilidade não é, contudo, determinada pelo fato que os professores são “agitadores” e “subversivos”. Da mesma forma, a educação não se torna política por decisão de tal ou tal educador. A educação é política (Freire, 2005, p. 123).

Um exemplo claro e clássico dessa afirmação é que um currículo ou um ambiente educacional que ignora histórias indígenas ou afro-brasileiras está, mesmo sem intenção, reforçando uma visão colonial, evidenciando um apagamento epistemológico, uma supressão dos desmandos contra uma parcela bem representativa da sociedade que, um dia, foi violentada em todos os seus direitos. Sendo assim, a ideia e o conceito que temos são de que o educador deve assumir o caráter político da educação. E isso significa analisar o contexto em que se encontra, avaliar a aplicabilidade de suas competências pedagógicas e questionar o currículo que está à sua disposição.

Defendemos, portanto, que a escola é mais do que um ambiente formativo que se assemelha a uma linha de produção industrial, onde o que predomina é um modelo de educação que trata os alunos como receptores passivos de “conteúdos enlatados”. Esse modelo ultrapassado, rígido e mercantilizado é abordado e descrito de maneira sublime, quando Young (2017, p. 1291), usa a seguinte metáfora para descrevê-lo: “as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue”. O que se abstrai das palavras de Young é que a educação não pode ser tratada apenas como um modelo mensurável, onde o que se impera é a lógica burocrática e neoliberal. A educação, quando

submetida à lógica mercantil, converte a escola em uma empresa e o saber em uma mercadoria, esvaziando seu sentido emancipatório. Diante disso, se esses elementos não forem analisados com cuidado e sensibilidade, corremos o risco de criar, em nosso sistema educacional, máquinas de processar informações, desprovidas de humanidade e incapazes de transformar o conhecimento em ações práticas que contribuam para uma sociedade mais justa e equânime.

Esse descompasso entre a transmissão de conteúdos necessários – almejada por pais, educadores, gestores e governos – e a formação de cidadãos críticos e humanizados gera sintomas preocupantes na sociedade. Como observa Young (2017, p. 1291), “com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos”. Tais sintomas já são evidentes e frequentemente debatidos em simpósios, congressos, artigos acadêmicos e conferências educacionais.

O problema se agrava quando, de acordo com Young (2017, p. 1293), a “política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas, e pela preparação dos alunos para provas e exames”, um sistema obcecado por metas que empobrece o currículo, desvaloriza e desumaniza o professor e promove a desigualdade educacional, já que cada educando tem sua forma característica de aprendizagem. Nesse cenário, não há espaço para uma educação verdadeiramente saudável, pois todos estão imersos em um sistema voraz e impiedoso, que ignora as necessidades e limitações humanas. Mas tais fatores se dão, em função do que destaca Libâneo (2004, p. 41): “as práticas educativas em uma sociedade estão vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional” para servir a agendas globais de produtividade acadêmica, estamos, neste aspecto, à mercê de uma agenda neoliberal de educação. Ou seja, é como afirma Revelli (2021, p. 3), “Os organismos internacionais têm, nas últimas décadas, atuado em conjunto para a construção de uma concepção hegemônica em torno do campo educacional”. Tais organismos como OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Banco Mundial, a UNESCO e o FMI (Fundo Monetário Internacional) têm grande parcela de responsabilidade nas decisões curriculares que nossos governos têm tomado, com a finalidade de atender às demandas e suprir as expectativas de tais órgãos influenciam sistemas educacionais para atender a demandas econômicas, em detrimento de objetivos sociais e democráticos. Santomé (2003), na obra *A educação em tempos de neoliberalismo*, critica, com razão, a mercantilização da educação, pois esta prática quase sempre prioriza competências técnicas, fragmentação curricular e lógicas de mercado, enquanto enfraquece o papel transformador da escola e dos professores. Essa demanda, quando suprida pelos governantes, produz padronização curricular,

avaliações em larga escala, gestão empresarial da educação e tem no mercado de trabalho sua fonte de expectativas.

Mordente e Portugal (2024), analisam os efeitos do neoliberalismo na educação brasileira, destacando cinco eixos principais: a financeirização da educação, que transforma o setor em um ativo do mercado financeiro; o *ethos* empresarial, que impõe lógicas de gestão privada nas escolas públicas; a mercantilização da educação, com a venda de sistemas de ensino e apostilas padronizadas; o "balcão de negócios", marcado por fusões e aquisições de escolas por conglomerados; e a produção do "sujeito neoliberal", moldado por competências socioemocionais e adaptado à precarização do trabalho. Os autores argumentam que essas dinâmicas, impulsionadas por organismos internacionais e grupos empresariais, substituem a educação como direito social por uma lógica mercantil, exacerbando desigualdades e esvaziando o papel crítico da escola. A pesquisa alerta para a necessidade de políticas que priorizem a justiça social e a resistência à privatização.

Esse sistema parte da premissa equivocada, pois segundo Young (2017, p. 1293), "o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas". Pois tal visão constitui uma anomalia no modelo educacional. Felizmente, em contraponto a essa ideia, temos o que Forquin (1993, p. 12) denomina de "conteúdo da educação", o que aqui podemos chamar de conjunto multidimensional, processo este que articula, fazendo convergir, "conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores", culminando em um conceito amplo e que transcende os limites da sala de aula e contribui para a formação integral do ser humano.

Vale destacar que, como afirma Brandão (2007, p. 3), "todos os dias misturamos a vida com a educação", ou seja, estes conteúdos devem permear práticas cotidianas e relações sociais, o que compõe o alicerce tanto da formação individual quanto da formação coletiva. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2004, p. 122), os alunos aprendem a pensar teoricamente sobre um objeto de estudo e, com isso, formam conceitos que lhes permitem lidar praticamente com situações concretas da vida. Ignorar essa realidade é estar em descompasso com a vida do aluno, o que é profundamente danoso. O educador, diante de si, tem uma pessoa – um ser humano com potenciais, crises e soluções. Por mais que ele seja munido de competência teórica, cada realidade é única, e ele precisa contextualizar o que deseja transmitir, criando um ponto de contato genuíno com seu aluno.

A ESCOLA COMO AMBIENTE DEMOCRÁTICO

Neste contexto, o foco central da discussão reside na necessidade de formar cidadãos para a vida, sendo a escola, com sua estrutura de ensino, a referência

norteadora desse processo. No entanto, é inegável que, em muitos casos, como afirma Nóvoa (2019, p. 2), a escola "revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade" e, por vezes, ainda segundo Nóvoa (2019, p. 3), ela "parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI". Sendo assim, ela, para atender às novas demandas, deve se desprender de certos modelos do passado, que não atendem mais às demandas dos alunos da atualidade. A escola, por isso, deve atentar-se para as demandas do presente como sustentabilidade, tecnologia, pensamento crítico, sem ser subserviente a interesses alheios, como uma padronização global que fere os direitos da individualidade daqueles que estão desenvolvendo suas habilidades. Bem como o rechaçamento de qualquer ideia de meritocracia.

Thomaz e Oliveira (2009, p. 10), salientam que é fundamental que os professores compreendam que "cada minuto do aluno na escola deve direcioná-lo para a formação de uma práxis de cidadão crítico, responsável e transformador". A escola, neste aspecto, de acordo com os autores, deve se dedicar intencionalmente à formação de uma práxis cidadã. Elemento este que dialoga com a crítica de Freire (2005), Nóvoa (2019), Young (2017) e Libâneo (2004). Dessa forma, entende-se que o ambiente escolar não é um espaço de casualidade, mas de intencionalidade, no qual cada momento é crucial para o sucesso – ou o fracasso – da missão de ensinar e aprender. Tornando a escola um ambiente além daquele que somente prepara pessoas para cumprir metas, prazos e provas, rompendo todo e qualquer modelo burocrático e robótico ali presente.

Por isso, entendemos como Moran (2000, p. 138) que é essencial "traçar linhas de ação pedagógica maiores (gerais) que norteiem as ações individuais, sem sufocá-las", respeitando os diversos contextos e atentando à pluralidade das demandas escolares. Sendo assim, professores e alunos devem adaptar percursos aos contextos locais e demandas reais, como, por exemplo, no caso do dever de casa citado acima, a iniciativa que já é exemplar em si mesma, poderia ensinar a criação de projetos comunitários que servissem à sociedade de maneira mais prática. Se fosse flexível, o dever de casa valorizaria ainda mais o contexto das crianças e promoveria a criatividade individual delas.

Isso se dá porque a escola é o espaço onde mentes formadoras e mentes em formação se encontram para construir projetos transformadores. No entanto, para que isso se concretize, o programa educacional precisa estar alinhado e comprometido com essa construção. Como em todas as dimensões da vida, a intencionalidade é fundamental, pois as soluções não emergem aleatoriamente. Essa intencionalidade deve ser cultivada de forma progressiva, uma vez que para Negri (2016, p. 1), "o ato de ensinar e aprender requer cuidados pedagógicos essenciais, permeados, em tese, por 'intenções' durante todo o processo", o que seria o antídoto para a escola sem rumo (Nóvoa, 2019). Todavia, esse processo demanda de acordo com Negri (2016, p. 1),

um "planejamento aberto, que preveja mudanças, sugestões e adaptações". Além disso, é imprescindível, de acordo com Moran (2000, p. 138), "criatividade, que envolve sinergia, integração de diversas habilidades, valorização das contribuições individuais e estímulo a um clima de confiança e apoio".

O modelo proposto pelos teóricos acima é sensível às dinâmicas e necessidades reais do processo educativo, em que todo planejamento deve estar preparado para acolher mudanças, sugestões e adaptações, permitindo que o ensino não seja um roteiro engessado, mas um caminho construído de forma dialógica e responsiva com os sujeitos envolvidos. Diante disso, estamos falando de uma educação que se realiza na escuta, na colaboração e na valorização da singularidade de cada contexto e de cada pessoa envolvida no ato de aprender e ensinar.

Dessa forma, coloca-se em evidência o desafio contemporâneo da docência. Não se trata de antagonismos ou de criar um ambiente de culpabilização, mas de fomentar um debate profundo, no qual todos os agentes educacionais sejam convocados à reflexão crítica. Nesse sentido, ecoamos as palavras de António Nóvoa (2019, p. 3) ao afirmar que os professores são "os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas ministradas coletivamente; e zelam pela disciplina, pelas normas de comportamento e conduta discente". Qual é o papel do docente, neste sentido? De forma prática e objetiva, cabe a ele ensinar as disciplinas, ou seja, os conteúdos e saberes formais previstos no currículo, exercendo sua função como mediador do conhecimento em aulas coletivas. Mas, também, por outro lado, o professor tem a responsabilidade de zelar pela disciplina no sentido comportamental, promovendo e mantendo as normas de convivência, respeito e organização dentro do espaço escolar, o que, por sua vez, revela a complexidade da profissão docente, que vai muito além da simples transmissão de conteúdos, exigindo do professor uma atuação que combina competências pedagógicas, éticas, relacionais e formativas.

Essa convergência de perspectivas nos revela que, frequentemente, não é a ausência de qualificação formal que limita a prática educativa, mas sim a carência de educadores verdadeiramente preparados para lidar com as demandas da vida real, capazes de compreender as necessidades dos alunos em seu contexto sociocultural e de formá-los para os complexos desafios da contemporaneidade. Como salienta Nóvoa (2019, p. 2), "não se trata de priorizar apenas aspectos práticos ou a preparação técnica, mas de abarcar a complexidade da profissão em suas múltiplas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas)". Sendo assim, a docência está para além da capacitação técnica e envolve teorias, experiências, saberes culturais e tantos outros que são capazes de responder aos desafios complexos da educação contemporânea com sensibilidade, responsabilidade e compromisso ético.

A escola deve ser compreendida como um espaço democrático e plural, que acolhe diversas demandas, uma vez que seus alunos provêm de contextos heterogêneos, com distintos recursos intelectuais, culturais, sociais e econômicos. Essa diversidade, longe de ser um obstáculo, constitui o elemento unificador da comunidade escolar e evidencia que, conforme Moran (2000, p. 139), "a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade".

Nesse cenário, a formação docente assume papel central, já que, de acordo com Nóvoa (2019, p. 3), é imperativo "reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão", superando visões idealizadas da educação e priorizando a prática pedagógica – em que teorias são efetivamente testadas.

Para tanto, o educador precisa, de acordo com Moran (2000, p. 138), "adaptar-se às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem e integrar as particularidades locais e os contextos culturais", o que se choca com os interesses do modelo neoliberal de educação proposto pelas entidades que a subsidiam em diversos países, inclusive no Brasil. Seu papel essencial é auxiliar o aluno a contextualizar o conhecimento, pois, para Moran (2000, p. 138), "enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativa". Essa contextualização consiste para Silva (2007, p. 10) em "um modo de ensinar conceitos científicos vinculados à experiência dos discentes, seja como recurso didático ou como princípio orientador do processo educativo".

Surge então uma questão crucial: os conteúdos ensinados dialogam com a realidade dos alunos? Conectam-se a suas relações interpessoais e vivências cotidianas? Embora muitos possam diagnosticar uma crise na educação, poucos atentam para o fato daquilo que Maffi *et al.* (2018, p. 78) chamam a atenção, ou seja, que "tradicionalmente, a contextualização tem sido pouco utilizada em sala de aula e, quando aplicada, funciona meramente como complemento ao conteúdo". Maffi *et al.* (2018, p. 78) também afirmam que essa abordagem limitada resulta em práticas que "não estimulam a participação ativa, a problematização ou a valorização das experiências discentes".

O cerne da crise, portanto, não reside nos alunos, mas no próprio modelo de ensino. Como observa Duarte (2007, p. 35), "é raro encontrar, entre educadores preocupados com o cotidiano, reflexões aprofundadas sobre o tema" – lacuna que ajuda a explicar os desafios atuais.

Eis o grande desafio contemporâneo: colocar em diálogo crítico os modelos educacionais vigentes, a formação docente e as necessidades reais dos discentes. Questionar paradigmas consolidados é sempre incômodo, mas a realidade exige que esse debate seja enfrentado com rigor e compromisso ético.

A ESCOLA COMO RECEPTORA E FACILITADORA

Partindo do pressuposto de que a escola não é a única fonte de aprendizagem (Vygotsky, 1998), defendemos que seu papel deve ser compreendido como o de facilitadora de um processo educativo mais amplo. Um professor consciente dessa dimensão estará mais bem preparado para cumprir sua função, entendendo que a formação do educando resulta de uma síntese dialética de múltiplos saberes. Como preconiza a Carta das Cidades Educadoras (1990), "há toda uma comunidade e espaços que proporcionam novos saberes: ruas, praças, esquinas e pessoas". Nessa perspectiva, o educador deve estabelecer vínculos afetivos e empáticos com os alunos, reconhecendo-os como sujeitos centrais do processo educativo.

É fundamental compreender que os alunos chegam à escola portando saberes prévios, sejam eles intuitivos, emocionais ou culturais (Vygotsky, 1998). As cidades, nesse contexto, configuram-se como "verdadeiros espaços de oportunidades educativas" (Cidades Educadoras, 1990), oferecendo aos estudantes estruturas de conhecimento não-formal que frequentemente ressoam mais profundamente do que os conteúdos escolares tradicionais. Essa concepção ecoa o princípio das Cidades Educadoras (1990, p. 4), que propõe "uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumam sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade". O objetivo, portanto, não é substituir as fontes de conhecimento, mas integrá-las de maneira crítica e produtiva.

Nesse processo, a corresponsabilização dos diferentes atores sociais revela-se imprescindível, pois nenhuma instituição, isoladamente, pode alcançar os complexos objetivos da educação contemporânea. A escola, contudo, mantém seu caráter de referência, constituindo-se como ambiente de memórias duradouras e primeira experiência de socialização extrafamiliar. Como observa Hargreaves (*apud* Libâneo, 2004, p. 114), "a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver no sujeito que aprende a capacidade de aprender, em razão das exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e das redes informacionais".

Urge, portanto, que indivíduos, sociedade, Estado e educadores compreendam a escola como afirma Dias (2023, p. 623), como "espaço de proteção social que deve assimilar características que vão além da simples socialização de conteúdos instrucionais, devendo abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade". Essa visão ampliada demanda: engajamento ativo do indivíduo no processo educativo, reconhecendo a escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento integral. Além disso, requer da sociedade valorização da educação como alicerce para a construção de uma comunidade mais justa, com apoio a iniciativas inclusivas. Do Estado, exige implementação de políticas públicas que garantam educação de qualidade, incluindo formação docente continuada e infraestrutura adequada; e,

dos educadores, superação do papel de meros transmissores de conteúdo, assumindo-se como mediadores na construção de conhecimentos significativos.

Contudo, esta discussão está longe de ser concluída. As aceleradas transformações sociais exigem que a escola se reinvente continuamente. A experiência pandêmica do Covid-19 demonstrou a necessidade de incorporar ferramentas digitais e metodologias inovadoras, enquanto desafios como diversidade cultural, mudanças climáticas e desigualdades sociais demandam uma escola ainda mais comprometida com a formação de cidadãos globais.

