

Pensamento Clássico E Educação No Século XXI

DIÁLOGOS NECESSÁRIOS



Maurício Aires Vieira - Denise Nascimento Silveira
Carlos Daniel Chaves Paiva - Arthur Silva Araújo
Ícaro Jael Mendonça Moura - Daiane Fabricio dos Santos
Francilino Paulo de Sousa - Angela Marcia Costa Pereira
Arthur Monteiro da Silva - Virgínia da Paz Assunção
Luiz de Sousa Lima Júnior
(Organização)

PENSAMENTO CLÁSSICO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

1ª Edição



Organizadores

Maurício Aires Vieira - Denise Nascimento Silveira

Carlos Daniel Chaves Paiva - Arthur Silva Araújo

Ícaro Jael Mendonça Moura - Daiane Fabricio dos Santos

Francilino Paulo de Sousa - Angela Marcia Costa Pereira

Arthur Monteiro da Silva - Virgínia da Paz Assunção

Luiz de Sousa Lima Júnior

DOI: 10.47538/AC-2025.43



Ano 2025

PENSAMENTO CLÁSSICO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

Pensamento clássico e educação no século XXI: Diálogos necessários [recurso eletrônico] / organizado por Maurício Aires Vieira ... [et al.]. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2025. volume 1.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-5321-031-8

DOI: 10.47538/AC-2025.43

1. Filosofia da educação. 2. Educação – Século XXI. 3. Pensamento clássico e educação. I. Vieira, Maurício Aires. II. Silveira, Denise Nascimento. III. Paiva, Carlos Daniel Chaves. IV. Araújo, Arthur Silva. V. Moura, Ícaro Jael Mendonça. VI. Santos, Daiane Fabrício dos. VII. Sousa, Francilino Paulo de. VIII. Pereira, Angela Marcia Costa. IX. Silva, Arthur Monteiro da. X. Assunção, Virgínia da Paz. XI. Lima Júnior, Luiz de Sousa. XII. Título.

CDU: 37:1

P414

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarette Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores



Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



Ano 2025

ORGANIZADORES/AS DA OBRA

MAURÍCIO AIRES VIEIRA

Doutor em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

mauriciovieira@unipampa.edu.br

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA

Doutora em Educação

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

silveiradenise13@gmail.com

CARLOS DANIEL CHAVES PAIVA

Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática

Centro Universitário Maciço de Baturité (UniMB)

chavespaivacarlosdaniel@gmail.com

ARTHUR SILVA ARAÚJO

Doutorando em Informática na Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

arthuraraujoaraujo1@gmail.com

ÍCARO JAEI MENDONÇA MOURA

Mestre em Ciências Físicas Aplicadas

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

icaro.moura@uece.br

DAIANE FABRÍCIO DOS SANTOS

Mestranda em Engenharia de

Telecomunicações

Instituto Federal do Ceará (IFCE)

daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br

FRANCILINO PAULO DE SOUSA

Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã

Ivy Enber Christian University

fpslm@yahoo.com.br

ANGELA MRCIA COSTA PEREIRA

Especialista em Gestão de Pessoas

Faculdade Única

marcinha.2d@gmail.com

ARTHUR MONTEIRO DA SILVA

Doutorando em Educação e Ensino

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

arthurm.silva@uece.br

VIRGÍNIA DA PAZ ASSUNÇÃO

Mestranda em Administração de

Empresas

São Luís University

vigpaz@gmail.com

LUIZ DE SOUSA LIMA JÚNIOR

Mestre em Letras

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

luiz.junior2@prof.ce.gov.br



Ano 2025

APRESENTAÇÃO

Este e-book reúne reflexões sobre pensadores que contribuíram com ideias fundamentais para a educação escolar. O foco está na articulação entre suas obras e as condições que marcam a organização do ensino nos dias de hoje. A escolha por autores clássicos não busca reconstruir uma pedagogia do passado, mas provocar perguntas sobre como a escola opera, quem ela atende, o que ensina e por quê.

Ao reunir nomes como Jean Piaget, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Anísio Teixeira, Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu e John Dewey, a proposta é criar conexões entre diferentes modos de pensar a infância, a aprendizagem, o conhecimento, a docência e as estruturas que atravessam o ambiente escolar. A leitura de cada autor oferece caminhos distintos para interpretar situações comuns do cotidiano da sala de aula, dos currículos e das políticas públicas.

Esses autores foram lidos, citados e aplicados em diferentes contextos históricos. Suas obras ainda circulam entre professores, pesquisadores e estudantes de licenciatura, embora muitas vezes sem conexão com as exigências vividas hoje pelas escolas. Por isso, é preciso estabelecer relações diretas entre essas teorias e os modos como a educação tem sido organizada por governos, plataformas, empresas e redes de ensino atualmente.

O texto parte da escola como um campo de disputas. Nela se cruzam agendas institucionais, saberes familiares, valores sociais, metas oficiais, necessidades comunitárias e experiências pessoais. A leitura dos clássicos contribui para abrir espaço a interpretações mais densas e articuladas, que não se baseiem em fórmulas prontas ou padrões importados.

Inicialmente, Piaget é apresentado em diálogo com práticas de aprendizagem ativa. Seu entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo ajuda a refletir sobre como as escolas organizam situações de ensino baseadas na experimentação, na investigação e no erro como parte do processo formativo. Essa abordagem se alinha a propostas didáticas que defendem o envolvimento direto dos estudantes com os conteúdos.



Ano 2025

O capítulo sobre Paulo Freire convida à reflexão sobre o lugar da escuta, da leitura do mundo e da ação pedagógica diante da desigualdade social. Sua pedagogia assume o diálogo como prática de formação, reconhecendo os sujeitos como produtores de saber. O educador propõe uma escola construída com base nas experiências concretas dos estudantes, sem submeter-se à lógica da performance e da competição.

Emilia Ferreiro, por sua vez, oferece contribuições fundamentais para compreender o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Sua teoria da psicogênese permite repensar práticas pedagógicas alfabetizadoras, ao considerar os conhecimentos prévios das crianças e os diferentes níveis de compreensão da linguagem escrita.

A obra de Anísio Teixeira aparece no livro como referência central para a concepção de uma escola pública democrática, laica, universal e comprometida com a formação integral dos estudantes. Suas ideias dialogam com os princípios de justiça social, liberdade e igualdade de oportunidades.

Dermeval Saviani está presente nas reflexões sobre a função social da escola e a centralidade da pedagogia na formação humana. Sua pedagogia histórico-crítica articula teoria e prática em uma perspectiva de transformação social, com base na crítica às desigualdades estruturais que atravessam a educação brasileira.

Pierre Bourdieu contribui com uma análise da escola como instituição que legitima desigualdades. Seus conceitos mostram como a cultura escolar valoriza determinadas formas de saber e comportamento em detrimento de outras. Ao evidenciar a relação entre herança social e sucesso escolar, a leitura de sua obra permite questionar discursos meritocráticos e ações educativas que ignoram os vínculos entre classe, raça e trajetória escolar.

John Dewey, no capítulo final, nos convida a repensar a educação como experiência democrática contínua. Sua visão de “aprender fazendo” ganha novas dimensões em uma sociedade digital, onde a interação e a resolução colaborativa de problemas se tornam essenciais. Dewey nos desafia a construir escolas que sejam laboratórios de democracia, integrando conhecimento formal com vida comunitária e preparando os estudantes para uma cidadania ativa e reflexiva.



Ao revisitar os clássicos da educação, não se busca um retorno ao passado, mas sim lançar novos olhares sobre questões persistentes que atravessam o presente. Pensar com os clássicos é, sobretudo, reafirmar o compromisso com uma formação crítica, emancipadora e sensível às múltiplas vozes que compõem o cenário educacional.