Neste cenário, a escola deve ser reconcebida como ecossistema vivo e dinâmico, que prepara para a vida em sociedade. Como sintetiza Dias (2023), a educação deve constituir-se como processo contínuo de construção de sentidos, integrando saberes, valores e práticas para uma sociedade mais justa e sustentável. Tal empreitada exige o compromisso coletivo com uma escola verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão, evidenciou-se a necessidade contínua de reavaliação e contextualização dos métodos educacionais, sob pena de se tornarem obsoletos e ineficazes diante das demandas discentes. Essa complexa tarefa demanda experiência pedagógica, humildade intelectual e intencionalidade educativa – elementos indissociáveis para a obtenção dos resultados almejados. A educação, enquanto processo dinâmico e não estático, deve acompanhar atentamente as transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam nossa época. Consequentemente, exige-se que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas cultivem uma postura aberta à revisão crítica e à adaptação permanente, garantindo assim a relevância e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A escola transcende em significado e função a mera preparação para avaliações padronizadas; constitui-se como espaço privilegiado de formação identitária, construção de valores e desenvolvimento de princípios éticos. Essa compreensão implica na constante atualização dos modelos educacionais, que devem dialogar com as profundas transformações sociais e acolher as múltiplas necessidades dos alunos – sejam elas afetivas, emocionais, psicológicas ou intelectuais. A instituição escolar não pode submeter-se à lógica mercantil, mas deve reafirmar seu compromisso com a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente participativos. Nas palavras de Paulo Freire (2005), a verdadeira educação configura-se como ato libertador, capaz de instrumentalizar os indivíduos para a compreensão e transformação de sua realidade concreta.

Além disso, a escola contemporânea deve articular de maneira orgânica a transmissão de conhecimentos com a formação cidadã, capacitando os estudantes para a aplicação crítica do saber em seu cotidiano. Essa perspectiva exige docentes que atuem com clara intencionalidade pedagógica, transcendendo os limites dos

conteúdos programáticos para estabelecer conexões significativas com a vida dos educandos. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador cultural, facilitando a construção do conhecimento a partir dos saberes prévios e experiências vitais dos alunos. Conforme demonstrou Vygotsky (1998), a aprendizagem é fundamentalmente um processo social, que se desenvolve mediante as interações entre os indivíduos e seu ambiente sociocultural. Portanto, a escola deve fomentar práticas pedagógicas que estimulem a colaboração, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas complexos, preparando efetivamente os estudantes para os desafios do século XXI.

Em última análise, a escola posiciona-se como facilitadora do desenvolvimento cognitivo, organizando e potencializando as estruturas de pensamento dos educandos que jamais chegam como "tábuas rasas", mas portando conhecimentos e experiências culturais essenciais ao processo educativo. Como enfatiza Brandão (2007), a educação genuína estabelece um diálogo permanente entre a vida e a instituição escolar, integrando saberes formais e informais em uma síntese enriquecedora. Nessa perspectiva, impõe-se à escola o desafio de valorizar a diversidade cultural e experiencial, criando ambientes educativos verdadeiramente inclusivos e respeitosos com as diferenças.

Sinteticamente, a missão da escola ultrapassa amplamente seus limites físicos e teóricos, demandando uma abordagem singular na formação de cidadãos preparados para os complexos desafios contemporâneos. Para tanto, torna-se imperativo repensar profundamente as práticas pedagógicas, os currículos e as políticas educacionais, sempre com vistas a uma educação integral e humanizadora. Conforme propõe Moran (2000), a educação do futuro deve formar indivíduos aptos a lidar com a complexidade do mundo atual, desenvolvendo de maneira equilibrada suas dimensões cognitivas, emocionais, éticas e sociais. A escola, assim concebida, transforma-se em espaço privilegiado de transformação individual e coletiva, onde os alunos se capacitam como agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral.

O V Seminário Cidade, Escola e Conhecimento: desafios da formação e da prática docente representou uma oportunidade significativa para aprofundar os debates desenvolvidos ao longo deste texto, especialmente no que tange à necessidade de se repensar o papel da escola em uma sociedade em constante transformação. Diante disso, o seminário se alinha de forma orgânica à proposta de uma escola crítica, receptiva, criativa e transformadora, que transcenda os limites da sala de aula e se comprometa com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 1990. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/0%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**: Declaração de Barcelona. Barcelona: Cidades Educadoras, 1990. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2023/02/Carta-das-cidades-educadoras-pt.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

DIAS, Érika. A educação e a escola: para que servem as escolas? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, p. 621-629, jul./set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/g96pfWK6JM8KrvMdN3TKHGQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2024.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry A. **A escola e a luta pela cidadania**: pedagogia crítica no final do século XX. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6jLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

MAFFI, Caroline; PREDIGER, Thaís Laiara; FILHO, João Bernardes da Rocha; RAMOS, Maurivan Güntzel. **A contextualização na aprendizagem**: percepções de docentes de Ciências Matemáticas. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/15022/2/A_contextualizacao_na_aprendizagem_percepcoes_de_docentes_de_ciencias_e_matematica.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>. Acesso em: 15 out. 2024.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 27, p. 1-25, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23175.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175>. Acesso em: 23 jul. 2025.

NEGRI, Paulo Sérgio. **A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em educação**. Disponível em: <https://www.labted.net/single-post/2016/05/30/artigo-a-intencionalidade-pedag%C3%B3gica-como-estrat%C3%A9gia-de-ensino-mediada-pelo-uso-das-tecno>. Acesso em: 15 out. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSQyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. 263 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Edson Luiz. **Contextualização no ensino de química**: ideias e proposições de um grupo de professores. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001645526>. Acesso em: 30 out. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Kt3VswVz4Qz5FZ9rphhRYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de Cássia. **A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1709-8.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 out. 2024.

DIRETOR ESCOLAR: PROTAGONISTA ANTIRRACISTA

TARSILA R. F. DE OLIVEIRA SANTIAGO

INTRODUÇÃO

O racismo nas escolas é uma realidade persistente e silenciosa que afeta profundamente o processo de aprendizagem, a convivência e a construção da identidade de crianças e adolescentes. Embora muitas vezes velado, ele se manifesta por meio de estereótipos, exclusões, desigualdade de oportunidades e práticas discriminatórias no cotidiano escolar. Diante desse cenário, a figura do diretor escolar assume um papel estratégico e imprescindível no enfrentamento dessas desigualdades.

Mais do que gestor administrativo, o diretor é um articulador de políticas educacionais, condutas pedagógicas e valores institucionais. Sua postura frente ao racismo influencia diretamente o posicionamento da equipe docente, dos alunos e da comunidade escolar. Quando comprometido com a promoção da equidade racial, o diretor pode transformar a escola em um espaço de valorização da diversidade, respeito às diferenças e promoção da justiça social.

Essa atuação exige formação crítica, sensibilidade social e compromisso ético com os princípios de uma educação antirracista. Significa desenvolver ações afirmativas, rever currículos e materiais didáticos, promover formações continuadas para os educadores e estabelecer um diálogo constante com as famílias e com a comunidade. O diretor, portanto, não apenas gerencia a escola, mas lidera um processo educativo que deve ser consciente, inclusivo e transformador.

Assim, problematizamos: como a gestão escolar, na figura do diretor, pode atuar no enfrentamento ao racismo na escola e contribuir para a efetiva implementação de uma educação antirracista?

REFERENCIAL TEÓRICO

Algumas estratégias integradas podem contribuir significativamente para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar, funcionando como princípios norteadores que orientam a atuação do diretor escolar na promoção de uma gestão comprometida com a equidade racial e a valorização da diversidade.

Conscientizar, sensibilizar e ensinar sobre a questão racial, a fim de estimular reflexão crítica sobre a temática, combater estereótipos, mostrar aos alunos a importância do respeito e valorização das diferenças culturais e raciais são algumas das ações que podem ser executadas por instituições escolares para o auxiliar no combate ao racismo.

Para tal, a escola precisa amparar-se e apropriar-se das legislações existentes sobre a temática, como as leis 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a Lei 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

É preciso também alfabetizar, letrar racialmente todos os profissionais envolvidos na comunidade escolar, a fim de que as práticas e vivências diárias não sejam atravessadas por conceitos racistas e preconceituosos.

Por fim, é preciso entender que para a promoção de educação antirracista, de fato, o enfrentamento do racismo e a correção de disparidades raciais devem ser prioridade, responsabilidade de professores e gestores educacionais, e devem ir além do cumprimento das leis sobre a questão e ao respeito aos marcos reguladores. É necessário desconstruir as práticas racistas que permeiam a escola, como o epistemicídio, a invisibilidade e os estigmas raciais atrelados ao aluno não branco e a extinção por completo das sutilezas do racismo cotidiano.

Essa ideia converge com a ideia de Santos (2022, p. 105):

O processo de transformação da cultura escolar e do funcionamento dos sistemas educativos se dá mediado pela história das lutas e das disputas em torno do que ensinar, de como ensinar e das formas legítimas ou ilegítimas de organizar as práticas educativas dentro da escola.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL

Para o enfrentamento ao racismo, algumas estratégias devem ser traçadas, entre elas destaca-se a necessidade de se ter um conhecimento embasado com capacidade de dialogar sobre a questão.

O fenômeno do racismo advém de discursos de superioridade do sujeito branco e de tudo a ele atrelado, culturalmente, historicamente e socialmente, em relação a outros indivíduos racializados, ao que representam e pertencem. Schucman (2012) parte do pressuposto que o conceito de raça é relacional, colocando o sujeito branco também racializado, retirando assim do sujeito negro o foco problemático sobre as desigualdades raciais.

Rossato e Gesser (2001) alegam que a estrutura dominante e a formação hegemônica influenciada pela branquitude pode, em alguns momentos, dificultar que os brancos percebam e compreendam situações de racismo.

Schucman (2012) conceitua “branquitude”:

A branquitude é entendida aqui como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos (Schucman, 2012, p.171).

Em contraponto ao termo, a mesma autora trata a respeito de “brancura”:

Portanto, é importante perceber que brancura difere de branquitude. A brancura são as características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. É interessante observar que cada sujeito produz sentidos para a sua brancura através de identificações diversas, na sociedade em que estão inseridos, com seus conteúdos e significados (Schucman, 2012, p.180).

Como nos explica Schucman, para que o branco consiga entender como as situações de racismo acontecem e compreendam, se faz necessário que o sujeito aprenda, adquira conhecimento sobre o assunto para que consiga caminhar para a desconstrução do racismo na identidade racial branca, adquirindo consciência dos seus privilégios e da estrutura racista da sociedade. Com isso, novos lugares são abertos e novos sentidos produzidos ao ser branco, separando brancura de branquitude.

Para tal, a autora baseia-se nos estudos da antropóloga afro-americana France Winddance Twine que criou o conceito de “Racial Literacy” (em português, conhecido por Letramento Racial). O qual consiste em um conjunto de práticas de leitura e de absorção de conhecimento sobre as hierarquias raciais da estrutura social. Schucman (2012) explica que tal prática inclui:

um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e

interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Schucman, 2012, p.182).

Neste trabalho entendemos necessário o letramento racial tanto para pessoas negras quanto para não negras. Defendemos ser importante para os brancos entenderem a sua posição de privilégio para além de simpatizar com as dores do sofrimento do outro. E para o sujeito negro, descolonizar-se da consciência embranquecida internacionalizada e entender o fenômeno racismo e seus atravessamentos em sua vida.

Rossato e Gesser (2001) alegam que os alunos negros precisam deixar de serem tidos como invisíveis, decorrente da inconsciência e insensibilidade herdada por muitas gerações. Reiteram que esses comportamentos por parte dos professores acarretam duas situações: algumas crianças não brancas se colocam em posição de resistência, já outras abandonam suas tradições culturais e étnicas e se embranquecem, imitando o comportamento do branco, acreditando que serão bem-sucedidas, terão acessos ou atingirão algum objetivo desejado. Como nos explicam:

Essas reações estudantis são explicadas pela experiência de racismo e branquitude internalizada. Outros estudantes abandonam a escola porque, numa cultura em que se veicula a noção de que não serão bem-sucedidos, desenvolvem como consequência disso uma consciência fatalista de fracasso. Essa cultura se prolifera entre as crianças porque muitas delas se sentem silenciadas, ou seja, sentem que suas vozes, experiências e histórias não são validadas e ouvidas pela escola (Rossato; Gesser, 2001, p. 23).

Entendemos ser a escola o local ideal para iniciarmos os passos do letramento racial, visto que ela é o território da vida vivida, uma das primeiras instituições a fazer parte da construção do indivíduo e, principalmente, é um espaço de formação social. Essas ideias convergem com as ideias de Souza (2001, p. 42):

[...] as questões raciais e o conflito gerado por elas tem sido vivenciado diariamente pela sociedade brasileira. A escola é lócus privilegiado para a emergência desses embates, porque ali se encontram crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos fenotípicos.

Souza (2001) defende que se faz necessária uma contínua reflexão envolvendo as relações raciais e a educação, pois a maneira como é contada e inserida a temática pode ser relevante e reveladora.

Esse processo alfabetizador deve abranger a todos, mas iniciar-se pelo educador, seja ele, professor, coordenador pedagógico, orientador educacional ou diretor escolar. Silva (2001) ao relatar as experiências adquiridas pelo Instituto Geledés, ao aplicar o curso “Multiculturalismo, Educações e Relações Raciais”

ministrado a educadores, defende esse ponto de vista, após analisar diversos relatos que comprovaram a sua percepção:

[...] ao longo desses anos tem ratificado o princípio de que o educador (a) bem preparado(a) é um multiplicador(a) de informações corretas e um fator de alteração contumaz e poderoso das situações de discriminação racial, especialmente no processo pedagógico de ensinar e aprender (Silva, 2001, p. 70).

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como bibliográfico e documental, fundamentado em autores que discutem racismo, branquitude, letramento racial e educação antirracista, além da análise de legislações vigentes sobre o tema.

A análise dos referenciais foi organizada a partir de três eixos principais:

1. Educação antirracista e letramento racial: abordando os conceitos e a importância da conscientização crítica de educadores e alunos.
2. Legislação educacional: especialmente a Lei 10.639/2003 e seus desafios de implementação.
3. Gestão escolar e o papel do diretor: refletindo sobre as práticas e estratégias possíveis para a promoção da equidade racial.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL - LEI 10.639/2003

Algumas ações podem ser utilizadas por instituições escolares para auxiliar no enfrentamento ao racismo. Uma delas é amparar-se e apropriar-se das legislações existentes sobre a temática, como as leis 10.639/2003 e a 11.645/08.

A Lei 10.639/03 é uma política educacional que orienta o currículo nacional e que, portanto, deve ser seguida pela União, estados e municípios, fazendo com que as escolas públicas e privadas reconheçam, valorizem e promovam o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Em convergência com as ideias de Gomes (2001), partimos da premissa de que educação é um direito social, e por isso também deve ser utilizada para a superação de desigualdades raciais:

Todos nós sabemos que Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos e garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais (Gomes, 2001, p. 84).

Entendemos que ao incluir o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, a Lei 10.639/03 busca além da promoção de uma educação mais inclusiva e de valorização da diversidade étnico-racial no país; é uma ação afirmativa que auxilia no combate ao epistemicídio à cultura negra e auxilia na promoção de um saber multicultural, menos eurocêntrico.

Geledés (2023) relata que no Brasil, a Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação. Trata-se de um marco legal fruto de décadas de luta do movimento negro, a favor do respeito e valorização da cultura e da diversidade étnico-racial.

Para garantir a efetiva execução da Lei 10.639/03 nas escolas, entendemos necessário adotar uma abordagem abrangente que envolva diferentes aspectos do sistema educacional, como: formação de professores, tanto capacitando-os para abordar de forma adequada a temática em suas aulas quanto a promoção de letramento racial; elaboração de material didático diversificado e multicultural; incorporação do tema no currículo escolar de maneira transversal e interdisciplinar; mecanismos de avaliação que monitorem e acompanhem quanto ao cumprimento efetivo da legislação, participação e envolvimento de toda a comunidade escolar ativamente em atividades relacionadas à lei.

Quanto à eficácia dessa legislação, Geledés (2023) afirma que a Lei 10.639/03 no enfrentamento ao racismo escolar é um assunto complexo e multifacetado, e sua avaliação pode variar dependendo de diferentes perspectivas e contextos a considerar:

1. Implementação: pode variar de acordo com diferentes escolas e redes de ensino. Em algumas instituições, o ensino da história e cultura afro-brasileira pode ser integrado de forma eficaz ao currículo, enquanto em outras pode ser negligenciado ou tratado de forma superficial.
2. Formação de professores: a capacitação dos professores para abordar de forma adequada os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira é fundamental para o sucesso da lei, visto que, se os docentes não estiverem devidamente preparados, a implementação da legislação pode não alcançar seus objetivos.
3. Material didático: a disponibilidade de materiais didáticos adequados que abordem de forma precisa e respeitosa a história e cultura afro-brasileira é essencial para o sucesso da lei.
4. Mudança cultural: a Lei 10.639/03 busca promover uma mudança cultural na forma como a sociedade brasileira percebe e valoriza a contribuição dos povos afrodescendentes. Esse processo pode levar tempo e exigir esforços contínuos não apenas nas escolas, mas em toda a sociedade.

Em resumo, enquanto a Lei 10.639/03 representa um passo importante no enfrentamento ao racismo escolar e na promoção da valorização da diversidade étnico-racial, sua eficácia depende da forma como é implementada, dos recursos disponíveis e do comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional.

É um processo contínuo que requer acompanhamento e avaliação constantes para garantir sua efetividade. Entendemos que, para garantir a efetiva execução da Lei 10.639/03 nas escolas, é necessário adotar uma abordagem abrangente que envolva diferentes aspectos do sistema educacional, uma vez que essa legislação desempenha um papel fundamental na promoção da educação antirracista no Brasil, ao promover a valorização da diversidade étnico-racial, equidade e inclusão na educação.

Sua importância reside em aspectos como: reconhecimento da diversidade étnico-cultural, desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações raciais; descolonização do currículo incorporando conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana; empoderamento da população negra ao reconhecer e valorizar suas trajetórias, lutas e conquistas ao longo da história; promoção da equidade quando cria condições mais equitativas de acesso e permanência dos estudantes negros na escola e preparação para uma sociedade multicultural, respeitosa e colaborativa com a diversidade étnico-racial.

Acreditamos que o diretor escolar pode desempenhar um papel fundamental na implementação efetiva e eficaz da lei nas escolas em que atua, por exemplo, garantindo recursos adequados, incentivando as práticas docentes sobre a temática, autorizando projetos e a participação da comunidade escolar na discussão das relações étnico-raciais e promovendo uma cultura antirracista.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO RACIAL

Kilomba (2019) defende que quando o sujeito branco reconhece sua branquitude e seu racismo, a vergonha precede esse reconhecimento e o indivíduo finalmente reconhece a sua realidade ao aceitar a percepção e a realidade do outro; e que reconhecimento é, nesse sentido, não mais a questão de como o branco gosta de ser tratado ou visto, mas sim quem realmente é.

Posterior a isso, Kilomba (2019) alega vir a fase de reparação, na qual o sujeito branco negocia a realidade, ou seja, ele tenta reparar o mal causado pelo seu racismo através do abandono de seus privilégios, mas alega que esses passos revelam que a consciência sobre racismo é um processo psicológico trabalhoso:

Neste sentido, esse último estado é ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios.

Esses diversos passos revelam a consciência sobre o racismo não como uma questão moral, mas sim como um processo psicológico que exige trabalho. Nesse sentido, em vez de fazer a clássica pergunta moral “Eu sou racista?” e esperar uma resposta confortável, o sujeito branco deveria se perguntar: “Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?” Tal pergunta, então, por si só, já inicia esse processo (Kilomba, 2019, p. 46).

Os ideais de Rossato e Gesser (2001) vêm de encontro com o pensamento de Kilomba (2019). Para eles, na educação os educadores devem ser desafiados a desenvolver junto a seus alunos e colegas de profissão uma conscientização crítica em relação ao fenômeno racial.

Entendemos como educação antirracista uma educação que tenha por premissa mudar as estruturas, as relações subjetivas e o abandono de privilégios defendido por Kilomba (2019), aliado a uma conscientização crítica em relação ao fenômeno racial.

Para a prática dessa modalidade educacional, baseada na temática racial, entende-se ser algo além do ensino das histórias africanas e afro-brasileiras, apenas para conhecimento, mas sim para valorização da cultura e de identidades, promoção da equidade educacional entre as raças, aprimoramento da prática docente com olhar sensível ao aluno racializado, que enxerga as suas subjetividades e aumento das possibilidades e respeito ao multiculturalismo existente no país. Rossato e Gesser (2001) defendem que:

A educação que propomos é de caráter democrático e emancipatório, descartando fórmulas já pré-estabelecidas e estruturalmente rígidas que também restringem a fluência do desenvolvimento de igualdade e justiça social. Para tal, necessita-se de uma educação com base antipreconceituosa ou antiestereotipada, evitando assim favorecer a exclusão diante da inclusão tão desejada (Rossato; Gesser, 2001, p. 24).

Para Rossato e Gesser (2001), a construção da educação antirracista inicia-se pela desestruturação da natureza esbranquiçada, sua ideologia e raízes da educação tradicional, e seguir para ideologias e concepções mais multiculturais. Além disso, essa nova educação deve ser a todos, brancos e não brancos, a fim de que se construam novas ideologias dignas e respeitosas.

A educação antirracista propicia um conhecimento multicultural e expansivo, pois sua premissa é baseada em pessoas com diferentes etnias, religiões, gênero ou classe, sem ser entendida como um problema ou questão a ser tratada somente com alunos negros ou quando alguma situação de racismo acontecer no ambiente escolar.

Gomes (2001) alega que enquanto a educação escolar discutir a questão racial como problema exclusivamente do negro, negando-se integrar nas reflexões

sobre a sociedade brasileira como um todo, continuaremos a dar espaço a práticas intencionalmente racistas nas escolas. O autor completa:

Não se pode pensar em uma educação que contemple a cidadania se partirmos do pressuposto de que as questões colocadas pela população negra, pelas mulheres, pelos portadores de necessidades especiais devem ser tratadas pela escola simplesmente para atender a reivindicação desses sujeitos. Mas do que isso, é preciso garantir a equidade social (Gomes, 2001).

A visão de Carine (2023) complementa esse pensamento, a qual defende que mais que uma opção, é um dever da escola ser antirracista, pautando a equidade racial em toda a sua estrutura escolar. A escola é um espaço de formação humana, um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social, que é influenciada pelo sistema e o influencia, pois forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais:

A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: No corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares ; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas, fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da ótica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos estudantes objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje (Carine, 2023, p.147).

GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

Para que o diretor atue de maneira eficaz na promoção da educação antirracista, é fundamental adotar uma série de ações estratégicas. Nesse processo, o profissional precisa se sentir adequadamente preparado, adquirindo as competências necessárias para lidar com a temática de forma sensível e assertiva, para que garanta uma gestão comprometida com os princípios da equidade racial.

Sugere-se que a ele seja oportunizada formação contínua em temas como relações étnico-raciais, história da população negra e indígena, direitos humanos e políticas de inclusão. Essa formação não deve ser pontual, mas parte de um plano permanente de desenvolvimento profissional, promovido por redes de ensino, por exemplo, com apoio de universidades, institutos de pesquisa e movimentos sociais.

Liderar na unidade escolar em que atua a elaboração de um plano de ações antirracistas, construído coletivamente com a comunidade escolar. Esse plano pode incluir: reavaliação do currículo escolar, incorporando a Lei 10.639/03 que

propõe o ensino e promoção da história e cultura africana e afro-brasileira nos ambientes escolares; revisão de materiais didáticos com olhar crítico sobre estereótipos raciais; estabelecimento de protocolos claros para casos de discriminação racial e criação de espaços de escuta e acolhimento para estudantes vítimas de racismo.

Ao diretor cabe garantir que a diversidade esteja presente não apenas nos discursos, mas nas práticas institucionais. Isso inclui o incentivo à contratação de profissionais negros, a valorização de vozes diversas nos conselhos escolares e o reconhecimento público da identidade racial dos estudantes, com a promoção de feiras culturais e semanas temáticas voltadas à valorização das culturas afro-brasileira e indígena, com participação ativa da comunidade. Além de fomentar o diálogo com famílias, lideranças locais e organizações sociais, promovendo rodas de conversa, palestras e ações educativas.

Espera-se que o diretor estimule uma cultura de autoavaliação institucional. Isso pode ser feito com questionários aplicados à comunidade escolar sobre percepções de discriminação, além do monitoramento de indicadores como evasão, rendimento e participação de estudantes negros.

Santos (2022) alega que as produções de marcos normativos não são suficientes para desconstruir as estruturas que sustentam o racismo escolar e nem desfazer as marcas do epistemicídio, violação e negação do direito humano à educação para as pessoas negras.

Entende-se que é responsabilidade do diretor escolar organizar e implementar as práticas educativas mencionadas por Santos (2022). Cabe a ele, por meio do Projeto Político Pedagógico, direcionar a escola na promoção da educação antirracista, garantindo que a unidade escolar adote uma postura comprometida com a equidade racial. O diretor deve formar uma equipe de gestão escolar composta por profissionais de diversas etnias, apoiar e divulgar projetos que enfoquem as relações raciais, além de acompanhar de perto o desempenho dos alunos para assegurar que a construção do conhecimento seja igualitária.

O diretor escolar é a peça fundamental para que a escola caminhe em direção a uma educação antirracista. Por ele, devido ao seu papel de liderança, perpassam decisões que interferem diretamente nas escolhas que serão tomadas e nortearão o tipo de aprendizagem desenvolvido na unidade escolar.

Sua atuação é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com a equidade racial. Sua liderança tem o potencial de romper ciclos históricos de exclusão, além de inspirar novas gerações a reconhecer, valorizar e respeitar as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. Nesse contexto, é fundamental investir na formação contínua, no protagonismo e na responsabilidade social dos diretores escolares, como estratégia para promover uma educação mais justa, igualitária e transformadora para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos recentes indicam que o letramento racial se configura como um instrumento pedagógico fundamental tanto para brancos quanto para negros, uma vez que promove a conscientização crítica acerca das relações raciais, amplia a compreensão sobre o privilégio branco e fortalece a valorização das identidades negras. Para os estudantes negros, em especial, esse processo é estratégico, pois contribui para o enfrentamento da invisibilidade e dos estigmas historicamente associados às suas trajetórias escolares, fatores que impactam diretamente sua permanência e seu sucesso acadêmico (Rossato; Gesser, 2001).

No campo legal, a Lei 10.639/2003 representa um marco histórico na luta do movimento negro e na consolidação da educação para as relações étnico-raciais. Contudo, apesar de sua relevância, sua implementação tem enfrentado inúmeros desafios. A ausência de formação docente específica, a carência de materiais didáticos adequados e a inexistência de mecanismos de acompanhamento e monitoramento têm dificultado a efetividade da lei. Assim, sua aplicabilidade depende não apenas da normatização legal, mas do comprometimento das instituições escolares, de uma gestão educacional engajada e de políticas públicas que assegurem condições concretas de implementação (Geledés, 2023).

Nesse sentido, a literatura acadêmica tem destacado que a educação antirracista não pode ser reduzida ao cumprimento formal da legislação. Conforme apontam Gomes (2001) e Kilomba (2019), trata-se de um projeto pedagógico e político que exige transformações estruturais, curriculares e metodológicas capazes de desconstruir práticas discriminatórias e instaurar um ambiente escolar equitativo. A educação antirracista, portanto, deve ser compreendida como eixo transversal do projeto pedagógico da escola, perpassando todas as disciplinas, práticas avaliativas e formas de convivência.

Dentro dessa perspectiva, o diretor escolar assume um papel central e estratégico no enfrentamento ao racismo. Mais do que gestor administrativo, ele se coloca como articulador político e pedagógico, responsável por mobilizar a comunidade escolar em prol da equidade racial. Entre suas atribuições destacam-se: liderar a elaboração e execução de planos de ação antirracistas; garantir a revisão de currículos e materiais didáticos, assegurando representatividade étnico-racial; implementar protocolos institucionais para o enfrentamento de situações de racismo no espaço escolar; promover formações continuadas para docentes e funcionários; além de fomentar práticas de gestão democrática que incentivem a representatividade e a participação ativa da comunidade negra no cotidiano escolar.

A literatura especializada evidencia que a atuação comprometida e efetiva do diretor pode ser determinante na ruptura de ciclos históricos de exclusão e na promoção de uma escola mais justa e democrática. Ao articular políticas

educacionais com práticas pedagógicas inclusivas, o gestor escolar contribui não apenas para o fortalecimento do projeto pedagógico da instituição, mas também para a consolidação de um modelo educacional transformador, comprometido com a superação das desigualdades raciais. Dessa forma, a escola, sob liderança engajada, deixa de ser um espaço de reprodução de discriminações para tornar-se um locus de resistência, reconhecimento e valorização das identidades negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que o letramento racial e a implementação efetiva da educação antirracista constituem dimensões centrais para a construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a justiça social. O debate acerca da Lei 10.639/2003 revela que, embora ela represente um avanço histórico e político significativo, sua eficácia ainda é limitada pela ausência de políticas de formação docente, pela escassez de materiais didáticos adequados e pela falta de monitoramento sistemático das ações propostas.

Constata-se, portanto, que a superação dessas barreiras exige a consolidação de um projeto pedagógico em que o combate ao racismo seja entendido não apenas como cumprimento legal, mas como prática educativa cotidiana e estruturante. Para tanto, a figura do diretor escolar emerge como ator estratégico: ao liderar ações antirracistas, articular a comunidade escolar e implementar protocolos institucionais, ele atua como mediador de transformações profundas, capazes de reconfigurar as relações sociais no espaço educativo.

As reflexões de autores como Gomes (2001) e Kilomba (2019) reforçam que a educação antirracista não se resume a conteúdos curriculares, mas implica mudança de mentalidades, ruptura de paradigmas e valorização das identidades negras em sua pluralidade. Nessa perspectiva, a escola precisa assumir-se como um espaço político de resistência, reconhecimento e produção de novos sentidos para a vivência da diversidade.

Em síntese, este estudo aponta que o fortalecimento do letramento racial, a efetivação da Lei 10.639/2003 e a atuação engajada da gestão escolar, sobretudo do diretor, são pilares indispensáveis para o enfrentamento das desigualdades raciais no âmbito educacional. Reafirma-se, assim, que a educação antirracista é não apenas um dever legal e ético, mas também uma condição para a consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Para que tal perspectiva se concretize, é necessário que as políticas públicas priorizem a formação continuada de professores e gestores escolares, assegurando que o letramento racial seja tratado como competência essencial no cotidiano pedagógico. Do mesmo modo, a elaboração e a distribuição de materiais didáticos diversificados, que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e

africana de forma crítica e interdisciplinar, tornam-se urgentes. Soma-se a isso a criação de mecanismos de monitoramento da implementação da Lei 10.639/2003, de forma que sua aplicação não dependa apenas da iniciativa individual de gestores e docentes, mas de um compromisso institucional coletivo.

O fortalecimento de pesquisas acadêmicas que investiguem experiências exitosas de gestão escolar antirracista também é fundamental, pois possibilita a sistematização de práticas que podem ser replicadas em outras instituições, ampliando o impacto das ações. Além disso, a participação ativa da comunidade escolar e do movimento negro na construção dos Projetos Político-Pedagógicos revela-se indispensável para ampliar a legitimidade e a eficácia das práticas antirracistas. Por fim, a criação de redes de colaboração entre escolas, universidades, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil é condição estratégica para o enfrentamento do racismo estrutural no campo educacional.

Assim, compreende-se que o avanço da educação antirracista depende de um movimento integrado entre legislação, políticas públicas, práticas escolares e engajamento comunitário. A construção de uma educação que reconheça, valorize e promova a diversidade étnico-racial deve ser assumida como compromisso ético e político de toda a sociedade, constituindo-se como caminho indispensável para a transformação das relações raciais e para o fortalecimento da democracia brasileira.

REFERÊNCIAS

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Editora Planeta do Brasil, 2023.

GELEDÉS; ALANA. Instituto da mulher negra, Instituto. **Lei 10.639/03 na prática**: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, 2023.

GELEDÉS; ALANA. Instituto da mulher negra, Instituto. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cogobó, 2019.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade da cidade de São Paulo de 2023**. Disponível em: <https://institutocidadessustentaveis.shinyapps.io/mapadesigualdadesãopaulo/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In*: CAVALLEIRO, Eliane.

Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

SANTOS, Alexsandro Santos do Nascimento. Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do projeto Político Pedagógico. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 10, n.18, p. 95-116, jan-jun, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. **Portuguese Literary & Cultural Studies**, p.171-189, 2012.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores /as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES COMO MÉTODO DE ANÁLISE PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE CAMARGOS DE MACEDO

DANIELLE SANTOS DE LIMA

MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA

INTRODUÇÃO

As finalidades educativas escolares (FEE) foram abordadas pelo autor Lenoir em sua obra *Les finalités éducatives scolaires Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* (2016). No Brasil, Libâneo se dedicou a aprofundar os estudos de Lenoir sobre o tema, seguido por Callas. Apesar de ser um tema extremamente relevante para a educação, poucos autores se propuseram a pesquisar sobre as FEE e suas implicações.

As finalidades educativas escolares (FEE) orientam as decisões políticas educacionais, servem como norte para o currículo e delimitam os objetivos de formação dos alunos. Contudo, não se restringem a isso. Libâneo (2016) as define como uma referência principal dos critérios de qualidade de ensino:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores (Libâneo, 2016, p.1).

Libâneo (2016, p. 1-2) se baseia em Lenoir (2013) para melhor compreender as finalidades e aponta que elas indicam uma orientação filosófica, explicitando até mesmo os valores escolhidos para fundamentar a organização do

sistema educativo. Com base nas finalidades, é possível identificar as orientações dos sistemas escolares, sejam elas explícitas ou implícitas, e sua incidência no plano operacional das escolas, especialmente no currículo e na pedagogia.