Boa leitura!



Ano 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	10
POR QUE PENSAR OS CLÁSSICOS HOJE?	
Francilino Paulo de Sousa	
Maurício Aires Vieira	
Cássio Fabian Sarquis de Campos	
Carlos Alberto da Silva Santos	
Solenita Silva Araújo	
DOI: 10.47538/AC-2025.43-01	
CAPÍTULO II	27
JEAN PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: APRENDIZAGEM ATIVA EM TEMPOS DE METODOLOGIAS INOVADORAS	
Elciete de Campos Moraes Brum	
Gabriela Mota de Abreu	
Rodrigo Aires Silva	
Wilson de Andrade Freitas	
Taise Helena de Sousa Silva	
DOI: 10.47538/AC-2025.43-02	
CAPÍTULO III.....	45
PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DIALÓGICA FRENTE À DESIGUALDADE E AO NEOLIBERALISMO	
Francilino Paulo de Sousa	
Abdallah Braz Carvalho	
Layane Almeida Monte	
Douglas Junior Butzke	
Elenivaldo Antonio da Silva	
DOI: 10.47538/AC-2025.43-03	
CAPÍTULO IV	64
EMILIA FERREIRO E A PSICOGÊNESE DA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO, CONHECIMENTO PRÉVIO E RESPEITO À INFÂNCIA	
Luiz de Sousa Lima Júnior	
DOI: 10.47538/AC-2025.43-04	
CAPÍTULO V.....	81
ANÍSIO TEIXEIRA E A ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E IGUALDADE SOCIAL	
Francisco Jorge Gondim	
Francilino Paulo de Sousa	
Lucivânia Ferreira Miranda	
Juliana Costa Silva	
Dimas Braga Ribeiro	
DOI: 10.47538/AC-2025.43-05	

CAPÍTULO VI.....	98
DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ESCOLA, PRÁXIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Francilino Paulo de Sousa	
Arthur Monteiro da Silva	
Karina Celeste Rolim Scott Ramos	
Carlos Alberto da Silva Santos	
Luzinete Maria da Silva	
DOI: 10.47538/AC-2025.43-06	
 CAPÍTULO VII.....	 116
PIERRE BOURDIEU E A REPRODUÇÃO SOCIAL: CAPITAL CULTURAL, MERITOCRACIA E DESIGUALDADE NA ESCOLA BRASILEIRA	
Francisco Jorge Gondim	
Ícaro Jael Mendonça Moura	
Daiane Fabricio dos Santos	
Alexandra Sablina do Nascimento Veras	
Mara Lucia Teixeira Brum	
DOI: 10.47538/AC-2025.43-07	
 CAPÍTULO VIII.....	 134
JOHN DEWEY E A ESCOLA DEMOCRÁTICA: APRENDER FAZENDO EM UMA SOCIEDADE DIGITAL	
Maurício Aires Vieira	
Mara Lucia Teixeira Brum	
Denise Nascimento Silveira	
Carlos Daniel Chaves Paiva	
José Ossian Ricarte	
DOI: 10.47538/AC-2025.43-08	
 DÍALOGOS QUE RESSIGNIFICAM O PRESENTE.....	 149

CAPÍTULO I

POR QUE PENSAR OS CLÁSSICOS HOJE?

Francilino Paulo de Sousa¹

Maurício Aires Vieira²

Cássio Fabian Sarquis de Campos³

Carlos Alberto da Silva Santos⁴

Solenita Silva Araújo⁵

DOI: 10.47538/AC-2025.43-01

INTRODUÇÃO

A permanência de determinadas questões educacionais ao longo do tempo evidencia a necessidade de revisitar autores cujas reflexões foram decisivas para compreender os fundamentos da escola. Ao considerar os desafios postos à educação pública brasileira nas últimas décadas, retomar os clássicos da educação permite não apenas identificar raízes históricas das tensões atuais, mas também repensar o papel da escola frente a transformações sociais, políticas e tecnológicas. A recorrência desses autores nas pesquisas e formações docentes demonstra sua atualidade e a força de seus argumentos.

A tradição teórica inaugurada ou sistematizada por autores como Jean Piaget, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Anísio Teixeira, Dermeval Saviani e Pierre Bourdieu se estabeleceu em diálogo com os dilemas de seu tempo, mas também forneceu categorias analíticas que transcendem contextos específicos. Esses pensadores não foram unânimes em seus diagnósticos, tampouco compartilharam das mesmas premissas filosóficas ou metodológicas. Ainda assim, é possível reconhecer que suas obras mantêm uma inquietação comum: compreender a escola como instituição social marcada por disputas de sentido.

¹ Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã. Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). mauriciovieira@unipampa.edu.br.

³ MBA em Gestão Escolar. Universidade de São Paulo (USP). cassiofabian@unisanta.br.

⁴ Graduando em Letras-Português. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). carlosalbertosantos.aluno@unipampa.edu.br.

⁵ Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). araujo.solenita@unifesp.br.

A leitura desses autores não corresponde a uma adesão a um cânone fechado. Ao contrário, trata-se de um exercício crítico que exige atualização, confronto com a realidade e capacidade de estabelecer pontes entre tradição e experiência. Segundo Nóvoa (2021), recuperar os clássicos não implica anular o novo, mas cultivar a memória intelectual necessária para não se perder diante das pressões por soluções imediatistas. A escola, nesse contexto, deve ser pensada para além de sua funcionalidade econômica.

A retomada do pensamento de Paulo Freire, por exemplo, tem sido fundamental para enfrentar discursos tecnocráticos que esvaziam o sentido político da educação. Sua concepção de diálogo como prática ética e epistemológica ainda orienta experiências pedagógicas voltadas à emancipação. Como observam Marcon e Dourado (2017), Freire permanece como referência viva por sua capacidade de interpelar as injustiças educacionais, dando visibilidade aos sujeitos historicamente excluídos dos processos escolares.

Do mesmo modo, autores como Miguel Arroyo (2018) têm enfatizado a importância de uma leitura crítica do cotidiano escolar a partir das trajetórias de estudantes e professores que desafiam a homogeneização imposta por currículos padronizados. A escuta dessas experiências encontra respaldo nas contribuições de Ferreira (2019), ao propor uma compreensão da alfabetização como processo que se constrói a partir do conhecimento prévio das crianças, em contraposição a métodos mecânicos e descontextualizados.

No campo da sociologia da educação, os estudos de Bourdieu e Passeron (2014) continuam a oferecer instrumentos para analisar as formas sutis de reprodução das desigualdades no interior das instituições escolares. Ao identificar mecanismos simbólicos que legitimam o fracasso escolar de determinados grupos sociais, esses autores problematizam a aparente neutralidade da escola e sua relação com os capitais culturais. Essa análise ainda encontra eco nas investigações sobre a seletividade das avaliações externas e as lógicas meritocráticas.

Saviani (2018), ao propor uma pedagogia histórico-crítica, contribui para articular teoria e prática numa perspectiva transformadora, que reconhece o papel do conhecimento sistematizado como direito e mediação. Sua abordagem permite tensionar tanto o espontaneísmo quanto a educação instrumentalizada pelas exigências do

mercado, apontando para uma escola que atue na formação integral dos sujeitos e no combate às desigualdades estruturais.

A defesa da escola pública como espaço de socialização democrática também está presente em Anísio Teixeira (2017), cujo pensamento permanece atual ao valorizar a laicidade, a gratuidade e a centralidade da formação integral. Em meio a discursos que desqualificam o serviço público, revisitar sua obra ajuda a reafirmar o papel do Estado na garantia do direito à educação e no fortalecimento de instituições comprometidas com o bem comum.