Entender as finalidades educativas escolares vai além de uma mera análise de políticas públicas ou curriculares. Envolve compreender as intenções por trás dessas decisões, que, muitas vezes, refletem concepções filosóficas e políticas amplas sobre a sociedade, o papel da educação e o indivíduo na sociedade. Assim, o estudo das FEE não é só uma análise de práticas educacionais, mas também uma leitura crítica das forças ideológicas e dos objetivos sociais que orientam essas práticas.

Nesse contexto, as finalidades educativas também podem ser vistas como um reflexo das demandas sociais e culturais de determinado período histórico, sendo um ponto de partida essencial para a análise das transformações educacionais ao longo do tempo. Ao compreender como as FEE são moldadas, os pesquisadores conseguem perceber as transformações nos objetivos educacionais e os impactos que essas transformações têm no sistema de ensino, nos alunos e na sociedade.

Além da importância de investigar o tema, as finalidades educativas escolares podem ainda ser utilizadas como método de análise para pesquisa em educação. Portanto, este capítulo tem por objetivo explicitar a definição de finalidades educativas escolares, explorando como referenciais teóricos Libâneo (2016), Lenoir *et al.* (2016), Callas (2020) e Sacristán (2000; 2007). Pretende ainda demonstrar como as FEE podem ser utilizadas como método de análise para pesquisa em educação.

Para isso, será utilizada como objeto de análise a dissertação de mestrado de Danielle Santos de Lima, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no ano de 2022, com o tema: formação de professores no Mackenzie do final do século XIX ao início do século XX e seus impactos na Reforma Caetano de Campos.

Essa dissertação foi escolhida por sua abordagem detalhada da formação de professores e o impacto das FEE nas reformas educacionais daquele período. O trabalho de Lima (2022) representa um exemplo claro de como as finalidades educativas podem ser empregadas como ferramenta metodológica para a análise de processos históricos e de políticas educacionais na pesquisa em educação.

O presente capítulo será dividido em duas partes, uma de referencial teórico para compreensão das finalidades educativas escolares e sua importância para pesquisa em educação e outro que visa analisar como a dissertação de mestrado de Lima (2022) utilizou as finalidades educativas escolares como método de análise para pesquisa em educação.

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

É a partir das finalidades educativas escolares que as políticas educacionais são delimitadas. Além disso, elas nortearão todo o currículo e influenciarão os objetivos de formação dos alunos. São, portanto, o ponto de partida quando se pensa em educação, é o que antecede qualquer escolha voltada para a educação. Estabelecidas as finalidades educativas escolares, dar-se-á início a políticas públicas educacionais que, por consequência, delimitarão diversos outros fatores relacionados à educação.

É com base nas finalidades educativas escolares que serão construídas as referências dos principais critérios de qualidade do ensino, isso implicará inevitavelmente no conteúdo a ser aprendido pelos alunos, na formação dos professores, escolha dos materiais didáticos, métodos de avaliação, processo de ensino-aprendizagem, organização escolar, entre outros. Daí a importância de se compreender como acontece a definição das finalidades educativas escolares.

Callas (2020) em sua tese de doutorado, se propôs a diferenciar os conceitos de finalidade, objetivo, meta, função e missão. Isso é importante pois muitas vezes as finalidades educativas escolares são equivocadas, assumindo outras terminologias que não refletem o seu real sentido. Por hora, vamos mencionar somente a diferenciação de objetivo, meta e finalidade para uma melhor compreensão de como as finalidades se articulam com a educação.

Para a autora, “as metas e os objetivos, mais do que compatíveis e coerentes, devem traduzir as finalidades. **As finalidades indicam a direção, os objetivos indicam o caminho e as metas indicam os resultados esperados**” (Callas, 2020, p. 54, grifo da autora). Ainda de acordo com Callas (2020) as finalidades determinam aquilo para que agimos e vivemos. A figura a seguir auxilia a compreensão sobre as vertentes em que implicam as finalidades educativas escolares:

Imagem 1: As finalidades educativas escolares e seus entrelaçamentos.



Fonte: Callas (2020, p. 55).

O que é importante compreender é que a educação, apesar de não ser um produto somente do Estado, é estruturada por ele por meio das políticas públicas educacionais, e as finalidades educativas escolares expressam as ideologias educacionais por meio de planos de ação definidos. As diretrizes curriculares servem de norte para toda educação de determinado país, inclusive os referenciais de excelência em educação, e a determinação de conteúdos mínimos têm seu fundamento nas finalidades.

Sempre que pensamos em educação, é importante compreender que um de seus objetivos é formar um cidadão para uma sociedade. Nesse sentido, por meio das finalidades educativas escolares, podemos compreender qual cidadão se deseja formar e para qual sociedade. Essa questão por si só demonstra a importância de se pesquisar sobre as FEE.

Além disso, Lenoir *et al.* menciona que:

[...] assim como a dimensão epistemológica na compreensão das práticas de ensino, as FES – é preciso insistir novamente neste ponto – são poderosos indicadores para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite deste modo perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as preconizações de atualização em classe (Lenoir *et al.*, 2016, p. 2).

Assim sendo, as finalidades educativas escolares são compreendidas como o produto complexo de interesses e forças de origens políticas, econômicas e culturais que gravitam entre os valores e as crenças da sociedade e, dentro da esfera educacional, refletirão e delimitarão as escolhas curriculares.

Nesse sentido, Sacristán, ao analisar o currículo e se propor a defini-lo, aponta que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2000, p. 17).

O autor, mesmo sem tratar das finalidades educativas escolares especificamente, menciona que o currículo é resultado do equilíbrio de forças e interesses que gravitam no sistema educativo em dado momento. Essas forças e interesses podem ser definidos como as finalidades educativas escolares que antecedem a organização curricular.

Sacristán ainda menciona que essas forças gravitam sobre o sistema educativo, assim sendo, as finalidades educativas escolares não são fixas, em outros termos, não são definidas apenas uma vez. Elas se ressignificam com base nas ideologias e de acordo com a mudança do perfil de cidadão e sociedade que se pretende alcançar, e estas mudanças acontecem de tempos em tempos.

Callas menciona que “vivemos, no início do século XXI, uma escola em processo de mutação, em que as FEE são a expressão da visão que uma sociedade tem a respeito de seu presente, como também de seu futuro [...]” (Callas, 2020, p. 63). Sob essa ótica, percebemos que as finalidades educativas escolares traduzem uma projeção e podem, portanto, serem traduzidas em duas vertentes:

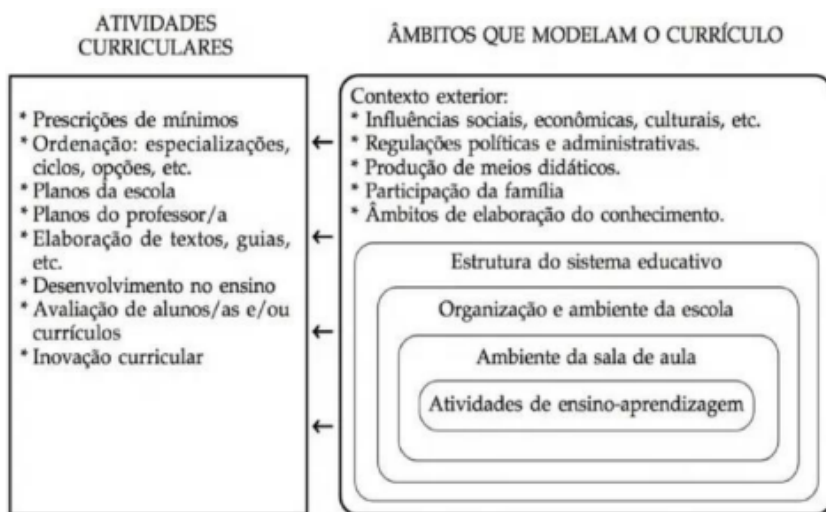
1. As finalidades educativas escolares traduzem os interesses e ideologias presentes no momento vigente sobre os conceitos de qual indivíduo formar e para qual sociedade;
2. As finalidades educativas escolares serão traduzidas em um momento futuro por meio da definição de políticas públicas e instrumentalização do currículo.

É necessário ter em vista que tudo que envolve as mudanças educacionais não será refletido imediatamente na sociedade, assim sendo, as finalidades educativas escolares são definidas com base no que se pretende atingir de objetivos e metas atuais, entretanto, a sua concretização se dará posteriormente.

É necessário, ainda, compreender que tais mudanças não acontecem em blocos – define-se agora, o resultado é verificado tanto tempo depois – justamente porque esse movimento se dá de forma mais contínua e integrada. As forças que gravitam no currículo estão constantemente direcionando-o, quase como o Sistema Solar.

Para explicitar todo este movimento do currículo e das forças que gravitam sobre ele, Sacristán desenvolveu a imagem a seguir:

Imagem 2: Práticas e transformações no currículo.



Fonte: Sacristán (2007, p. 130).

As finalidades educativas escolares estão nos âmbitos que modelam o currículo; podem ser definidas como o contexto exterior do currículo e são visualizadas e traduzidas por meio das influências sociais, econômicas, culturais e políticas que refletem a regulação política por meio de políticas públicas e diretrizes educacionais.

Conforme mencionado anteriormente, toda configuração política é intencional. As finalidades educativas escolares são a expressão dessa intencionalidade e Sacristán afirma a presença dela no currículo.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação 'mais técnica', descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (Sacristán, 2000, p. 17, grifo nosso).

O autor menciona ainda a importância de se decifrar tais pressupostos e valores presentes no currículo. Isso é possível de se concretizar por meio de pesquisas em educação que abordem as finalidades educativas escolares tanto em relação ao seu conceito, para que o tema se torne cada vez mais conhecido na educação e por todos que dela fazem parte, quanto em relação à sua concretização – seja no momento vigente ou no passado quando se tratar de pesquisas históricas. Compreender os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares não é tarefa simples de se cumprir.

Ao analisar as políticas educacionais por meio das diretrizes e documentos oficiais, nem sempre é visível e claras as intenções ideológicas presentes. Em determinados momentos, as orientações são explícitas; entretanto, em outros momentos estão presentes de forma implícita, necessitando uma análise mais detalhada para compreensão exata das finalidades educativas escolares.

Tal exercício requer do pesquisador uma análise mais ampla do contexto em que determinada orientação está assentada a fim de buscar signos que apontem para a concepção ideológica que antecede tal orientação educacional.

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES COMO MÉTODO DE ANÁLISE PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Como visto anteriormente, as finalidades educativas escolares são um campo rico para pesquisa e necessário de ser abordado e compreendido quando pensamos em educação.

Para além do estudo da sua definição e concepção, as FEE podem ser analisadas por meio do seu impacto na aplicação prática e ainda serem utilizadas como método de análise para pesquisas em educação. Foi o que Lima (2022) se propôs a fazer em sua dissertação de mestrado.

A dissertação de mestrado de Danielle Santos de Lima foi apresentada em 2022 ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, tendo por tema: formação de professores no Mackenzie do final do século XIX ao início do século XX e seus impactos na Reforma Caetano de Campos.

A pesquisa buscou compreender como se estruturava o currículo de formação de professores do Mackenzie, e que característica se destacava na concepção pedagógica que impactou a organização da educação e da formação de professores em São Paulo no início da República. Teve por objetivo demonstrar a influência que o Mackenzie exerceu sobre a formação de professores do estado de São Paulo no período de 1889 a 1930. O trabalho está dividido em três capítulos e se propôs a investigar o modo como evoluiu e se estruturou o processo de formação de professores no Brasil durante a República Velha (1889-1930), examinar as características da concepção curricular e pedagógica adotadas pelo Mackenzie para a formação de professores e explicitar a influência do Mackenzie sobre a estruturação da formação de professores no estado de São Paulo durante a Reforma Caetano de Campos.

Lima (2022) utilizou as finalidades educativas escolares em sua pesquisa como método de análise, ou seja, utilizou as FEE como eixo de análise tendo em vista que o foco da pesquisa era tratar da formação de professores. A autora afirma que a investigação sobre o desenvolvimento da educação na sociedade brasileira, dentro do período da Primeira República, permite perceber e compreender as finalidades educativas na época, bem como esclarecer a evolução da formação de professores.

Ao identificar as FEE do período analisado, a autora não só lançou luz sobre as intenções formativas da época, mas também destacou os desafios e as contradições presentes no sistema educacional brasileiro. Esse processo permitiu estabelecer conexões entre as políticas educacionais do passado e como isso se traduziu na estruturação das reformas educacionais.

Assim sendo, fica claro que ela se utilizou das FEE presentes nesse período histórico para esclarecer como se deu o processo de formação de professores. Além disso, conforme a autora identificava as finalidades educativas escolares presentes no momento histórico em que se propôs a analisar, as utilizava como eixo de comparação com o que ocorria em São Paulo no desenvolvimento de suas políticas educacionais.

A pesquisa associou o tema das finalidades educativas escolares àquele dos currículos de formação de professores adotados nas décadas de 1890 a 1930.

Com essa análise histórica, foi possível melhor compreender o caminho percorrido para a formação de professores e a intencionalidade formativa de professores, principalmente do Mackenzie – seu objeto de estudo.

Lima tomou como base metodológica as finalidades educativas escolares como uma referência para a análise dos critérios de qualidade do ensino adotados pelas diferentes reformas educacionais até a chegada da Reforma Caetano de Campos, fazendo uma análise comparativa entre os critérios de qualidade de ensino das outras reformas em relação aos da Reforma Caetano de Campos.

Essa abordagem metodológica revelou que as finalidades educativas escolares funcionam como um instrumento valioso para compreender as intenções subjacentes às reformas educacionais. Ao analisar as práticas e os documentos curriculares, a pesquisa identificou como essas finalidades influenciavam diretamente a formação de professores e, conseqüentemente, o perfil docente esperado pelas políticas públicas.

Comparou ainda por meio de uma análise documental as FEE explícitas nos *Prospectos*² do Mackenzie com as explícitas nas políticas públicas direcionadas à cidade de São Paulo e apontou as diferenças entre elas.

Como visto anteriormente, as finalidades educativas escolares antecedem e norteiam decisões políticas e educacionais; dessa maneira, a autora fez o levantamento de alguns dos fatores políticos, econômicos, sociais, curriculares e pedagógicos que demonstram as finalidades educativas escolares vigentes na Primeira República no Brasil e no Mackenzie.

Assim, identificou princípios que norteavam a formação de professores e a condição docente do Mackenzie que foram absorvidos pela Reforma Caetano de Campos posteriormente. A contribuição que essa pesquisa traz para o campo acadêmico é relevante também ao enfatizar a importância das finalidades educativas escolares como um elemento central para a análise de políticas públicas e curriculares. Dessa forma, Lima (2022) não apenas destacou a relevância histórica das FEE no período analisado, como abriu caminhos possíveis para outras pesquisas em educação utilizarem as finalidades educativas escolares como método de análise.

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No contexto contemporâneo, as finalidades educativas escolares se reconfiguram à medida que a sociedade passa por intensas transformações

² *Prospectos* eram publicações anuais produzidas pelo Mackenzie para divulgar a missão e a filosofia da instituição, bem como apresentar todos os cursos oferecidos, discriminando detalhadamente o conteúdo programático, o tempo de duração, os requisitos para ingresso e o valor semestral a ser pago.

sociais, tecnológicas e culturais. A incorporação de tecnologias digitais, a disseminação da inteligência artificial e o avanço de metodologias de ensino como a gamificação e o ensino híbrido/online alteram a forma como o processo de ensino-aprendizagem é concebido. Mais do que transmitir conhecimentos de maneira linear, a escola é chamada a desenvolver competências que preparem o aluno para lidar com a complexidade e a imprevisibilidade do mundo atual.

Essas transformações também alteram o perfil discente. As novas gerações apresentam características como: rapidez na assimilação de informações; habilidade para executar múltiplas tarefas simultaneamente; maior autonomia na busca por conhecimentos, facilitada pela maior acessibilidade aos recursos tecnológicos e ferramentas de pesquisa. Nesse sentido, outras competências passam a ser valorizadas, como a socioemocional que inclui: empatia, resiliência e colaboração, reconhecendo assim que o desenvolvimento integral do indivíduo extrapola a dimensão cognitiva.

Todos esses fatores alteram gradativamente o panorama em que se estabelecem as finalidades educativas escolares. A própria BNCC passou a valorizar essas competências socioemocionais. Entretanto, essa mudança acaba por trazer, em certa medida, mais fatores implícitos e difíceis de decifrar, o que, por sua vez, traz mais desafios ao pesquisador que se propõe a analisar tais finalidades em si, ou a utilizá-las como metodologia de análise na pesquisa em educação.

Outro fator importante reside na velocidade em que as transformações sociais acontecem atualmente com o uso da tecnologia. A educação consequentemente está, de forma cíclica, contribuindo para essas transformações ao mesmo tempo em que é influenciada por elas. Portanto, as finalidades educativas escolares também se alteram constantemente e se tornam cada vez mais um desafio para quem se propõe a compreendê-las. Falar a respeito das FEE provoca uma sensação, muitas vezes, de que sempre estamos analisando o passado, quase como se as finalidades atuais se alterassem tão rapidamente que são difíceis de serem compreendidas ao mesmo tempo em que são estabelecidas.

Um outro desafio que queremos pontuar se encontra nas tensões da definição das finalidades educativas escolares, já que, conforme visto anteriormente, a definição das FEE não é um processo neutro, mas permeado por disputas políticas, econômicas e ideológicas. Mudanças de governo frequentemente implicam alterações na ênfase das finalidades, o que pode comprometer a continuidade de políticas educacionais de longo prazo. Além disso, interesses econômicos podem influenciar a construção curricular, orientando a educação para atender demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

Para Libâneo (2016, p. 2), os critérios de qualidade da educação são um produto de orientações de organismos internacionais e que contrapõem uma visão

emancipatória dos processos educacionais, visto que elas atendem a lógica do mercado e aos interesses de globalização do capital. Para o autor, a constituição de um sistema educacional que visa apenas a atividade produtiva, desempenho profissional e alinhamento dos indivíduos para que estes atendam a estas demandas, restringe de forma demasiada a formação humana e o desenvolvimento do país.

O autor, ainda na intenção de compreender o produto das FEE da educação atual, fez uma análise da influência dos mecanismos internacionais na definição do rumo da educação brasileira:

A influência externa na política educacional brasileira nos marcos das vinculações entre educação e economia, incidindo na formulação de finalidades educativas, ocorre de modo mais pontual desde os anos 1950, com teoria do capital humano associada às demandas do mercado de trabalho (Fonseca, 2009). Desse modo, surgem os acordos de cooperação técnica e econômica com o governo norte-americano, destacando-se o programa “Aliança para o Progresso” e, no regime militar (1964-1985), o Acordo MEC USAID. Em anos seguintes, faz-se presente a atuação de outras agências de cooperação técnica e financiamento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD) (Libâneo, 2016, p. 9-10).

Ademais, menciona que “trata-se de uma política explícita do governo, alinhada aos interesses corporativos empresariais de vincular políticas educacionais à produtividade do trabalho, regulando a formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia” (Libâneo, 2016, p. 3-4). Além disso,

Conclui-se que os aspectos pedagógico-didáticos que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem não têm especial relevância nos documentos a que temos nos referido, e a razão é muito simples, eles são desnecessários. Sendo o currículo reduzido a objetivos e competências quantificáveis e a fornecer conhecimentos úteis, habilidades e valores voltados para empregabilidade, regulados por sistemas de avaliação em larga escala, desaparecem a pedagogia e a didática (Libâneo, 2016, p. 12).

As reflexões trazidas pelo autor revelam um pouco do panorama atual e de como as finalidades educativas escolares estão sendo configuradas no século XXI, em especial no Brasil. Olhar para este cenário demonstra a complexidade que é entender realmente o que está intrínseco, quase que oculto nos objetivos que moldam a educação. É exatamente essa a leitura que um pesquisador em educação deve se propor a fazer; resgatar o que antecede uma política pública, uma diretriz educacional, um novo currículo de formação de professores. A leitura das FEE, para ser completa, precisa ser abrangente, analisar não apenas o que está explícito, escrito e visível; ao contrário, é procurar justamente o que levou a tal decisão, quais influências e tensões estão na retaguarda direcionando a educação para este ou aquele viés.

É necessário considerar que as disputas ideológicas também se evidenciam no âmbito educacional, com correntes conservadoras e progressistas disputando o sentido e o alcance das finalidades. Em muitos casos, há uma distância significativa entre as finalidades proclamadas nos documentos oficiais e a realidade vivenciada nas escolas, marcada por recursos limitados, carência de formação adequada dos docentes e desigualdades estruturais. Essa compreensão é fundamental e deve preceder qualquer pesquisa em educação, em especial as que têm como metodologia a análise de documentos em busca de compreender as FEE.

A efetividade da aplicação das finalidades é outro desafio encontrado, visto que a implementação equitativa em contextos tão diversos quanto os encontrados no território brasileiro gera uma maior complexidade. Escolas localizadas em áreas urbanas centrais, geralmente melhor equipadas, têm mais condições de alcançar as finalidades propostas do que aquelas situadas em zonas rurais ou periferias urbanas. Essa desigualdade impõe uma reflexão crítica sobre a viabilidade e a justiça na formulação e aplicação das finalidades educativas escolares. A depender do contexto de análise da pesquisa em educação, esse quesito deve ser considerado.

Para lidar com estes desafios e perspectivas atuais, alguns caminhos metodológicos podem auxiliar o pesquisador a decifrar tais finalidades na sua pesquisa em educação. Para que elas possam ser utilizadas como método de análise em pesquisas educacionais, é fundamental dispor de um roteiro que sistematize as etapas dessa investigação. Propomos a seguir um caminho possível:

- Etapa 1 – Identificação das finalidades explícitas: análise de documentos oficiais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e legislações correlatas.
- Etapa 2 – Análise contextual prévia: compreensão de como fatores socioeconômicos, disputas políticas e ideológicas influenciam a concepção das finalidades educativas escolares.
- Etapa 3 – Levantamento das finalidades implícitas: observação das práticas pedagógicas, clima escolar e interações cotidianas, buscando compreender quais valores e objetivos são transmitidos de forma não formalizada.
- Etapa 4 – Comparação entre discurso e prática: verificação de convergências e divergências entre as influências que permeiam a concepção das finalidades, o que está prescrito nos documentos e o que efetivamente ocorre na rotina escolar.
- Etapa 5 – Análise contextual local: compreensão de como fatores socioeconômicos, políticos, culturais e infraestruturais influenciam a implementação das finalidades.

Esse roteiro pode ser complementado com instrumentos como

entrevistas com gestores e professores, aplicação de questionários e análise de conteúdo de materiais didáticos, além da leitura e interpretação da legislação e análise global do cenário político e econômico em busca de identificar quais mecanismos possivelmente estão influenciando as finalidades e com qual objetivo. As etapas a serem seguidas dependerá do tipo de pesquisa que se pretende fazer. Caso a pesquisa seja apenas documental ou histórica, por exemplo, as etapas 1 e 2 serão efetivadas.

A adoção de um método estruturado possibilita uma investigação mais consistente e favorece a proposição de melhorias fundamentadas.

Diante do exposto, constata-se que as finalidades educativas escolares no século XXI se encontram em um campo dinâmico e permeado por tensões. A velocidade das transformações sociais, políticas e tecnológicas impõe novas demandas à educação, mas também dificulta a construção de diretrizes estáveis e duradouras. Assim, compreender as FEE exige não apenas o exame dos documentos oficiais, mas também uma leitura crítica dos contextos e das forças que moldam a escola contemporânea.

Além disso, é fundamental reconhecer que a definição das finalidades não ocorre em um vazio, mas em meio a disputas de poder, interesses econômicos e ideológicos que, muitas vezes, reduzem a educação a uma lógica instrumental voltada a atender interesses puramente mercadológicos. É na escola que todos esses cenários irão convergir para determinada formação do indivíduo; é, portanto, na escola que as FEE serão efetivadas. Nesse cenário, torna-se cada vez mais urgente reafirmar o papel emancipatório da escola, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e preparados para intervir de maneira ética e transformadora na sociedade.

Por fim, pode-se afirmar que os desafios e perspectivas das finalidades educativas escolares exigem do pesquisador uma postura investigativa abrangente e reflexiva. Mais do que identificar o que está explicitado nos textos normativos, é necessário interpretar o que se encontra nas entrelinhas, compreender os silêncios, as influências e as contradições que atravessam a educação. Somente a partir desse exercício crítico será possível avançar na construção de uma escola que não apenas acompanhe as mudanças do século XXI, mas que também contribua ativamente para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as finalidades educativas escolares (FEE) representam um campo rico essencial para a compreensão e estruturação do sistema educacional. Apesar de sua relevância, o tema ainda é pouco explorado na literatura acadêmica, desconhecido pela maioria dos pesquisadores em educação, o que reforça a

necessidade de estudos aprofundados.

Este capítulo buscou contribuir para esse cenário ao apresentar as FEE como um conceito estruturante, norteador das políticas educacionais, do currículo e das práticas pedagógicas, além de defendê-las como um potente método de análise para pesquisas em educação. As finalidades educativas escolares são o alicerce sobre o qual se constroem as políticas educacionais, os currículos e os objetivos de formação dos alunos. Elas desempenham um papel crucial ao orientar decisões que influenciam desde a qualidade do ensino até a organização escolar, abrangendo conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas, portanto, compreendê-las é essencial.

A diferenciação proposta por Callas (2020) entre finalidade, objetivo e meta destaca a importância de uma terminologia precisa para evitar equívocos conceituais. Segundo a autora, enquanto as finalidades estabelecem a direção, os objetivos definem o percurso e as metas apontam os resultados almejados, reforçando a necessidade de articulação entre esses elementos para melhor compreensão conceitual das FEE.

Assim, o estudo das finalidades educativas escolares emerge como uma ferramenta indispensável para uma análise crítica e reflexiva sobre a educação. As finalidades educativas escolares (FEE) desempenham um papel central e dinâmico no sistema educacional, funcionando como expressão das ideologias, valores e interesses políticos, econômicos e culturais que permeiam a sociedade em um determinado contexto histórico. Elas orientam a formação do cidadão e o modelo de sociedade que se almeja construir, definindo as bases para as políticas públicas, os currículos e as práticas pedagógicas.

Sacristán (2000), apesar de se propor a falar sobre currículo, destaca as forças que gravitam e direcionam o currículo e menciona que elas não são estáticas, mas se ressignificam ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas expectativas sociais e nos objetivos educacionais. Essa adaptabilidade permite que elas continuem condizentes em um contexto em constante transformação. Callas (2020) reforça essa ideia ao apontar que, no início do século XXI, vivemos um momento de mutação na escola, em que as FEE expressam tanto a visão atual de uma sociedade quanto suas aspirações futuras.

É essencial reconhecer que as mudanças educacionais, embora concebidas a partir das finalidades, não produzem efeitos imediatos. Trata-se de um processo contínuo e integrado, em que as forças que influenciam o currículo operam de maneira constante, moldando e ajustando os rumos da educação.

As finalidades educativas escolares representam um elemento essencial na compreensão da estruturação do currículo, configurando-se como a expressão intencional de valores, pressupostos e influências sociais, políticas, econômicas e culturais.

Como destaca Sacristán, o currículo é historicamente configurado e carrega consigo uma trama de significados que deve ser decifrada por meio de análises político-sociais e técnicas. Essa tarefa, embora desafiadora, é indispensável para revelar as ideologias que sustentam as políticas educacionais e as diretrizes pedagógicas.

Com base nas finalidades educativas escolares, é possível identificar as orientações dos sistemas escolares, sejam elas explícitas ou implícitas, e sua incidência no plano operacional das escolas, especialmente no currículo e na pedagogia.

A pesquisa em educação desempenha um papel crucial nesse processo, tanto ao aprofundar o entendimento conceitual das finalidades educativas escolares quanto ao investigar sua materialização ao longo do tempo. Identificar os signos e indícios das intenções ideológicas exige do pesquisador um olhar crítico e abrangente sobre o contexto em que as políticas educacionais são formuladas e implementadas.

Pesquisas em educação, em especial as que abordam a formação de professores, precisam se propor a analisar as finalidades educativas escolares do contexto em que se pretende analisar essa formação.

Lima afirma que “a formação de professores, conscientemente ou não, se pauta nas finalidades que a sociedade estabelece para a educação ou a elas se contrapõe [...]” (Lima, 2022, p. 14). Ou seja, utilizar as FEE auxiliou a autora a identificar qual professor se pretendia formar. Ao abordar a dissertação de mestrado de Danielle Santos de Lima como objeto de análise, este capítulo evidencia a aplicação prática das FEE para a compreensão de como utilizar as finalidades educativas escolares como método de análise para pesquisas em educação. Dessa forma, o texto não apenas amplia o debate sobre as FEE, mas também demonstra como elas podem servir de instrumento metodológico para investigações acadêmicas, reforçando sua importância tanto teórica quanto prática no campo educacional.

A pesquisa de mestrado de Lima (2022) buscou promover discussões sobre questões estruturais do currículo de formação de professores, com base nas dimensões e nos saberes da docência e nas finalidades formativas identificadas em um determinado tempo histórico.

Pensar no uso das finalidades educativas escolares como método de análise para pesquisas em educação se justifica no fato de precisarmos entender como as finalidades educativas se estabelecem e compreender que a base delas vem das relações políticas e sociais. As pesquisas em educação contribuem para identificar as necessidades e desafios do sistema educacional, além de possibilitar a inovação pedagógica. Nesse sentido, ela não apenas fundamenta a teoria educacional, mas também orienta a prática pedagógica, criando um ciclo de melhoria contínua. Portanto, a busca pelo entendimento das finalidades educativas escolares deve ser enriquecida

pela constante produção de conhecimento e pela aplicação de pesquisas que visem o aprimoramento das práticas educativas.

Este capítulo contribuiu para a discussão sobre as finalidades formativas, reforçando a necessidade de debater sobre elas. Além de investigar as finalidades, inovou ao utilizá-las como opção de metodologia analítica.

Além disso, apresentou-se a definição das finalidades educativas escolares, contextualizado com a importância da sua utilização em pesquisas sobre educação. Demonstrou a importância da pulverização do tema para conhecimento da comunidade escolar e para promoção de mais discussões sobre isso. Evidenciou-se, ainda, como Lima (2022) utilizou as finalidades educativas escolares como método de análise em toda sua pesquisa de mestrado.

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender que tais finalidades, embora formuladas como orientações universais para a formação humana, não se constituem de maneira neutra ou desinteressada. Ao contrário, estão imersas em disputas políticas, ideológicas e econômicas que, em muitos casos, tensionam a função emancipatória da educação. No século XXI, esse cenário se intensifica diante da velocidade das transformações sociais e tecnológicas, que ora ampliam as possibilidades de aprendizagem, ora submetem a escola a lógicas produtivistas e mercadológicas.

Assim, refletir sobre os desafios e perspectivas das FEE implica não apenas analisar documentos normativos, mas também decifrar os contextos que lhes dão origem, reconhecer as influências externas que condicionam sua formulação e investigar as práticas escolares que revelam sua efetiva aplicação. Esse exercício amplia a compreensão do fenômeno educativo e possibilita identificar contradições entre o prescrito e o vivido, elemento essencial para uma pesquisa crítica em educação.

REFERÊNCIAS

CALLAS, Danielle Girotti. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade**. 2020. 233p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LENOIR, Yves ; ADIGÜZEL, Oktay ; LIBÂNEO, José Carlos ; TUPIN, Frédéric. (org.). ***Les finalités éducatives scolaires : une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques***. Saint-Lambert (Québec): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LENOIR, Yves. **Finalidades da educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. Versão em português de texto publicado na **Revista European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, p. 444-462. 2016.

LIMA, Danielle Santos de. **Formação de professores no Mackenzie do final do século XIX**

ao início do século XX e seus impactos na Reforma Caetano de Campos. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2022. 87p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

OS ESPAÇOS ESCOLARES FRENTE ÀS NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO

LARISSA FERNANDES DA SILVA

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES

INTRODUÇÃO

Este estudo parte da inquietação das autoras sobre a noção de que os espaços têm o poder de influenciar as emoções e percepções das pessoas que os habitam. Do conforto e familiaridade à surpresa, ao relaxamento e até mesmo à confusão ou irritação, cada elemento, da escolha dos materiais ao layout, iluminação e cores, exerce um papel crucial no estado de espírito e bem-estar, moldando interações sociais e cultivando um senso de pertencimento ao ambiente concebido. Essa reflexão ampliada despertou o interesse sobre como pensar a relação da arquitetura na educação, campo que influencia diretamente a sociedade.

A escola, embora presente na vida de gerações recentes, enfrenta desafios importantes frente às demandas do século XXI. A rápida transformação das práticas pedagógicas, aliada às mudanças sociais e tecnológicas, evidencia a necessidade de repensar os espaços de aprendizagem. A arquitetura escolar, nesse cenário, deve enfrentar o desafio de acompanhar essas transformações, mesmo sendo o espaço físico algo mais estático frente à velocidade das mudanças sociais.

De acordo com a pesquisadora Azevedo (2002), apesar do avanço da globalização e da introdução de novos temas, como a ecologia, na educação, as crianças ainda se deparam, na maioria das vezes, com estruturas e conceitos espaciais semelhantes aos de mais de cem anos atrás. Isso inclui salas de aula dispostas ao longo de corredores e carteiras alinhadas em filas, o que reforça a predominância de aulas expositivas. Vive-se uma coexistência de séculos que envolve sala de aula do século XIX, professores do século XX e estudantes do século XXI. Levanta-se assim questões sobre a dinâmica da educação: a necessidade de evolução está na própria natureza da educação ou nas escolhas espaciais que não acompanham essa dinâmica?

Apesar dos esforços de diversos movimentos em alinhar a arquitetura escolar a novos paradigmas pedagógicos, é preocupante notar como muitos prédios permanecem estáticos, sem acompanhar as transformações educacionais e sociais.

Diante deste cenário, busca-se compreender as características arquitetônicas de escolas públicas, considerando tanto os fundamentos históricos que influenciaram os projetos. Discute-se sobre sua adequação às metodologias educacionais contemporâneas. Investiga-se novos modelos arquitetônicos e o papel da arquitetura na criação de ambientes mais eficientes, inclusivos e inspiradores.