A necessidade de resistência frente à mercantilização do ensino exige que educadores retomem referências que lhes permitam formular diagnósticos sólidos e construir práticas consistentes. Como destaca Frigotto (2017), os clássicos não servem para ancorar-se no passado, mas para sustentar a luta contra formas de esvaziamento da escola como espaço de crítica e criação. Essa leitura é ainda mais necessária diante da disseminação de propostas baseadas na lógica empresarial e na padronização de resultados.

A ideia de que a escola pode ser redutora ou transformadora perpassa toda a tradição crítica da educação. O desafio atual é retomar essa tradição sem idealizá-la, reconhecendo seus limites e potencialidades. Isso implica também revisar como esses autores foram apropriados ao longo do tempo e quais caminhos ainda oferecem para a reinvenção da prática pedagógica.

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância de revisitar os clássicos da educação como estratégia para interpretar os impasses da escola e sustentar um pensamento pedagógico comprometido com a justiça social, a pluralidade e a formação humana. Ao recorrer a essas referências, busca-se afirmar a centralidade da teoria como instrumento de análise e intervenção, em diálogo com as contradições do presente.

METODOLOGIA

Este capítulo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, fundamentada na análise crítica de obras clássicas da educação e de autores contemporâneos que dialogam com suas contribuições. O objetivo central é examinar

como as teorias de pensadores como Piaget, Freire, Ferreiro, Teixeira, Saviani e Bourdieu permanecem relevantes para interpretar os desafios atuais da escola, especialmente no contexto brasileiro. A seleção dos autores baseou-se em sua recorrência em debates acadêmicos e em políticas educacionais, considerando sua influência na construção de paradigmas pedagógicos críticos.

A abordagem metodológica adotada inclui: revisão sistemática de literatura; análise categorial e contextualização histórica. Para tanto, foram analisadas obras originais dos clássicos da educação, artigos científicos e textos de comentadores (como Frigotto, Nóvoa e Arroyo) que discutem a atualização dessas teorias. As obras foram examinadas a partir de eixos temáticos como “justiça social”, “formação docente”, “crítica à mercantilização da educação” e “função política da escola”, permitindo identificar convergências e tensionamentos entre os autores. As ideias dos clássicos foram relacionadas a cenários educacionais contemporâneos, como as reformas curriculares e o avanço de modelos utilitaristas, evidenciando permanências e rupturas.

A pesquisa não pretende esgotar as interpretações possíveis, mas oferecer um panorama crítico sobre como o pensamento clássico pode subsidiar respostas aos dilemas atuais da educação. A metodologia privilegiou a interdisciplinaridade, articulando contribuições da pedagogia, sociologia e filosofia da educação, e a reflexão teórico-prática, destacando exemplos de aplicação dessas teorias em experiências escolares recentes.

A PERMANÊNCIA DOS CLÁSSICOS NO PENSAMENTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

O termo “clássico” no campo educacional não está associado exclusivamente à antiguidade ou à consagração temporal de determinadas obras. O que caracteriza um autor ou texto como clássico é sua capacidade de provocar novas leituras, gerar interpretações plurais e permanecer presente nos debates sobre o papel da escola, da docência e da formação humana. Nesse sentido, os clássicos não se esgotam, pois seguem sendo mobilizados para pensar situações concretas e dilemas recorrentes na organização escolar.

Autores como Jean Piaget, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Anísio Teixeira, Dermeval Saviani e Pierre Bourdieu são considerados clássicos não por consenso doutrinário, mas porque suas contribuições se mantêm fecundas na reflexão pedagógica. Suas obras não fornecem respostas diretas ou soluções pragmáticas, mas permitem tensionar práticas e políticas educacionais, contribuindo para a produção de saberes que dialogam com o cotidiano escolar.

Essa profundidade teórica se manifesta especialmente quando confrontamos os textos clássicos com os desafios emergentes da educação no século XXI. As transformações tecnológicas, as novas demandas por inclusão e a complexificação dos processos de aprendizagem encontram nos clássicos não respostas prontas, mas arcabouços conceituais que nos permitem questionar criticamente as inovações pedagógicas. Como sugerem Santos *et al.* (2019), essa relação dialógica entre tradição e inovação é que garante a atualidade permanente do pensamento clássico.

Quadro 1 – O legado e presença dos clássicos no debate educacional contemporâneo.

Categoria	Autores Clássicos e Contemporâneos	Função no Debate Educacional
O que define um clássico na educação	Santos <i>et al.</i> (2019); Saviani (2018); Nóvoa (2021)	Oferecer chaves de leitura e análise crítica da realidade educacional, sem adesão passiva ou reverência.
Clássicos como ferramenta crítica	Freire, Piaget, Ferreiro, Teixeira, Saviani, Bourdieu	Auxiliam a analisar políticas, currículo, práticas pedagógicas e condições de docência.
Atualidade do pensamento clássico	Nóvoa (2021); Frigotto (2017)	Evita a fossilização e permite leitura crítica do presente.
Críticas às reformas tecnocráticas	Saviani (2018); Frigotto (2017); Teixeira (2017)	Os clássicos oferecem alternativas fundamentadas na formação ética, crítica e integral.
Relação com a mercantilização da educação	Freire (2019); Teixeira (2017); Frigotto (2017)	Propõem a defesa da escola pública como espaço de formação e cidadania.
Crítica à padronização e avaliação em larga escala	Bourdieu e Passeron (2014); Arroyo (2018); Saviani (2018)	Denunciam mecanismos de reprodução e invisibilização de saberes periféricos.
Tecnologia e riscos da aceleração pedagógica	Ferreiro (2019); Nóvoa (2021)	Defendem o tempo pedagógico, o vínculo e o processo como centrais na aprendizagem.
Papel dos clássicos na formação docente	Santos <i>et al.</i> (2019); Nóvoa (2021)	Favorecem compreensão historicamente situada da prática docente e da função social da escola.
Educação como prática política e ética	Freire (2019); Teixeira (2017); Saviani (2018); Bourdieu (2014)	Reforçam a ideia de que ensinar é um ato político e que a escola

Atualização criativa dos clássicos		deve ser instrumento de emancipação.
	Nóvoa (2021); Saviani (2018)	Garante vitalidade teórica e aplicabilidade prática dos clássicos na escola.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A permanência desses autores em cursos de formação docente, políticas públicas e pesquisas acadêmicas não está ligada à autoridade do passado, mas à capacidade que suas formulações têm de auxiliar na leitura dos processos sociais que atravessam a escola. Para Saviani (2018), o clássico é aquele que se mostra necessário sempre que se busca compreender as contradições da educação. Não se trata de reverência, mas de atualização criativa.

Essa atualização criativa exige, conforme aponta Nóvoa (2021), uma postura que evite tanto a adesão acrítica quanto a rejeição apressada. Os clássicos educacionais ganham nova vida quando são lidos à luz dos problemas contemporâneos, permitindo-nos identificar tanto as permanências quanto as rupturas nos processos educativos. Essa perspectiva evita a fossilização do pensamento clássico, transformando-o em ferramenta viva para a compreensão e transformação da realidade escolar atual.

Ao analisar a presença de clássicos na formação de professores e pesquisadores, Santos *et al.* (2019) destacam que essas referências não operam como modelos a serem seguidos, mas como chaves interpretativas. O contato com essas obras favorece o deslocamento de uma leitura imediata da prática para uma compreensão historicamente situada da função social da escola.

A leitura dos clássicos exige um movimento reflexivo que transcende o utilitarismo. Como propõe Nóvoa (2021), ao invés de serem substituídos por modismos pedagógicos, os clássicos precisam ser mobilizados de forma crítica, considerando o contexto histórico e os desafios presentes na formação docente. Suas ideias não são permanentes por si mesmas, mas pela força que mantêm na produção de sentidos sobre a docência e o conhecimento.

O estudo dessas obras não deve ser conduzido por uma lógica de canonização, mas pela disposição para o diálogo com teorias que oferecem fundamentos para repensar a escola diante das tensões sociais e culturais. É nesse encontro entre legado e

prática que os clássicos continuam a operar como instrumentos de leitura e de ação no campo educacional.

TENSÕES ATUAIS E O RETORNO AO PENSAMENTO CLÁSSICO

O cenário educacional brasileiro tem sido marcado por reformulações normativas, redefinições curriculares e discursos que tensionam o papel da escola pública. As transformações mais recentes evidenciam um movimento que busca reconfigurar a função da educação em direção a modelos alinhados à lógica da produtividade, à quantificação de resultados e à adequação às exigências do mercado. Nesse contexto, a retomada dos clássicos da educação torna-se uma estratégia de leitura crítica diante da adesão a modelos que fragilizam a formação integral.

Esse movimento de reconfiguração educativa, ainda que revestido por um discurso de inovação e eficiência, aprofunda desigualdades históricas ao reduzir o papel da escola à preparação instrumental para o mercado de trabalho. A centralidade atribuída a competências mensuráveis, à padronização de conteúdos e à responsabilização individual dos sujeitos pelos resultados obtidos obscurece as condições estruturais que condicionam o desempenho escolar. Diante disso, os clássicos da educação oferecem recursos teóricos para desnaturalizar essas tendências e recolocar no centro do debate a formação crítica, a construção coletiva do conhecimento e o compromisso com a justiça social como fundamentos da prática pedagógica.

Frigotto (2017) observa que o esvaziamento dos sentidos sociais da educação está associado a uma ofensiva que busca despolitizar a escola, transformando-a em espaço de conformação ao discurso da eficiência. A proposta de iniciativas como o “Escola Sem Partido” exemplifica esse processo, ao propor a neutralidade do ensino como valor universal, ocultando a disputa ideológica presente em toda prática educativa. Os clássicos, nesse cenário, reaparecem como ferramentas teóricas para compreender os fundamentos históricos das tensões que se reatualizam no presente.

As reformas educacionais recentes, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular e a reformulação do ensino médio, têm imposto formas de organização escolar centradas na racionalização dos conteúdos e na conformação de itinerários formativos voltados à empregabilidade. Essas diretrizes, ainda que

travestidas de inovação, intensificam a desresponsabilização do Estado diante das desigualdades escolares e afastam a escola de sua função de formação ampla. Ao revisitar os clássicos, torna-se possível identificar os processos de descontinuidade institucional e reconstruir sentidos pedagógicos que foram deslocados por modelos tecnicistas.

Autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani construíram suas obras em contextos de enfrentamento a projetos tecnocráticos que pretendiam moldar o currículo e o trabalho docente a partir de critérios externos à realidade escolar. As ideias de Freire (2019), baseadas no diálogo, na escuta e na formação ética dos sujeitos, seguem sendo mobilizadas por educadores que se recusam a reduzir a docência a mera execução de tarefas. Já Saviani (2018) apresenta a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de articulação entre teoria e prática, sem negligenciar a dimensão social do conhecimento.

A recorrência a autores como Anísio Teixeira também ajuda a compreender a função da escola pública enquanto projeto democrático de sociedade. Ao defender uma educação vinculada aos direitos sociais e à cidadania, Teixeira (2017) contrapôs-se às tentativas de instrumentalizar o ensino segundo interesses alheios ao bem comum. Sua concepção de escola como espaço de construção coletiva do saber ainda se mantém presente em debates sobre financiamento, acesso e qualidade da educação pública.

Nóvoa (2021) propõe que, diante da aceleração das reformas e da fragmentação do trabalho docente, seja necessário resgatar uma temporalidade pedagógica que permita a escuta e a elaboração reflexiva. Ao contrário de uma pedagogia de resultados, o pensamento clássico oferece densidade teórica e política para compreender a docência como prática social, relacional e histórica. Essa recuperação não se dá por repetição de fórmulas, mas por reinvenção a partir das necessidades do presente.

A leitura crítica dos clássicos também permite problematizar os efeitos da padronização curricular e da valorização dos rankings e avaliações em larga escala. Esses mecanismos, ao instituírem critérios únicos de desempenho, desconsideram as múltiplas realidades escolares e as histórias que constituem os sujeitos da educação. Os estudos de Bourdieu e Passeron (2014), ao evidenciarem as formas de reprodução das desigualdades escolares, oferecem subsídios para compreender como políticas aparentemente neutras operam no reforço de hierarquias sociais.

Nesse contexto, a alfabetização, a avaliação e o currículo assumem contornos políticos decisivos. Ferreiro (2019), ao questionar abordagens mecanicistas da aprendizagem, contribui para tensionar práticas que se sustentam em generalizações sobre o que seria o “aluno ideal”. Sua pesquisa reafirma que os processos de construção do conhecimento exigem escuta e atenção às hipóteses infantis, o que se contrapõe à uniformização promovida por prescrições normativas e avaliações de larga escala.

Ao revisitar essas obras, abre-se a oportunidade de reconstituir uma base teórica que sustente práticas comprometidas com a formação humana em sua complexidade. Os clássicos, nesse percurso, contribuem para ampliar a leitura sobre as disputas que atravessam a escola e reafirmam a necessidade de uma educação que não se conforme com as determinações impostas por interesses externos à comunidade escolar.

OS CLÁSSICOS EM DIÁLOGO COM OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A contemporaneidade do pensamento dos clássicos da educação se revela não apenas em sua permanência nos debates acadêmicos, mas principalmente em sua capacidade de fornecer instrumentos analíticos para compreender e enfrentar os complexos desafios educacionais do século XXI. Neste tópico, destacamos como as obras de Piaget, Freire, Ferreiro, Teixeira, Saviani e Bourdieu dialogam criticamente com três grandes eixos problemáticos da educação atual.

No que se refere à crescente mercantilização da educação, as contribuições de Paulo Freire (2019) mantêm especial relevância. Sua crítica à “educação bancária” e sua defesa do diálogo como prática libertadora oferecem bases sólidas para contrapor a lógica utilitarista que transforma o conhecimento em mercadoria, tal como denunciado por Frigotto (2017). Nessa mesma perspectiva, Anísio Teixeira (2017), ao defender a escola pública como direito social e dever do Estado, fornece elementos fundamentais para analisar criticamente os processos de privatização e precarização do ensino que marcam o cenário educacional brasileiro atual.

No campo das desigualdades educacionais, as análises de Bourdieu e Passeron (2014) sobre os mecanismos de reprodução das assimetrias sociais por meio da escola continuam profundamente atuais. Seus conceitos de “capital cultural” e “violência

simbólica” são particularmente úteis para desnaturalizar o fracasso escolar de grupos marginalizados, especialmente em contextos marcados pela expansão de avaliações em larga escala e políticas de accountability. Essa discussão é ampliada por Miguel Arroyo (2018), que, ao focar nas trajetórias dos estudantes das classes populares, evidencia como os currículos hegemônicos perpetuam formas de exclusão – uma preocupação que ressoa com as reflexões de Saviani (2018) sobre a função social da escola.

Quanto aos desafios colocados pelas transformações tecnológicas, embora os autores clássicos não tenham vivido a era digital, suas obras oferecem bases importantes para refletir sobre os limites da tecnificação da educação. Emilia Ferreiro (2019), ao enfatizar o processo ativo de construção do conhecimento pela criança, fornece elementos para questionar modelos de ensino remoto descontextualizados e pouco atentos aos processos reais de aprendizagem. Nóvoa (2021), por sua vez, alerta para os riscos da “aceleração pedagógica” imposta pelas inovações tecnológicas, que pode levar ao esvaziamento da dimensão relacional da educação – tema central nas obras de Freire e Teixeira.