Portanto, compreender os fatores históricos que originam os desafios atuais é essencial para pensar intervenções específicas. Ao refletir sobre essas questões, espera-se contribuir para o debate sobre como a arquitetura pode fomentar criatividade, colaboração e aprendizado significativo nos ambientes escolares de hoje.

A EVOLUÇÃO DA PEDAGOGIA EDUCACIONAL: DO TRADICIONAL AO INOVADOR COM AS METODOLOGIAS ATIVAS

O modelo tradicional de ensino e aprendizagem, que remonta ao século XIX, tem consistentemente colocado o professor como figura central no cenário educacional, relegando o papel do aluno numa perspectiva mais passiva e receptora, incumbido de reproduzir o conhecimento transmitido, com ênfase em avaliações pontuais que não toleram falhas.

Então o papel da escola tradicional é justamente fazer com que o aluno cresça pelo próprio mérito a partir do professor que repassa a eles todo o conhecimento obtido pela humanidade, de uma forma extremamente mecânica, fria e crua, e de uma forma generalizadora na qual as particularidades não eram respeitadas, alunos sempre seriam alunos independente das especificidades, e o professor seria o dono do saber e do conhecimento (Mourão, 2013, s/p.).

Como comenta Gadotti (1998), no século XX, diversas correntes teóricas enriqueceram o debate sobre a educação. A pedagogia progressista defendia a autonomia do aluno e a construção do conhecimento através da experimentação. As teorias de Piaget e Vygotsky trouxeram importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem.

A Escola Nova teve um papel fundamental na modernização da educação no Brasil, inspirada em pensadores como John Dewey, Jean Piaget e Maria Montessori, que propõe uma mudança radical na forma como se pensava e se praticava a educação. Segundo Silva, Parise e Correa (2021), Paulo Freire defendeu a construção de práticas de liberdade fundamentadas no princípio da autonomia, propondo que o

processo educativo para a emancipação dos sujeitos deve ser baseado no diálogo, na amorosidade, na conscientização, na problematização do conhecimento e na reflexão constante sobre a própria realidade.

Apesar das novas ideias, o espaço da sala de aula ainda vive um paradoxo, pois em muitos aspectos, sua configuração se assemelha ao modelo tradicional do século XIX. As ideias dos alunos como protagonistas não são acompanhadas, muitas vezes, pela prática docente. Professores ainda são pressionados por resultados quantitativos e a aula expositiva é ainda a forma mais trabalhada.

Como afirma Filatro e Cavalcanti (2018), “As metodologias ativas têm como premissa a inovação, colocando o aluno no centro do processo educativo e o professor como orientador nessa jornada”. Dessa forma, os alunos assumem um papel protagonista na sua própria aprendizagem, uma vez que os métodos de aprendizagem variam e a avaliação requer maior subjetividade no acompanhamento e avaliação. As metodologias ativas voltam-se novamente como uma opção de abordagem de ensino.

Segundo Moran (2018), essas abordagens colocam o estudante no centro da educação, promovendo seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as fases do processo educativo. Os alunos são incentivados a experimentar, criar e desenhar, com a orientação do professor.

De acordo com Hashimoto, Moura e Lopes (2022), a pandemia de Covid-19 evidenciou as desigualdades na educação brasileira. A tecnologia, antes uma tendência, tornou-se necessidade instantânea, os desafios enfrentados devido a esse cenário foram grandes, obrigando a busca por soluções rápidas para atender essa nova demanda. Entretanto, também abriu uma possibilidade para repensar caminhos e incorporar tecnologias interativas nas práticas educacionais.

Há diferentes metodologias que promovem essa mobilização e engajamento dos estudantes acerca do processo de ensino e aprendizagem (...). As metodologias ativas, propostas a partir de uma intencionalidade pedagógica, podem proporcionar benefícios muito significativos para os processos de aprendizagem (Hashimoto, Moura e Lopes, 2022, p. 9).

Portanto, torna-se relevante conhecer e compreender como tais metodologias podem contribuir, numa perspectiva pedagógica e intencional para uma renovação das práticas docentes e, portanto, também da configuração de novas possibilidades da sala de aula. Dentre as diversas metodologias, identifica-se alguns exemplos de metodologias ativas e de como elas podem ser utilizadas:

- Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): Os alunos desenvolvem projetos em grupo, pesquisando, planejando, executando e avaliando o

resultado. Podem construir um robô, criar uma campanha de marketing ou realizar um estudo científico, entre outros.

- Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Os alunos aprendem através da resolução de problemas reais e desafiadores. Analisar um caso de negócios, investigar um problema ambiental ou desenvolver um plano para resolver um problema social.
- Sala de Aula Invertida: Os alunos aprendem os conteúdos de forma autônoma, geralmente em casa, através de vídeos, leituras e outros recursos. Em sala de aula, discutem os conteúdos, aprofundam o conhecimento e realizam atividades práticas.
- Gamificação: Utiliza-se a mecânica dos jogos em contextos que não são jogos. O objetivo é tornar a aprendizagem mais divertida e engajadora, tendo o lúdico e a interação como recursos didáticos. As plataformas on-line com jogos educativos, criação de jogos de tabuleiro para aprender um conceito ou desenvolvimento de um aplicativo para praticar matemática são exemplos que devem ser utilizados com intencionalidade pedagógica.
- Aprendizagem Cooperativa: Os alunos trabalham em grupo para alcançar um objetivo comum, aprendendo a colaborar, compartilhar ideias e resolver problemas juntos. A criação de um mural colaborativo, desenvolvimento de um projeto de pesquisa em grupo ou realização de um debate sobre um tema são possibilidades para novas práticas.
- Ensino Híbrido: Combina o ensino presencial com o ensino on-line, utilizando diferentes ferramentas e recursos tecnológicos. A combinação de modelos como sala de aula invertida e rotação por estações são exemplos dessa combinação, em que os alunos podem alternar atividades. Ainda, permite a personalização do ensino por meio de roteiros de estudos específicos para cada aluno com trilhas de aprendizagem presencial e o uso de plataformas on-line.

Vale destacar que não existe uma única metodologia, ou uma que seja a “certa”, mas que o professor pode incorporá-las e até combiná-las de acordo com sua intencionalidade. Para tanto, o espaço físico desempenha um papel importante na adoção de metodologias ativas e contribui significativamente para seu pleno desenvolvimento. A arquitetura escolar, conforme já pesquisada por profissionais como Mayumi Lima (1970) e Hélio Duarte (1940), tem o potencial de influenciar positivamente tais mudanças na implementação educacional, uma vez que o trabalho colaborativo e a reorganização da sala de aula requerem espaços que permitam sua realização.

Portanto, é fundamental compreender que o processo de inadequação e defasagem desses espaços escolares ocorre não somente em função do tempo, mas também de fatores sociais e políticos que influenciaram a linguagem e os objetivos construtivos desses espaços escolares. Além disso, torna-se relevante

compreender como esses espaços foram e são percebidos pelos seus atores, frente às demandas da atualidade.

Discutir esses aspectos é fundamental para garantir que os espaços escolares sejam compreendidos em sua totalidade e adaptados às necessidades das metodologias do ensino contemporâneo.

AS MUDANÇAS DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS: DA SALA DE AULA TRADICIONAL ÀS NOVAS ABORDAGENS

Pode-se considerar que os primeiros espaços destinados às primeiras manifestações educacionais no Brasil colonial, não englobando a educação dos diversos povos originários e analisando a partir de uma perspectiva eurocêntrica, seriam os colégios e seminários jesuítas e, dessa forma, o conhecimento estava entrelaçado com a religião cristã e seus métodos. Segundo Gadotti (1998), impregnados por doutrinas religiosas diferenciadas, muitos povos praticavam a educação guiados pela tradição e pelo culto, e a influência do legado hebreu nas religiões abraâmicas, principalmente pelo cristianismo, é o que se encontra ainda presente na cultura ocidental eurocêntrica, com os métodos educacionais dos hebreus influenciando a educação. Para Azevedo (2002),

Essa educação rígida e minuciosa era regida pelo idealismo religioso, pregando o temor a Deus e a obediência aos pais. O ensino recomendava a disciplina, os preceitos morais e era baseado na repetição para a assimilação dos conteúdos pedagógicos. Além disso, o castigo e a repreensão eram considerados como provedores de sabedoria à criança (Azevedo, 2002, p. 59).

Dessa forma, pode-se considerar que os espaços educacionais refletiram esse ambiente de repreensão rígida e obediência severa, com objetivo primordial da aceitação das informações passadas, memorização mecânica do conteúdo e a reprodução fiel dos valores preestabelecidos. Silvia (2008, p.133) afirma que “Desde o início da colonização, a educação formal destinava-se apenas aos meninos e, mesmo estes, nem sempre recebiam os cuidados de um mestre”. Assim, segundo o autor, o foco na instrução e leitura foi adotado na constituição da educação de crianças e jovens.

Desta forma, a educação formal era direcionada para uma classe economicamente favorecida sobre um viés ainda renascentista.

A educação renascentista preparou a formação do homem burguês. Daí essa educação não chega às massas populares. Caracterizava-se pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal. Atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente (Gadotti, 1998, p.62).

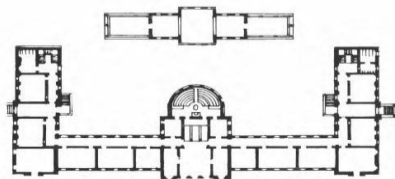
Segundo Oliveira (2007), durante o Brasil Império, a escola pública era, em sua maioria, a casa do professor ou espaços cedidos por igrejas, prédios comerciais ou residências particulares. O estado dava apoio a partir do aluguel desses imóveis, que eram adaptados para abrigar as salas de aulas. Havia, dessa forma, muita precariedade tanto das condições físicas dos ambientes quanto dos seus recursos, como os móveis e materiais didáticos.

De acordo com a arquiteta e pesquisadora Wolff (1993, p. 92), “(...) será na República que se investirá em educação e em arquitetura escolar de modo efetivo”. Inicia-se no final do século XIX a construção de edifícios projetados e construídos com objetivo de abrigar escolas. Ocorre um investimento desigual para cada estado do país, e será São Paulo que se destacará nesse processo.

A arquitetura das escolas públicas surgiu com a missão de promover a agenda do governo em propagar uma educação democrática. Como um edifício público, era esperado que projetasse a imagem de solidez e distinção das administrações. Dessa forma, as linguagens projetuais desses edifícios educacionais eram de certa forma homogênea, segundo Oliveira (2015, p. 28): “(...) apenas o tratamento da fachada e a ornamentação diferenciavam os projetos entre si, além da adequação dos edifícios aos diferentes perfis de terrenos”. A autora destaca que tais edifícios que eram construídos em dois pavimentos tinham como objetivo oferecer uma escola funcional e adequada espacialmente. E, por meio de alegorias e fachadas principais, inspirada em construções internacionais, delinear uma imagem de escola pública imponente (Wolff, 1993).

O programa era composto prioritariamente de salas de aulas e partes administrativas. Apenas alguns edifícios escolares ficaram restritos a programas arquitetônicos mais complexos, que continham espaços específicos como bibliotecas, laboratórios, oficinas e ginásio, chamadas, segundo Oliveira (2007), de escolas-modelo e também as escolas normais.

Imagem 1: Planta da Escola Normal.



Fonte: Silvia Wolff - Prog. Pós-Grad. FAUUSP, 1993.

Imagem 2: Fotografia da Escola Normal (Praça da República).



Fonte: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

A principal preocupação do governo era que os objetivos se concentrassem na expansão do Ensino Básico por toda a rede urbana, garantindo que os edifícios escolares fossem adequados, porém econômicos, de fácil construção e capazes de atender à crescente demanda, por conta da grande onda imigratória da virada do século.

Analisando este cenário, observa-se que a concepção dos primeiros espaços educacionais sob projetos estatais permanecia ancorada em abordagens tradicionais, com pouco interesse na criação de ambientes educacionais diferenciados, como biblioteca ou ginásio, apesar do reconhecimento de sua importância, especialmente em escolas voltadas para as camadas mais privilegiadas da sociedade. Na maioria das escolas, a sala de aula era o único local destinado à transmissão do conhecimento.

Nesse contexto, a disposição e os elementos da sala de aula eram concebidos de acordo com a compreensão tradicional da melhor forma de conduzir a aprendizagem, com o professor na posição central, visível a todos os alunos diante de fileiras de carteiras, frequentemente fixadas ao chão, sem flexibilidade de movimento. Frequentemente, o professor ficava em um tablado, simbolizando sua autoridade e liderança sobre os alunos, vistos como meros receptores passivos de informações.

Imagem 3: Sala de aula - Escola Normal.



Imagem 4: Sala de aula - Escola Normal.



Fonte: Arquivo Público Estado de SP.

Fonte: Arquivo Público Estado de SP.

Para Lima (1989), a dinâmica da sala de aula era organizada para uma concentração passiva, com as crianças imóveis, reforçando uma educação transmissiva, sem a possibilidade de construção de ideias ou de participação nesse processo de construção de conhecimento.

O Estado, contudo, não teve sucesso em acomodar toda a população em idade escolar nessas novas escolas, e o ritmo das construções escolares não acompanhou o crescimento populacional, resultando em uma escassez de prédios escolares. Segundo Oliveira (2007), muitos prédios existentes foram

inadequadamente adaptados para comportar mais salas de aula, inclusive utilizando porões, extremidades de corredores e até instalações sanitárias.

ESCOLA NOVA, MOVIMENTOS REFORMADORES E ARQUITETURA MODERNA

Nos anos 20 e 30, iniciou-se um movimento de reforma e modernização da construção pública, em paralelo à reestruturação do sistema educacional. Uma Comissão Permanente de Prédios Escolares foi estabelecida, composta por uma equipe multidisciplinar, para definir novas diretrizes arquitetônicas e construtivas de acordo com o Código de Educação. Integrando conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos, a comissão introduziu novos materiais construtivos e considerou as necessidades educativas e de higiene escolar. Após reuniões lideradas pelo Secretário da Educação, foram apresentados novos conceitos arquitetônicos.

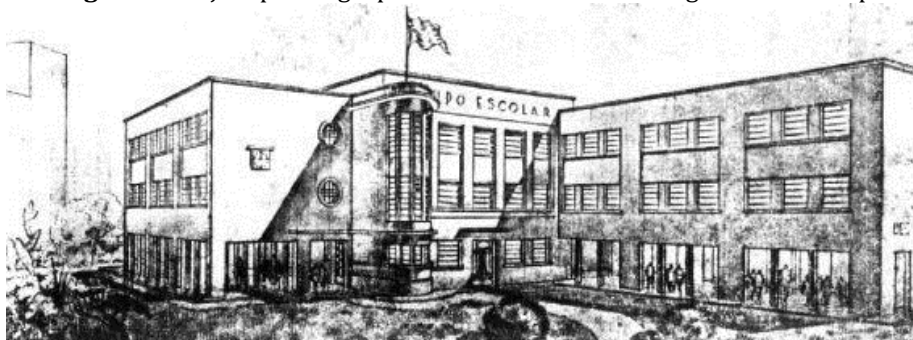
As novas percepções da educação influenciadas pelo movimento da Escola Nova, começam a redefinir as novas formas de se pensar os ambientes de ensino. A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que ganhou força na primeira metade do século XX. Gadotti (1998) destaca a necessidade de compreender que o aluno poderia construir experiências de aprendizagem, e nessa perspectiva surge a ideia de “paidocentrismo”, que significa ‘o aluno como centro’ do movimento da Nova Escola.

O programa arquitetônico elaborado pedia salas de aula amplas, claras e ventiladas, pintadas em cores claras; dependências de trabalho, salas para administração e professores; e auditório, que seria destinado a várias funções: sala de jogos, de educação física, de canto, de festas e cinema educativo, e ainda como local para reuniões escolares, assembleia de pais e mestres. Os novos projetos contemplavam, ainda, instalações sanitárias como gabinetes de assistência médica e dentária (Oliveira, 2007, p.69).

Essa abordagem demonstra uma maior preocupação com a diversidade de ambientes dentro do contexto educacional, reconhecendo a importância do espaço físico na promoção de uma experiência de aprendizado. Ao prestar atenção aos detalhes como cores, elementos decorativos e construtivos, busca-se criar ambientes mais acolhedores e estimulantes para os estudantes. Nesse sentido, a concepção e a construção das escolas passam a ser orientadas não apenas pela funcionalidade, mas também pela busca de um ambiente propício ao aprendizado.

Começa-se a pensar em uma versatilidade e otimização do uso do espaço escolar para atender outras demandas, dentre elas, o papel versátil do auditório dentro do ambiente escolar. Além de ser utilizado para eventos e palestras, ele pode ser adaptado para uma variedade de outras atividades, como aulas de educação física, práticas de canto, reuniões e até mesmo como sala de jogos.

Imagem 5: Projeto para o grupo escolar Visconde de Congonhas do Campo.



Fonte: São Paulo (1936, p.38-39).