A atualidade desses autores clássicos não reside, portanto, na oferta de respostas prontas para os problemas contemporâneos, mas na capacidade de suas teorias iluminarem as contradições e desafios do presente. Como destaca Frigotto (2017), revisitar os clássicos da educação é um ato político que permite desvelar as contradições de projetos educacionais que privilegiam a eficiência em detrimento da formação humana integral. Nessa perspectiva, o pensamento clássico se revela como ferramenta indispensável para reafirmar a escola como espaço de humanização e transformação social.

OS CLÁSSICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

O estudo dos clássicos da educação tem desempenhado papel decisivo na constituição do campo da formação docente. Suas contribuições não apenas fundamentam teoricamente os currículos de licenciatura e os programas de formação continuada, como também oferecem categorias analíticas para interpretar as transformações que atravessam a prática pedagógica. No entanto, sua presença nos cursos e materiais formativos nem sempre garante apropriações críticas ou

contextualizadas. Por isso, é necessário refletir sobre como esses autores têm sido mobilizados nos diferentes momentos da trajetória docente.

Quando tratados como referências vivas, capazes de dialogar com os dilemas enfrentados pelos professores em sala de aula, esses autores se tornam aliados na construção de um pensamento pedagógico autônomo e historicamente situado. O desafio consiste em evitar tanto a canonização acrítica quanto a obsolescência injustificada, promovendo abordagens formativas que integrem teoria e prática, e que reconheçam a complexidade dos saberes docentes na constituição de projetos educativos comprometidos com a transformação social.

Quadro 2 – Os clássicos e a formação docente.

Dimensão da Formação Docente	Autores Clássicos Mobilizados	Contribuições ao Processo Formativo
Formação Inicial	Piaget, Freire, Ferreiro, Teixeira, Saviani, Bourdieu	Desenvolve compreensão histórica e epistemológica da educação; favorece práticas pedagógicas críticas e reflexivas; permite análise das contradições da escola; articula teoria e prática desde a graduação.
Desafios da Formação Inicial	Freire, Saviani, Ferreiro, Bourdieu	Exige mediação crítica e contextualizada dos textos; evita abordagens descritivas; combate fragmentação curricular; estimula postura investigativa diante da realidade escolar.
Formação Continuada	Freire, Saviani, Teixeira, Nóvoa	Auxilia na leitura crítica das reformas e políticas educacionais; fortalece a autonomia e o protagonismo docente; oferece fundamentos para práticas democráticas e dialógicas.
Críticas aos Modelos Prescritivos de Formação	Freire, Saviani	Contrapõe-se à formação baseada em competências e treinamentos técnicos; reforça o saber docente como saber produzido na experiência e na reflexão coletiva.
Experiências Formativas Inovadoras	Bourdieu, Saviani, Freire	Articulam teoria e prática por meio de projetos de educação popular, cursos de extensão e coletivos docentes; denunciam lógicas excludentes e currículos fragmentados.
Reinvenção da Formação Docente	Freire, Saviani, Bourdieu	Valorizam a escuta, a dialogicidade e a experiência docente; fortalecem a identidade

FORMAÇÃO INICIAL

Na formação inicial, o contato com os clássicos constitui uma oportunidade de desenvolver uma compreensão histórica e epistemológica da educação. Ao estudarem autores como Piaget, Freire, Ferreiro, Teixeira, Saviani e Bourdieu, os licenciandos são convidados a pensar a escola como uma instituição social atravessada por disputas e contradições. A introdução a essas obras deve ser feita com mediação crítica, superando abordagens meramente informativas ou descritivas. A leitura reflexiva desses textos permite que os futuros professores se distanciem de práticas naturalizadas e compreendam os sentidos das escolhas pedagógicas.

A mediação crítica dessas obras clássicas deve considerar também o contexto histórico em que foram produzidas, evitando leituras anacrônicas ou descontextualizadas. Paulo Freire, por exemplo, ao discutir a educação como prática de liberdade, oferece ferramentas para analisar as relações de poder na escola, mas sua obra precisa ser lida à luz das transformações sociais contemporâneas. Da mesma forma, as contribuições de Saviani sobre a função social da escola exigem uma análise crítica que dialogue com os desafios atuais da educação pública, como a democratização do acesso e a qualidade do ensino.

O pensamento de Piaget (1990), por exemplo, pode ser articulado à construção de propostas metodológicas baseadas na atividade do sujeito, contribuindo para romper com práticas transmissivas. Já Emília Ferreiro, oferece elementos para compreender os processos de alfabetização de forma não linear, valorizando as hipóteses construídas pelas crianças. Essas contribuições, quando tratadas como referenciais abertos ao diálogo, podem fomentar práticas pedagógicas mais sensíveis aos sujeitos da aprendizagem e mais coerentes com a complexidade do processo educativo.

No entanto, há ainda desafios relacionados à forma como os clássicos são inseridos nos currículos das licenciaturas. Em muitos casos, o estudo dessas obras se restringe às disciplinas de fundamentos da educação, sem articulação efetiva com os estágios, os componentes curriculares específicos ou a prática docente. Essa

fragmentação dificulta a construção de um pensamento pedagógico integrado, capaz de sustentar a reflexão sobre a realidade escolar. É fundamental, portanto, que os cursos de formação inicial criem condições para que os clássicos sejam trabalhados de maneira transversal e contextualizada.

Além disso, é importante destacar que o estudo dos clássicos não deve se limitar à reprodução de suas ideias, mas sim estimular uma postura investigativa por parte dos licenciandos. A obra de Bourdieu (2018), ao discutir os mecanismos de reprodução das desigualdades, pode ser ponto de partida para pesquisas sobre como tais dinâmicas se manifestam nas escolas onde os futuros professores atuarão. Essa articulação entre teoria e prática potencializa a formação de educadores críticos, capazes de reinterpretar os referenciais teóricos em função das demandas concretas do cotidiano escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Na formação continuada, os clássicos também desempenham papel relevante, especialmente como instrumentos para compreender e enfrentar as transformações que afetam o trabalho docente. Em um cenário marcado por reformas curriculares, intensificação do controle sobre o desempenho escolar e precarização das condições de trabalho, retomar os clássicos permite resgatar a densidade teórica e política da docência. Como aponta Nóvoa (2021), os professores precisam de tempo, espaço e mediação para elaborar criticamente suas experiências e reconstituir os sentidos de sua prática.

Para o autor, é no reencontro com a própria experiência e na partilha com os pares que o professor constrói uma compreensão mais profunda de sua identidade profissional e de seu papel social. A leitura dos clássicos, nesse contexto, oferece não apenas instrumentos conceituais, mas também a possibilidade de reinscrever a docência em uma tradição crítica que valoriza o saber da experiência, a autonomia intelectual e o compromisso ético com a educação pública (Nóvoa, 2021).

A obra de Paulo Freire, por exemplo, tem sido uma das mais presentes em programas de formação continuada voltados à valorização da escuta, da dialogicidade e da autonomia docente. Sua concepção de educação como prática da liberdade inspira iniciativas que promovem o protagonismo dos professores na construção de projetos

pedagógicos e na elaboração coletiva do currículo. Essa abordagem contrasta com modelos de formação baseados na prescrição de competências e no treinamento técnico, reforçando a ideia de que o saber docente é produzido na interação com a realidade.

Autores como Dermeval Saviani e Anísio Teixeira também têm contribuído para fundamentar práticas formativas que valorizam o conhecimento sistematizado, a história da educação e o compromisso com o bem comum. Suas obras permitem aos professores situar as mudanças educacionais no contexto das lutas por direitos sociais e pensar a escola como espaço de produção de cultura, cidadania e justiça social. Ao invés de receitar metodologias ou padronizar práticas, esses autores provocam os educadores a interpretar criticamente as exigências impostas ao seu trabalho.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS

Diversas experiências formativas desenvolvidas em redes públicas de ensino, universidades e movimentos sociais têm demonstrado que o estudo crítico dos clássicos pode ser articulado à prática pedagógica de maneira transformadora. Projetos de educação popular, cursos de extensão, programas de residência pedagógica e encontros entre professores de diferentes etapas da educação básica têm criado espaços de diálogo entre teoria e prática, mobilizando autores clássicos para iluminar problemas concretos vivenciados nas escolas.

Nessas experiências, o pensamento de Bourdieu (2018) tem sido utilizado para discutir o fracasso escolar não como responsabilidade individual dos estudantes, mas como resultado de uma lógica estrutural que reproduz desigualdades sociais por meio da escola. Tal leitura contribui para desconstruir discursos meritocráticos e para repensar as práticas avaliativas, os critérios de promoção e as estratégias de acolhimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Além de Bourdieu (2018), as reflexões de Saviani sobre a função social da escola têm sido mobilizadas em formações docentes para problematizar o caráter seletivo do sistema educacional. Em debates promovidos por coletivos de professores, por exemplo, sua crítica à dualidade entre educação propedêutica e profissionalizante tem inspirado a construção de currículos mais integrados, que recusam a divisão entre formação para o trabalho e formação humanística. Essa perspectiva ajuda a

desnaturalizar hierarquias presentes no ensino médio, onde estudantes de cursos técnicos muitas vezes têm menos acesso a conhecimentos considerados 'nobres', reforçando disparidades sociais.

Do mesmo modo, a pedagogia freiriana tem fundamentado propostas de formação que valorizam a escuta dos professores sobre seu cotidiano, reconhecendo a experiência como fonte legítima de saber. Essa abordagem rompe com a lógica hierárquica entre teoria e prática, propondo que os educadores se reconheçam como intelectuais capazes de produzir conhecimento sobre sua atuação. A articulação entre leitura crítica dos clássicos e reflexão coletiva sobre a prática constitui, assim, uma via potente de formação docente.

O conjunto dessas experiências evidenciam ainda que a pedagogia freiriana, quando aplicada à formação continuada, pode subverter relações de poder no interior das próprias redes de ensino. Em vez de formações verticais, nas quais especialistas 'transmitem' saberes aos professores, metodologias inspiradas na dialogicidade freireana têm incentivado a coconstrução de conhecimentos a partir dos desafios reais das salas de aula. Professores passam, assim, a ressignificar conceitos como 'currículo' e 'avaliação' não como normas abstratas, mas como ferramentas em disputa, cujo uso pode ser reinventado para promover justiça educacional.

Diante disso, vale ressaltar que os clássicos não são apenas conteúdos a serem ensinados, mas instrumentos vivos de análise, resistência e criação. Quando mobilizados em espaços de escuta, diálogo e partilha, eles contribuem para fortalecer a identidade profissional dos professores e para renovar o compromisso ético e político com a educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência dos clássicos da educação na reflexão pedagógica contemporânea não deve ser interpretada como repetição nostálgica de teorias consagradas, mas como possibilidade de diálogo crítico entre tradição e urgência histórica. As contribuições de autores como Piaget, Freire, Ferreiro, Teixeira, Saviani e Bourdieu seguem sendo convocadas porque tocam em questões que continuam a

atravessar o cotidiano escolar: as desigualdades de acesso e permanência, a função social da escola, o sentido da docência e o lugar do conhecimento na formação humana.

A leitura dessas obras, como foi discutido ao longo do capítulo, não oferece modelos prontos, mas provoca deslocamentos conceituais e políticos. Os clássicos auxiliam na construção de um olhar investigativo sobre a escola, permitindo reconhecer contradições que muitas vezes se naturalizam no discurso educacional. Sua força reside na abertura ao questionamento e na capacidade de sustentar uma reflexão enraizada nas experiências dos sujeitos que vivem e produzem a escola.

Em um cenário marcado pela mercantilização do ensino, pelas reformas que reduzem a formação à lógica da empregabilidade e pela intensificação das avaliações externas, revisitar os clássicos é também um gesto de resistência. As teorias discutidas neste capítulo fornecem fundamentos para pensar uma educação orientada por princípios éticos, políticos e sociais, que não se submeta aos imperativos de produtividade, eficiência ou neutralidade.

É preciso reconhecer que a apropriação dos clássicos não se dá sem disputas. Seus conceitos são constantemente reinterpretados, recortados e, por vezes, esvaziados de sua radicalidade. Por isso, o retorno a esses autores deve ser feito com atenção ao contexto em que produziram suas ideias e às condições atuais em que essas ideias são retomadas. A leitura crítica implica não apenas reconhecer o legado desses pensadores, mas também atualizá-los frente às exigências colocadas pela diversidade cultural, pelos direitos humanos e pelas transformações sociais e tecnológicas.

O compromisso com uma escola democrática e inclusiva exige que a formação docente seja sustentada por fundamentos teóricos consistentes. Nesse sentido, os clássicos oferecem instrumentos para compreender a docência como prática social, histórica e relacional. O estudo dessas obras pode contribuir para que educadores formulem práticas pedagógicas coerentes com os princípios de justiça social, reconhecimento da diversidade e valorização do conhecimento como mediação para a emancipação.

Assim, pensar os clássicos hoje é afirmar que a teoria tem lugar na prática educativa. É sustentar que a escola não deve ser apenas um espaço de ensino de conteúdos, mas também de formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos

com a transformação da realidade. A leitura viva e situada dos clássicos constitui, portanto, um caminho para fortalecer o pensamento pedagógico diante das disputas que configuram o campo educacional no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 6. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2018.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola Sem Partido: Esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan Penteado. Paulo Freire um clássico da educação: contribuições epistêmicas, políticas e pedagógicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 119-137, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8774>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116746, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.
- SANTOS, Cíntia *et al.* A importância dos clássicos na formação de pesquisadores: um ensaio. **Criar e Educar**, Criciúma, v. 8, n. 15, p. 152-167, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4729>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2017.

CAPÍTULO II

JEAN PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: APRENDIZAGEM ATIVA EM TEMPOS DE METODOLOGIAS INOVADORAS

Elciete de Campos Moraes Brum⁶

Gabriela Mota de Abreu⁷

Rodrigo Aires Silva⁸

Wilson de Andrade Freitas⁹

Taise Helena de Sousa Silva¹⁰

DOI: 10.47538/AC-2025.43-02

INTRODUÇÃO

A teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo revolucionou a educação ao demonstrar que a aprendizagem é um processo ativo de construção do conhecimento. Seus estudos evidenciaram que crianças não são meras receptoras de informações, mas agentes que interagem com o meio, assimilando e acomodando novos conhecimentos. Essa perspectiva contrariava modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão passiva de conteúdos, propondo, em seu lugar, uma educação centrada na ação e na experimentação (Macedo, 2002).

No contexto atual, marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pela busca por metodologias inovadoras, os princípios piagetianos ganham renovada relevância. De acordo com Lordelo (2021), metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e ensino híbrido, encontram na teoria construtivista sua fundamentação epistemológica. Essas abordagens valorizam o protagonismo do aluno, a resolução de problemas e a aprendizagem significativa, alinhando-se diretamente às ideias de Piaget (1978) sobre a importância da interação e do conflito cognitivo.

⁶ Mestra em Educação. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). elcietecmbrum.mat@gmail.com.

⁷ Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP). gabimota.talk@gmail.com.