Entre 1949 e 1954, ocorreu o Convênio Escolar em São Paulo. Durante esse período, surgiram nomes influentes, como o do arquiteto Hélio Duarte (1906-1989). Este convênio, firmado entre o estado e a municipalidade, viabilizou a construção de dezenas de escolas na cidade, visando atender à crescente demanda da população. Sob a orientação de Duarte, um profissional idealista com laços estreitos com Anísio Teixeira, um renomado educador brasileiro da época. Cada escola foi projetada com base em um sólido pensamento educacional aliado aos princípios da arquitetura moderna.

Segundo Oliveira (2007), neste período o programa arquitetônico da escola pública paulista é enriquecido com novos espaços para serviços administrativos e há o reconhecimento de que espaços que tenham a possibilidade de se adaptar a diversas atividades tornam-se interessantes para atender diversos propósitos e demandas de alunos e professores.

Hélio Duarte defendia a flexibilidade dos espaços, que, nos projetos das escolas para o Convênio Escolar, se dava por meio de salas com dimensões que tornavam possível o rearranjo do mobiliário e salas de uso múltiplo. Estas últimas eram maiores, e em algumas escolas apresentavam instalações hidráulicas além de instalações elétricas, propiciando diversas possibilidades de uso no mesmo ambiente. As escolas contavam ainda com pátio coberto, palco e vestiários (Diniz, 2016, p. 8).

Durante esse período, o educador Anísio Teixeira surge com uma nova proposta de organização escolar, afastando-se do modelo tradicional centrado na sala de aula. Ele estuda e se inspira no Sistema *Platoon*, originado nos Estados Unidos na década de 1910, para propor uma educação integral. Esse sistema permite que os alunos circulem pela escola em horários pré-estabelecidos, alternando entre estudos de matérias fundamentais e atividades especiais, como arte e música, em ambientes diversificados. Anísio Teixeira adapta essa ideia,

propondo a coexistência de escolas de classe e escolas-parque, integrando espaços de ensino curricular com atividades complementares, como esportes, artes e lazer, para enriquecer a experiência educacional dos alunos (Oliveira, 2007).

A autora afirma que, apesar do reconhecimento da expansão do *Platoon System* nos Estados Unidos e na Europa, foi observado que esse sistema requer instalações amplas, ainda não disponíveis em São Paulo.

A sugestão é a de implantar algumas escolas desse tipo em caráter experimental, enquanto os novos prédios são construídos com instalações e inovações mais urgentes para o momento. Isso possibilitaria adaptações futuras das escolas ao sistema. Por esta razão, percebe-se um movimento de evolução dos espaços mesmo que de forma lenta. Assim, consideram-se

(...) as novas filosofias da educação e a uma visão diferenciada da criança, daquela do século passado - deixando de ser considerada como o adulto em miniatura, para a concepção de um ser com formação própria. A observação do desenvolvimento infantil coloca a criança como o centro do processo educativo, assumindo assim uma postura mais ativa na aquisição do conhecimento (Azevedo, 2002, p. 38).

No começo da década de 60, o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP) assumiu a responsabilidade de contratar profissionais para elaborar projetos destinados às escolas paulistas. Dentre esses profissionais, destaca-se a contribuição do arquiteto Vilanova Artigas.

PADRONIZAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES E OS DESAFIOS DO PERTENCIMENTO

A década de 70 foi marcada pela sistematização e padronização dos critérios para a elaboração de projetos escolares, principalmente no âmbito federal, instituindo a modulação e a padronização tanto de componentes construtivos como de ambientes. O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) do Ministério da Educação (MEC) deu origem ao Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares (CEBRACE), que estabeleceu um modelo para caracterizar os principais aspectos dos projetos escolares.

A Lei 5.692/71 estabeleceu diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus, tornando obrigatória a escolaridade de oito anos no primeiro grau e três anos no segundo grau. No Rio de Janeiro, o Programa Especial de Educação do governador Leonel Brizola introduziu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e a Fábrica de Escolas, visando oferecer uma educação integral e melhorar a infraestrutura. Essas iniciativas adotaram uma arquitetura padronizada, impulsionada pela modernização industrial e aliada à linguagem arquitetônica

modernista, para expandir o acesso à educação e oferecer escolas de qualidade para as classes populares.

Nos dias de hoje, fica claro que as escolas ao se popularizarem, ou seja, quando passam a atender às exigências da sociedade - numa espécie de “massificação” da educação - acabam por sofrer uma mudança qualitativa, com a justificativa de “adequação aos valores populares”; essa adequação ou simplicidade requerida é, então, traduzida em padronização (Azevedo, 2002, p. 43).

A Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) e posteriormente a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) foram criadas para racionalizar o processo de construção de escolas. Resultando em manuais de especificações escolares que se tornaram padrão nacional e continuam sendo referência até os dias atuais. Esses manuais abrangem uma ampla gama de tópicos, desde requisitos gerais para construção de edifícios escolares até detalhes específicos, como design de mobiliário e identidade visual dos edifícios.

Essa sistematização e padronização de critérios para uma metodologia de construção de projetos escolares caracteriza e influencia muitos dos espaços escolares que observamos hoje. Porém, como já observava Mayumi Watanabe Lima (1951) – arquiteta que se destacou por seu trabalho na teoria, planejamento e desenvolvimento de espaços educativos –, esse enfoque imediatista, que se fundamenta na premissa de que as demandas são influenciadas pelas necessidades de curto prazo, simplifica tanto a educação quanto a arquitetura escolar, reduzindo-as a uma mera equação de distribuição de alunos em um espaço mínimo relevante.

A solução adotada pela FDE, em várias dessas escolas tem sido utilizar áreas remanescentes de terrenos construídos em blocos térreos na periferia da cidade nas décadas de 1970 e 1980, atualmente nas regiões bastante populosas (Diniz, 2016, p.13).

Segundo Lima (1951), a escolha de terrenos localizados na periferia urbana e em áreas desfavoráveis expõe as escolas públicas à violência, resultando em atos de vandalismo e depredação. Como forma de prevenção, os prédios escolares acabam perdendo sua identidade arquitetônica, assumindo características de “presídio e casa-mata”, com a diminuição de janelas e transparências, e a ênfase no fechamento e isolamento dos limites físicos.

Contudo, também é interessante observar que a partir desse processo de padronização dos edifícios, houve a falta de adaptação às necessidades locais, e a escala opressora de alguns edifícios pode dificultar a apropriação dos espaços pelos alunos e comunidade. Assim, “(...) ambientes construídos, que apresentam pouca qualidade físico-espacial, são comumente vandalizados em todas as partes

do mundo, num dos fenômenos transculturais mais evidentes de nossos tempos” (Oliveira; Del Rio, 1996, p. 9).

Os atos de vandalismo, como a quebra de vidros e pichações nas escolas, levam a questionar o quanto podem refletir a insatisfação e o descontentamento dos usuários com a percepção dos espaços desses edifícios, muitas vezes associada à sensação de confinamento, semelhante à de presídios.

Lima (1951) aponta que a desigualdade econômica e social subjacente à estrutura da sociedade reflete-se na distribuição desigual dos recursos educacionais no espaço urbano. À medida que os estratos sociais menos privilegiados ganharam acesso à educação, as instalações escolares sofreram um processo de redução. Como observa Diniz (2016) as escolas que antes ocupavam terrenos mais visíveis e altos passam a ser instaladas em terrenos menos visíveis como sobras dos loteamentos. Por esta razão Melo (2012) aponta que,

A escola persiste no erro da vigilância excessiva e não enxerga que os educandos utilizam o espaço segundo a sua representatividade, não basta demarcar e impor as finalidades dos espaços escolares, ouvir o aluno e entender o que cada espaço da escola representa para ele diminuiria a necessidade de vigiar os alunos a todo tempo (Melo, 2012, p. 18).

Neste contexto, é importante valorizar o diálogo que envolva a escola e o aluno e as possibilidades de ocupação do espaço, bem como sua significação e ressignificação pelos atores que convivem no espaço escolar.

Como apontado por Diniz (2016) em sua pesquisa, as escolas construídas durante o Convênio Escolar em São Paulo (1949-1954), apresentam um problema comum na arquitetura: muitos edifícios foram descaracterizados ao longo do tempo devido a reformas inadequadas ou improvisações. Os arquitetos, na época, projetaram espaços visando uma circulação fluida dos alunos, integração com a natureza e qualidade na iluminação e ventilação, mas essas intenções não foram compreendidas ou aceitas pelos usuários.

Entendo que as crianças precisam ser acompanhadas para que nenhum acidente aconteça, mas o controle excessivo, principalmente nos espaços externos, nem sempre é necessário. (...) Muitas vezes as crianças eram proibidas de circular em alguns locais como a quadra, o parquinho e o pátio, locais esses que foram pensados para uso delas (Melo, 2012, p. 20).

Segundo Buitoni (2009), a arquiteta Mayumi, atuando como superintendente de planejamento, requereu permissão para conduzir um estudo piloto envolvendo os alunos. O objetivo era estabelecer uma metodologia que garantisse a participação efetiva dos usuários na identificação de suas necessidades. Essa abordagem visava atenuar os impactos do processo de

construção e promover uma melhor utilização do equipamento público pelos usuários, reduzindo os problemas de manutenção decorrentes de vandalismo e outras formas de agressão ao prédio escolar.

Quando cada sujeito pode apropriar-se do espaço, transformando-o de acordo com suas práticas, necessidades e experiências, constrói-se uma relação de pertencimento, sendo esse sentimento de integração, essencial para a educação contemporânea, pois amplia o sentido de coletividade, fortalece vínculos e estimula a autonomia, permitindo que a escola deixe de ser apenas um local de transmissão de conhecimento para se consolidar como um espaço vivo de experiências, encontros e construção conjunta de saberes por todos que participam desse espaço.

ESPAÇOS QUE DIALOGUEM COM AS NOVAS METODOLOGIAS

A diversificação e impulsionamento de novas práticas pedagógicas exige também uma reflexão crítica sobre a adequação dos espaços escolares. Como muitos especialistas apontam, temos escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI. Essa coexistência de séculos torna evidente a necessidade de repensar os modelos arquitetônicos das escolas para que dialoguem com as novas metodologias de ensino e com as demandas da sociedade contemporânea. É importante ressaltar que as soluções possíveis envolvem um pensamento de ruptura e continuidade. Assim, reformas e adaptações nos edifícios existentes podem apresentar soluções eficazes para atender às demandas da educação.

Como pontuado anteriormente, a pandemia de Covid-19 acelerou a necessidade de adaptação a novas formas de ensino e aprendizagem, tornando a tecnologia um marco de transformação na educação. No entanto, a infraestrutura das escolas não estava preparada para essas mudanças. Atualmente, adaptar as salas para novos layouts e instalações tecnológicas é um desafio. A falta de tomadas, de circuitos elétricos em determinadas paredes e de algumas infraestruturas para laboratórios e oficinas dificulta a modernização dos espaços.

As ideias de Hélio Duarte ainda na década de 30 a 50, sobre ambientes flexíveis e adaptáveis apenas se mostraram de grande valor caso as utilizasse hoje em dia, mas a falta de planejamento prévio e a visão imediatista e econômica resultaram na proliferação de salas padronizadas e rígidas.

Existem diversos exemplos de escolas que implementam modelos de ensino inovadores e que podem nos elucidar sobre a criação de ambientes educacionais mais adequados. Vinicius Andrade (2013), autor do material de cidades da BEI Educação, arquiteto e urbanista formado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), já comenta que

o projeto arquitetônico para os espaços de ensino só faz sentido quando repercute um projeto pedagógico.

Nas salas de aula, aquela ideia de ter um palco fixo na frente com as cadeiras disciplinadas, criando uma diferença marcante na função social entre professores e estudantes, começa a ter outras modalidades. Surgem desenhos mais flexíveis, como sentar junto no chão, organizar as cadeiras em outros formatos ou a própria aula prevista em espaços fora da sala. (Andrade, Ateliê Urbano, 2013).

O arquiteto espanhol radicado nos EUA, Tomas Eliaeson (2013), do escritório de arquitetura *Little Online*, afirma que por meio de soluções inovadoras e investimentos é possível mobilizar a criatividade, a colaboração e o aprendizado ativo. O arquiteto já esteve no Brasil para apresentar propostas de novos ambientes imersivos de aprendizagem em um evento promovido pela escola americana *Graded*. Em entrevista para o site Porvir, Eliaeson discute que o ambiente deve ser adequado ao tipo de atividade que seja realizada. Portanto, a intencionalidade deve ter uma infraestrutura que permita sua plena realização.

De acordo com Gomez (2013) o arquiteto tem orientado a construção de escolas e a adaptação de espaços já existentes. Eliaeson apresenta uma criação de cinco tipologias de espaços que seriam utilizadas por professores de todas as disciplinas, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Cinco tipologias de espaços por Tomas Eliaeson.

1.	Pensar	Partindo da premissa de que a aprendizagem ocorre também de forma individual. Ambientes acolhedores e íntimos proporcionam aos estudantes o tempo e espaço necessários para investigar, refletir e absorver o conhecimento.
2.	Descobrir	Espaço dedicado a oficinas, onde os alunos podem experimentar, explorar e aprender por meio de seus próprios projetos.
3.	Transmitir	Configurado mais próximo a uma sala de aula convencional, mas com mobiliário flexível que permite momentos de descontração ou formação de grupos menores. Em termos físicos, ele se assemelha a um auditório, pois possui acústica adequada para garantir que todos possam se ouvir, e é desenhado para facilitar o contato visual entre todos os presentes, e não mais apenas do professor.
4.	Trocar:	Um espaço para os alunos apresentarem resultados, serve como palco para os alunos mostrarem os resultados de seus esforços aos colegas, professores e à comunidade; expor seus projetos e fortalecer conexões interpessoais através do aprendizado coletivo.
5.	Criar	Áreas projetadas para colaboração em equipe, com configuração versátil e flexível para acomodar uma variedade de atividades, promovendo maior envolvimento e aprendizado interativo. Estações equipadas com computadores que facilitam videoconferências, ampliando as possibilidades de colaboração.

Fonte: Criado pelas autoras (2025).

As tipologias e ideias apresentadas pelo arquiteto da *Little Online* são também conceitos discutidos, desenvolvidos e apresentados por outros profissionais de arquitetura e outros ambientes escolares que serão apresentados. Reconhece-se que tais propostas visam contribuir com projetos pedagógicos inovadores considerando espaços que pensam e incorporam ideias da psicologia educacional, melhor ergonomia de mobiliários e maior foco no interior dos ambientes com um olhar voltado para a acústica, flexibilidade e estética.

Nota-se a presença da integração de elementos de psicologia educacional, que visam compreender melhor as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes, favorecem ambientes em torno de um ensino e aprendizagem mais eficaz e inclusivo. A ergonomia dos móveis também é considerada para garantir o conforto e inclusão dos alunos durante as atividades de aprendizagem.

Como exemplo de propostas de ambientes imersivos de aprendizagem, a “Ateliê Urbano” é uma empresa que se apresenta com proposta especializada em transformação de ambientes educacionais no Brasil. Destaca a importância de considerar cuidadosamente o mobiliário adequado para as escolas. Isso inclui fatores como idade dos alunos, abordagem pedagógica e orçamento disponível. Escolher os móveis com base nessas considerações ajuda a atender às necessidades dos gestores sem prejudicar o desempenho dos estudantes. Investir em mobiliário adequado, segundo a empresa, contribui para maior foco e realização das atividades em sala de aula.

Imagem 6: Modelo de refeitório infantil.



Fonte: Ateliê Urbano

Imagem 7: Modelo de cozinha infantil.



Fonte: Ateliê Urbano

No refeitório projetado pelo Ateliê Urbano, as mesas para alunos da educação infantil têm altura adequada, permitindo que as crianças se sintam à vontade ao sentar-se e fazer suas refeições. Essa proposta se alinha às teorias de Maria Montessori, educadora italiana que defende um ambiente preparado com elementos proporcionais à escala infantil, promovendo autonomia e aprendizado natural. As imagens mostram um refeitório e uma cozinha infantil com ergonomia

apropriada. Segundo o escritório, nesse espaço as crianças têm aulas de culinária e realizam refeições integradas à área externa, favorecendo o desenvolvimento sensorial e criativo, além de estimular sua liberdade e independência no cotidiano.

Imagem 8: Sala Maker - Colégio Santo Agostinho.



Fonte: Ateliê Urbano.

Imagem 9: Lounge - Escola Dae-Eun.



Fonte: PNK Architects/Architizer.com

Ao analisar a proposta arquitetônica e pedagógica, é possível identificar na “Sala Maker”, características da tipologia “transmitir” mencionadas por Eliaeson. A partir dos elementos arquitetônicos do modelo “Sala Maker”, o espaço é projetado para boa acústica, com placas acústicas no teto, mobiliário flexível, como puffs, e um layout que facilita o contato visual, assemelhando-se a um auditório.