⁸ Mestre em Educação. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). rodrigoairesgeografo@hotmail.com.

⁹ Especialista em Docência do Ensino Superior. Faculdade de Teologia Hokemãh (FATEH). wilsonteologo77@gmail.com.

¹⁰ Mestra em Educação. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). taise_helena@yahoo.com.br.

A ênfase de Piaget (1978; 1990) nos estágios de desenvolvimento cognitivo ressalta a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às capacidades evolutivas dos alunos. Como destacado por Becker (2022), a aplicação inadequada de metodologias avançadas em fases ainda não preparadas pode gerar frustração e desmotivação, reforçando a importância do equilíbrio entre desafio e suporte. Assim, a teoria piagetiana não apenas sustenta inovações educacionais, mas também serve como um guia para a adequação dessas práticas às necessidades cognitivas específicas de cada faixa etária, garantindo uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva.

A educação contemporânea enfrenta o desafio de integrar ferramentas tecnológicas a práticas pedagógicas que respeitem os estágios de desenvolvimento cognitivo. Pesquisas recentes, como as de Souza e Duarte (2021), destacam que o uso de tecnologias digitais só é efetivo quando considerado sob a ótica da assimilação e acomodação, conceitos centrais na obra piagetiana. Isso implica planejar atividades que equilibrem desafio e capacidade intelectual, evitando tanto a subestimação quanto a sobrecarga cognitiva.

Além disso, a teoria dos estágios de desenvolvimento proposta por Piaget (1978) oferece um valioso referencial para compreender as limitações e potencialidades dos alunos em diferentes faixas etárias. No estágio operatório concreto, por exemplo, crianças necessitam de materiais tangíveis para compreender conceitos abstratos, o que justifica a eficácia de metodologias como a aprendizagem mão na massa (maker education). Essa sintonia entre teoria e prática reforça a atualidade do pensamento piagetiano.

A valorização do lúdico na educação contemporânea também reflete a influência de Piaget (1978), que defendia que jogos e brincadeiras são essenciais para a construção de estruturas mentais. Em ambientes educacionais inovadores, gamificação e simulações digitais são exemplos de como a motivação intrínseca e a experimentação, destacadas por Piaget, podem ser potencializadas. Estudos como os de Almeida e Carvalho (2022) comprovam que atividades lúdicas facilitam a assimilação de conceitos complexos, pois criam contextos significativos para o aluno, respeitando seu estágio de desenvolvimento e promovendo o equilíbrio cognitivo.

Outro aspecto relevante é o papel da interação social no processo de aprendizagem, posteriormente ampliado por Vygotsky, mas já sugerido por Piaget em suas pesquisas sobre o conflito cognitivo. Metodologias colaborativas, como aprendizagem baseada em equipes (Team-Based Learning) ou fóruns de discussão online, evidenciam como o diálogo entre pares estimula a superação de egocentrismo intelectual e a construção coletiva do saber. Nesse sentido, a tecnologia, quando bem orientada, pode expandir as oportunidades de interação, conectando alunos além dos limites físicos da sala de aula, sem perder de vista a necessidade de mediação proposta pelo construtivismo.

No entanto, a aplicação das ideias de Piaget na era digital exige adaptações. Claudino e Silva (2023) argumentam que, embora os estágios de desenvolvimento permaneçam válidos, é preciso considerar a influência de novos contextos socioculturais e tecnológicos no processo de aprendizagem. A mediação docente, nesse cenário, torna-se ainda mais crucial para garantir que as tecnologias sejam utilizadas como ferramentas de construção do conhecimento, e não como fins em si mesmas.

A formação de professores emerge, portanto, como um elemento-chave para a efetiva integração entre teoria piagetiana e metodologias inovadoras. Bacich e Moran (2018) destacam que os educadores precisam dominar não apenas as tecnologias, mas também os princípios construtivistas que sustentam seu uso pedagógico. Isso inclui a capacidade de observar e interpretar as respostas dos alunos, ajustando as estratégias de ensino conforme suas necessidades cognitivas.

Este artigo busca explorar as conexões entre a teoria de Piaget e as práticas educacionais inovadoras, demonstrando como seus postulados podem orientar a criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes. Por meio de uma análise teórica e de exemplos práticos, pretende-se evidenciar a permanência e a adaptabilidade do construtivismo piagetiano no século XXI.

A reflexão sobre essas questões não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também oferece subsídios concretos para a prática docente em um mundo em constante transformação. A teoria de Piaget, longe de ser um relicário do passado, mostra-se uma bússola indispensável para navegar os desafios da educação contemporânea.

A TEORIA PIAGETIANA E SEUS FUNDAMENTOS

A teoria do desenvolvimento cognitivo formulada por Jean Piaget (1896-1980) constitui uma das bases mais influentes da psicologia da educação no século XX. Ao investigar como o sujeito constrói o conhecimento ao longo da infância e adolescência, Piaget elaborou um modelo explicativo centrado na atividade do próprio indivíduo em interação com o meio. Sua contribuição vai além da descrição de estágios cognitivos: envolve uma epistemologia que redefine o papel da aprendizagem, do erro, da experiência e da mediação pedagógica. A compreensão aprofundada de seus fundamentos permite não apenas interpretar o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes, mas também repensar práticas educacionais à luz de princípios construtivistas que priorizam a autonomia, a descoberta e o protagonismo discente.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

A epistemologia genética, formulada por Jean Piaget (1978), tem como objetivo investigar a gênese do conhecimento humano, isto é, compreender como o sujeito passa de formas elementares de organização cognitiva para estruturas mais complexas e abstratas. Diferentemente das abordagens empiristas ou inatistas, Piaget propõe que o conhecimento não é nem uma cópia da realidade externa, nem uma simples revelação interna, mas o resultado de uma construção ativa do sujeito em interação permanente com o meio físico e social.

A perspectiva piagetiana sobre a construção do conhecimento encontra ressonância em práticas educacionais que privilegiam a investigação e a descoberta. Ao enfatizar o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem, a epistemologia genética oferece um marco teórico fundamental para compreender como crianças e jovens desenvolvem seu pensamento lógico-matemático e científico. Como destacam Coll e Martí (2001), essa abordagem transforma radicalmente o papel do educador, que deixa de ser um transmissor de conhecimentos prontos para se tornar um mediador que cria situações desequilibradoras capazes de estimular o avanço cognitivo.

Nesse processo construtivo, dois mecanismos fundamentais atuam: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de novos dados da experiência aos esquemas mentais já existentes, enquanto a acomodação implica na modificação

desses esquemas diante de elementos que não podem ser assimilados diretamente. A alternância entre esses dois processos gera um estado de equilíbrio instável, que impulsiona o desenvolvimento cognitivo. A esse movimento dinâmico e autorregulado, Piaget dá o nome de *equilibração*.

A teoria também enfatiza que o sujeito *cognoscente* é ativo desde os primeiros meses de vida, sendo a ação o ponto de partida da inteligência. A construção do conhecimento ocorre por meio da coordenação progressiva de ações sensório-motoras, posteriormente interiorizadas sob forma de operações mentais. Assim, o desenvolvimento não é apenas uma aquisição quantitativa de informações, mas a transformação qualitativa das estruturas cognitivas que organizam a experiência.

A epistemologia genética, ao investigar os processos lógicos e afetivos implicados na construção do conhecimento, estabelece pontes entre a biologia, a psicologia e a filosofia. Sua contribuição foi decisiva para que a educação passasse a considerar o desenvolvimento das capacidades do pensamento como um processo ativo, que requer tempos, experiências e desafios compatíveis com as estruturas cognitivas do sujeito. Ao defender que a inteligência se constrói na ação e na interação, Piaget propõe uma concepção de infância como período de intensa elaboração simbólica e não como uma fase de mera preparação para a vida adulta.