Já o lounge da Escola Dae-Eun Elementary School, na Coreia do Sul, permite compreender que foi projetado como um espaço de lazer e relaxamento para as crianças, com áreas para sentar-se no chão e mesas retráteis para tarefas escolares. O ambiente é flexível e permite diversas atividades em grupo. A decoração tem papel central, estimulando criatividade, concentração e interação social. Cores, iluminação, texturas e a disposição dos espaços são planejados para criar uma atmosfera inspiradora para alunos e educadores, sendo assim, é possível identificar a tipologia “criar”, uma vez que o espaço foi projetado para favorecer o trabalho coletivo e a interação entre os estudantes. A flexibilidade do ambiente, com mesas retráteis, áreas para sentar-se no chão e diferentes possibilidades de configuração, estimula a colaboração em grupo e a realização de variadas atividades, com os elementos de design que criam um ambiente esteticamente agradável, mas também incentivam a criatividade, a concentração e a socialização. Dessa forma, o lounge se consolida como um espaço dinâmico e inspirador, voltado para a construção coletiva do conhecimento e para o desenvolvimento de competências sociais.

Outro exemplo interessante, como esclarece Mariana Araguaia (2024), é a Escola da Ponte, em Portugal, reconhecida por sua abordagem inovadora no ensino, baseada em projetos. Os alunos são incentivados a explorar seus interesses e

desenvolver habilidades através de projetos individuais ou em grupo, em vez de seguir um currículo rígido. De acordo com Pacheco (1998), a estrutura do espaço escolar foi um dos fatores decisivos para o sucesso do projeto pedagógico da Escola da Ponte.

Imagem 10: Modelo Sala de Aula - Escola da Ponte.



Fonte: Diálogos Viagens Pedagogicas.com.

Na sala de aula da Escola da Ponte, observam-se as mesas circulares, que estimulam o trabalho em grupo e permitem muito mais autonomia e independência. Existem computadores também presentes em sala, além do quadro branco não ser o elemento mais importante. Podem ser identificadas as tipologias “criar” e “pensar”, que coexistem de forma complementar no espaço pedagógico. O arranjo das mesas circulares rompe com a lógica tradicional da sala de aula, promovendo colaboração, troca de ideias e construção coletiva do conhecimento, sendo aspectos centrais da tipologia “criar”. Esse mesmo desenho espacial, aliado à presença de computadores e à descentralização do quadro branco, amplia as possibilidades de pesquisa e favorece a participação ativa dos alunos, deslocando o foco do professor para o grupo. A proposta também dialoga com a tipologia “pensar”, na medida em que confere aos estudantes maior autonomia e independência para gerir seus percursos de aprendizagem. O espaço da Escola da Ponte sintetiza o caráter inovador de seu projeto pedagógico, oferecendo condições para que a aprendizagem ocorra simultaneamente no plano individual e no coletivo.

A partir das análises de Silva e Ribeiro (2018), o êxito da experiência de espacialidade da escola da ponte assentou no caráter inovador do projeto pedagógico.

“(…) acabam com a noção espacial de sala de aula; a novidade, de fato, residia na criação de duas ou três salas de aula com ligação entre si (sem paredes) e com espaços de apoio comuns; permitindo, dessa forma, realizar diversas tarefas com diferentes grupos de alunos” (Silva e Ribeiro, 2018, p. 1).

As Metodologias Ativas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) demandam áreas flexíveis, que permitam o trabalho em grupo, a investigação autônoma e a apresentação de resultados.

As cinco tipologias propostas por Eliaeson oferecem um referencial valioso para compreender como o espaço físico pode sustentar práticas pedagógicas inovadoras. Como um exemplo de um ambiente com uma tipologia “pensar” garante momentos de introspecção e autonomia, permitindo que cada estudante avance em seu próprio ritmo, aspecto central do ensino personalizado e da sala de aula invertida.

A tipologia “descobrir” promove a experimentação prática, indispensável em metodologias como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, nas quais o aluno aprende explorando e testando hipóteses. O “transmitir”, por sua vez, mantém sua relevância ao estruturar momentos de compartilhamento de informações ainda de forma flexível, garantindo acústica e visibilidade adequadas para a comunicação entre todos, em sintonia com propostas híbridas que intercalam exposição e colaboração.

O “trocar” se manifesta como espaço de socialização e de apresentação de resultados, aspecto central em metodologias baseadas em projetos e problemas, que culminam na partilha do conhecimento produzido e no fortalecimento de vínculos. Por fim, a tipologia “criar” evidencia a importância da colaboração em equipe e da invenção coletiva, elementos estruturantes da aprendizagem cooperativa.

Pensar os espaços escolares sob diferentes possibilidades é fundamental para que as metodologias ativas possam se concretizar no cotidiano da educação. A organização do ambiente físico não é neutra, ao contrário, sendo um capacitador tanto para restringir quanto ampliar as formas de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos edifícios escolares e da observação de ambientes mais inovadores, torna-se evidente a necessidade de adaptações espaciais nas escolas contemporâneas, para que se alinhem às práticas educacionais atuais. As escolas construídas em série desde a década de 1970 muitas vezes carecem de identidade, resultando em espaços pouco acolhedores e pouco estimulantes para um aprendizado significativo. Isso compromete a implementação de metodologias dinâmicas e participativas, que estimulam a interação, a exploração ativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades práticas.

A padronização e a falta de diversidade espacial revelam uma desconexão entre a concepção arquitetônica tradicional e as necessidades por ambientes mais inclusivos e dinâmicos. Como observado, muitas escolas ainda apresentam espaços frios, com mobiliários padronizados que ignoram as necessidades individuais dos

alunos e não refletem a comunidade em que estão inseridas. Isso dificulta a promoção do engajamento e o enriquecimento do ambiente escolar.

A construção de espaços que promovam liberdade e protagonismo requer, além de projeto adequado, uma cultura pedagógica alinhada. Sem o apoio institucional, esses espaços não são plenamente apropriados. Muitas vezes, a resistência vem de uma cultura escolar marcada pelo controle e vigilância, que leva a alterações nos espaços mais inovadores, comprometendo sua funcionalidade e estética.

A arquiteta Mayumi Lima defendia a criação de espaços que incentivavam a participação ativa das crianças, promovendo seu envolvimento na apropriação dos ambientes. Assim, é crucial reconhecer a importância do engajamento da comunidade escolar no planejamento e design dos espaços educacionais. Ao incluir as diferentes perspectivas e necessidades dos envolvidos, é possível criar escolas mais inclusivas e centradas no aluno.

Azevedo (2002) destaca que é fundamental reconhecer que a criança é o principal destinatário da escola e que ela deveria servir como base essencial para projetar o ambiente educativo. Nessa perspectiva, criar um espaço escolar que dialogue com seu principal usuário envolve considerar suas necessidades de desenvolvimento em aspectos físicos, motores, sociais, afetivos e intelectuais.

Os exemplos apresentados neste artigo permitem compreender como adaptações, reformas e modificação de mobiliários podem permitir a criação de ambientes que permitam responder a demandas da atualidade.

Assim, apropriar-se das novas metodologias educacionais com intencionalidade é relevante para repensar o espaço escolar de modo a alcançar um equilíbrio entre segurança e liberdade. Torna-se, portanto, essencial promover ambientes escolares mais humanizados que incentivem a liberdade, o dinamismo, o diálogo, e que facilitem a implementação das novas abordagens metodológicas.

REFERÊNCIAS

ARAGUAIA, Mariana. **Escola da Ponte**. Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-ponte.htm>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ATELIÊ URBANO. **4 Soluções de Arquitetura que Auxiliam no Aprendizado**. Disponível em: <https://www.ateliurbano.com.br/4-solucoes-de-arquitetura-que-auxiliam-no-aprendizado/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ATELIÊ URBANO. **Arquitetura e Pedagogia: 3 metodologias de ensino diferentes**. Disponível em: <https://www.ateliurbano.com.br/arquitetura-e-pedagogia-3-metodologias-de-ensino-diferentes/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura Escolar e Educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. UFRJ: Rio de Janeiro, 2002.

BEI Educação. **Arquitetura das Escolas Deve Ser Capaz de Traduzir Sua Proposta Pedagógica**. 03 nov. 2020. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/arquitetura-dasescolas-deve-ser-capaz-de-traduzir-sua-proposta-pedagogica/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BITTONE, Cássia Schroeder. **Mayumi Watanabe Souza Lima**: a construção do espaço para a educação. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DINIZ, Angela Costa; LIMA, Ana Gabriela Godinho. **Arquitetura e Educação**: ecos da modernidade. São Paulo, 2016.

EDUCADOR360. **Escolas Inovadoras**. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/escolas-inovadoras/>. Acesso em 15 fev. 2024.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GOMEZ, Patrícia. **Arquiteto propõe opções à sala de aula tradicional**. 29 Jan 2013. Porvir. Disponível em: <https://porvir.org/arquiteto-propoe-opcoes-a-sala-de-aula-tradicional/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

HASHIMOTO, Paula Andreza Yukie; MOURA, Victoria; LOPES, Ana Lúcia de Souza. As contribuições e os desafios da cultura digital na educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Linguagem**, v. 25, n. 2, p. 1-21, jul.-dez. 2022.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta.

LIMA, Mayumi Watanabe Souza. **Planejamento das escolas em tempo de crise**. In: 1º Encontro Nacional Sobre Edificações Equipamentos Escolares. 1951. São Paulo: FDE, 1994.

MELO, Larissa Gomes. **Arquitetura escolar e suas relações com a aprendizagem**. São Gonçalo, UERJ, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURÃO, Helder. **A pedagogia tradicional ontem e hoje**. Brasil Escola, 2013. Disponível em: <http://meuartigo.brasilescola.com/educacao/a-pedagogia-tradicional-ontem-hoje.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Patrimônio escolar**: para além da arquitetura, a materialidade do patrimônio histórico nas escolas paulistas. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Lúcia de; DEL RIO, Vicente. (orgs.). **Percepção Ambiental**: A Experiência Brasileira. São Paulo: Studio Nobel, 1996. pp.187-212.

OLIVEIRA, Livia de. **Percepção e Representação do Espaço Geográfico**. In: DEL RIO, Vicente; OLIVEIRA, Livia de (orgs.). 1996.

PACHECO, José. Fazer a Ponte. In: MOREIRA, M. et al. **Experiências inovadoras no ensino: inovação pedagógica**. Lisboa: IIE, 1998. p. 159-179.

PORVIR. **5 escolas que inovaram na arquitetura para ensinar diferente**. 06 fev. 2017. Disponível em: <https://porvir.org/5-escolas-que-inovaram-na-arquitetura-para-ensinar-diferente/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Carlos Manique da; RIBEIRO, Cláudia Pinto. (2018). A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e183443, 2018.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. 1992. Dissertação (Mestrado). USP. São Paulo, 1992.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. As Escolas Públicas Paulistas da Primeira República e seus Arquitetos. **PosFAUUSP**, [S. l.], n. 4, p. 91-106, 1993.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Camargos de Macedo: Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-graduado em Liderança e Coaching na Gestão de pessoas pela Universidade Anhanguera São Paulo. Bacharel em Administração pela Faculdade ENIAC. Estudante integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), vinculado ao PPG em EAHC da Universidade Presbiteriana Mackenzie e certificado pelo diretório de Pesquisa do CNPQ, na linha de pesquisa: Currículo e Docência. Possui mais de 15 anos de atuação em Recursos Humanos e seus subsistemas, com forte atuação em desenvolvimento de pessoas. E-mail: alexandre_camargos@hotmail.com

Ana Lúcia de Souza Lopes: Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), especialista em Tecnologia e Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da FEI (Unifei). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisadora na linha Formação do Educador para a Interdisciplinaridade com área de Cultura Digital e Prática Docente. E-mail: analucia.souza@mackenzie.br

Danielle Santos de Lima: Doutoranda e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pós-graduada em Docência da Educação Superior pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduanda em Pedagogia pela UNESP e graduada em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. Professora convidada na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Estudante integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), vinculado ao PPG em EAHC da Universidade Presbiteriana Mackenzie e certificado pelo diretório de Pesquisa do CNPQ na linha de pesquisa: Currículo e Docência. E-mail: dani.santoslima@outlook.com

Isabel Orestes Silveira: Pós-Doutora pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - IA/UNESP. Doutora em Comunicação e Semiótica:

Signo e Significação nas Mídias pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista -UNESP. Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Marcos. Bacharel em Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura, na linha de pesquisa em Linguagens e Tecnologias. E-mail: isasilveira@mackenzie.br

João Clemente de Souza Neto: Doutor em Ciências Sociais. Professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações (Socius - Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa), do Grupo de Pedagogia Social da USP e líder do Grupo de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie, do Instituto Catequético Secular São José, da Associação Civil Gaudium et Spes e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo. Com experiência nas áreas de Ciências Sociais e Pedagogia Social. E-mail: j.clemente@uol.com.br

Larissa Fernandes da Silva: Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pós-graduação em Docência no Ensino Superior pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como arquiteta e professora em software BIM. E-mail: lari.fernandes.tj@gmail.com.

Luciene Leal dos Reis Gonzalez: Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Paulista e Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisa na área de Cultura Digital e Prática Docente. E-mail: profalugonzalez@gmail.com

Marili Moreira da Silva Vieira: Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, realizando Estágio Pós-doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Docente Titular no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade - CNPQ. Foi Pró-reitora de Graduação na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) de 2017-2020 e Coordenadora de Apoio Pedagógico vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Acadêmicos, 2011-2017. E-mail: marili.vieira@mackenzie.br

Mateus de Fátima Brandão: Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura no Programa de Doutorado em Educação Arte e História da Cultura do CEFT (Centro de Educação, Filosofia e Teologia) da Universidade Presbiteriana Mackenzie- linha: Linguagens e tecnologias. Mestre em Ciências da Religião pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie - linha: Religião e Espaço Público. Membro do grupo de pesquisa do Centro de Estudos Interdisciplinares sobre Migração e Imagem (Mackenzie). Graduado em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bacharel em Teologia pelo Seminário Presbiteriano Rev. Denoel Nicodemos Eller. Tem experiência em Gestão Escolar. Foi membro do Conselho Municipal de Educação da SMEFMBA (Secretaria Municipal de Educação de Feira da Mata/BA (2018/19), compondo a CEB (Câmara de Educação Básica) para análise de Regimento Interno de Instituição de Ensino do Município. E-mail: brandaomateus@hotmail.com

Rejane do Nascimento Tofoli: Doutoranda e mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pesquisadora na área de Música e Interdisciplinaridade. Como pianista, tem atuado na docência há mais de 35 anos, além de participar de vários eventos nacionais e internacionais na área musical. Possui também formação nas áreas de canto, musicalização e coral infantil. Como compositora, arranjadora e produtora musical, conta com mais de 100 músicas produzidas. E-mail: rejane@tofoli.com

Roberta Fernandes: Graduada em Letras Português-Latim pela Universidade de São Paulo, pós-graduada em Roteiro para Cinema e Televisão pela Fundação Armando Álvares Penteado e mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como professora e tem experiência nas áreas de produção textual, storytelling e mídias. E-mail: rfrossener@gmail.com

Tais Cristina de Assis Dada: Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela mesma instituição, com bolsa CAPES. Atualmente, cursa o doutorado em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Exerce a função de coordenadora pedagógica em uma Escola de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo e integra o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social. Possui experiência em Educação, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente. E-mail: tataassis22@gmail.com

Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago: Graduada em Desenho Industrial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, licenciada em Artes pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales e mestre em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo. Atualmente é doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie e atua como Diretora da Escola Técnica Estadual Itaquera II vinculada ao Centro Tecnológico Paula Souza. E-mail: tarsilarte@gmail.com

Thiago Pacheco: Formado em Sociologia e Política pela FESP-SP. Licenciatura Plena em Sociologia pela Universidade Metropolitana de Santos. Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil. Mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor e pesquisador de um Centro de Educação Infantil pela rede municipal de São Paulo, com interesse em pesquisar a formação docente, bem como as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e as perspectivas sobre os cuidados. Integrante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie em Educação, Arte e História da Cultura. E-mail: thiagopachecoeducacao@gmail.com

SOBRE OS ORGANIZADORES



Ana Lúcia de Souza Lopes: Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), especialista em Tecnologia e Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da FEI (Unifei). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisadora na área de Formação do Educador para a Interdisciplinaridade com foco na Cultura Digital e Prática Docente. Orcid: 0000-0003-1053-229X



Marili Moreira da Silva Vieira: Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, realizando Estágio Pós-doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Docente Titular no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade - CNPQ. Foi Pró-reitora de Graduação na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) de 2017-2020 e Coordenadora de Apoio Pedagógico vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Acadêmicos, 2011-2017. Orcid: 0000-0002-8472-8212



Gabriel Henrique de Oliveira: Doutorando e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2021), Licenciado em Matemática pela UPM (2018) e Pedagogo pelo Centro Claretiano (2022). Atualmente, é professor universitário na Faculdade de Computação e Informática (FCI) da UPM, coordenador do LMM - Laboratório de Matemática Mackenzie e coordenador e professor ativo em diversos projetos de extensão vinculados à FCI. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), registrado no CNPq. Orcid: 0000-0002-7719-6094

Editora LiberArs Ltda – São Paulo
www.liberars.com.br / contato@liberars.com.br

Esse livro foi elaborado com as famílias tipográficas ClassGarmnd
e Cambria, e impresso em papel Pólen Soft 80g.

A Editora LiberArs e seus parceiros utilizam papéis certificados de áreas de manejo
sustentável e tem compromisso institucional
com o meio-ambiente.