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Piaget (1990) identificou quatro estágios do desenvolvimento cognitivo, que ocorrem de forma sequencial, embora não rigidamente linear, ao longo da infância e da adolescência. Cada estágio representa um modo específico de organizar o pensamento e de compreender o mundo, marcado por aquisições e limitações próprias. Esses estágios, ainda que universais, manifestam variações individuais e culturais quanto ao ritmo de progressão, sendo fundamental reconhecê-los para que a prática pedagógica respeite o nível de estruturação cognitiva dos aprendizes. A seguir, o Quadro 1 apresenta uma síntese comparativa dos quatro estágios, suas idades aproximadas, marcos cognitivos e principais limitações:

Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento cognitivo.

Estágio	Idade	Marcos Principais	Limitações
Sensório-motor	0–2 anos	Permanência do objeto	Pensamento vinculado à ação
Pré-operatório	2–7 anos	Função simbólica	Egocentrismo cognitivo
Operatório concreto	7–12 anos	Operações reversíveis	Dependência do concreto
Operatório formal	12+ anos	Pensamento hipotético-dedutivo	Abstração em desenvolvimento

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Piaget (1990).

A partir dessa organização, detalham-se abaixo as características centrais de cada estágio, com ênfase em suas implicações pedagógicas:

• **Estágio Sensório-Motor (0–2 anos):** Nesse período inicial, o conhecimento é construído por meio das ações motoras e perceptivas que o bebê realiza sobre o ambiente. A inteligência manifesta-se como inteligência prática, ainda não verbal, baseada em esquemas de ação como sugar, agarrar, chutar e explorar objetos com o corpo. Um marco decisivo desse estágio é a aquisição da permanência do objeto – a compreensão de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis. Essa descoberta indica o início da descentração e da construção do mundo externo como realidade independente da ação imediata do sujeito.

• **Estágio Pré-Operatório (2–7 anos):** Com o advento da função simbólica, a criança passa a representar objetos e situações ausentes por meio da linguagem, do desenho, do jogo simbólico e da imitação diferida. Ela já consegue evocar mentalmente elementos da realidade, mas seu pensamento ainda é marcado por limitações: egocentrismo cognitivo (dificuldade de considerar o ponto de vista alheio), animismo (atribuição de vida a objetos inanimados), centralização (atenção voltada a um único aspecto do fenômeno) e irreversibilidade. O raciocínio pré-operatório é intuitivo e sincrético, operando com base em impressões imediatas. Apesar dessas restrições, a criança demonstra uma extraordinária capacidade imaginativa e afetiva, o que justifica propostas pedagógicas que valorizem a ludicidade e a expressão simbólica.

• **Estágio das Operações Concretas (7–12 anos):** Nesse estágio, a criança desenvolve a capacidade de realizar operações mentais lógicas, desde que apoiadas em situações concretas. Surgem conceitos fundamentais como conservação de quantidade, classificação hierárquica, seriação e descentração. As operações passam a ser reversíveis, permitindo que a criança compreenda relações causais, sequências e

transformações. O pensamento torna-se mais sistemático, embora ainda dependa de elementos observáveis. O uso de materiais manipuláveis, resolução de problemas práticos e experimentações científicas são especialmente adequados a esse estágio, pois articulam ação e reflexão, consolidando estruturas cognitivas mais complexas.

• **Estágio das Operações Formais (a partir dos 12 anos):** Caracteriza-se pela emergência do pensamento hipotético-dedutivo e da lógica proposicional. O adolescente adquire a capacidade de pensar sobre possibilidades, elaborar hipóteses, refletir sobre conceitos abstratos e controlar mentalmente múltiplas variáveis. A linguagem adquire maior sofisticação, permitindo discussões filosóficas, reflexões morais e planejamento futuro. Piaget (1990) enfatiza que essa fase representa uma verdadeira revolução intelectual, permitindo ao sujeito operar com ideias desvinculadas da experiência imediata. Projetos de pesquisa, debates, resolução de problemas complexos e atividades interdisciplinares são estratégias pedagógicas compatíveis com as novas capacidades cognitivas do jovem.

O entendimento dos estágios piagetianos permite aos educadores planejarem práticas didáticas que respeitem a estrutura lógica do pensamento em cada fase do desenvolvimento. Ao invés de acelerar artificialmente a aprendizagem, trata-se de criar condições para que cada estudante construa seus próprios conhecimentos a partir de vivências compatíveis com seu nível de desenvolvimento.

PIAGET E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A teoria piagetiana encontra ressonância especial nas metodologias ativas contemporâneas, que redimensionam o processo de ensino-aprendizagem ao colocar o aluno como centro do processo educativo. Bacich e Moran (2018) demonstram como a sala de aula invertida opera uma verdadeira revolução pedagógica ao transferir para o estudante a responsabilidade pela construção inicial do conhecimento, em perfeita sintonia com o princípio piagetiano de que a inteligência se desenvolve por meio da ação. Nessa abordagem, o tempo presencial é dedicado à resolução de problemas e à

aplicação criativa do conhecimento, criando situações de desequilíbrio cognitivo que estimulam a reestruturação dos esquemas mentais.

Quadro 2 – Relações entre Teoria Piagetiana e Metodologias Ativas.

Metodologia Ativa	Conceito Piagetiano Relacionado	Explicação da Conexão
Sala de Aula Invertida	Ação como motor da inteligência	O aluno inicia a construção do conhecimento fora da aula, e aplica em situações práticas, gerando desequilíbrio cognitivo.
Ensino Híbrido	Assimilação e Acomodação	Alternância entre online e presencial permite adaptação conforme as estruturas cognitivas individuais.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Operações formais; lei da consciência	Estímulo à formulação de hipóteses, raciocínio lógico e autorreflexão sobre o próprio pensamento.
TDICs e Ambientes Virtuais	Desequilíbrio ótimo; reestruturação cognitiva	Desafios digitais calibrados ao nível de desenvolvimento favorecem avanços cognitivos.
Gamificação	Equilibração; motivação intrínseca	Cada novo desafio representa uma nova acomodação. Recompensas estimulam curiosidade e superação de conflitos cognitivos.
Mediação Docente	Observação dos estágios; construção de situações-problema	O professor planeja desafios adequados à zona de desenvolvimento dos estudantes.
Espaços Maker	Interação sujeito-objeto; passagem do concreto ao abstrato	Favorecem ação manipulativa, essencial para a construção do conhecimento, especialmente nos estágios iniciais.
Tecnologia + Maker	Equilibração; abstração reflexionante	Permite experimentação física e digital, estimulando raciocínio abstrato com base na ação.
Avaliação Formativa	Foco no processo cognitivo, não apenas no produto	Instrumentos como portfólios e rubricas captam a evolução das estruturas mentais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O ensino híbrido, por sua vez, materializa outro conceito fundamental de Piaget (1990): a adaptação inteligente como resultado dos processos de assimilação e acomodação. Ao alternar momentos online e presenciais, essa metodologia permite que cada aluno avance em seu próprio ritmo, assimilando conceitos por diferentes caminhos e acomodando-os conforme suas estruturas cognitivas (Bacich; Moran, 2018). Essa flexibilidade é particularmente importante quando consideramos a variabilidade

individual no desenvolvimento intelectual, um dos pilares da teoria piagetiana que muitas vezes é negligenciado em modelos educacionais massificados.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) talvez seja a metodologia que mais explicitamente concretiza os postulados piagetianos na prática escolar. Ao engajar os estudantes na investigação de problemas reais, a ABP cria condições ideais para o desenvolvimento operatório formal, pois exige que os alunos formulem hipóteses, testem variáveis e cheguem a conclusões lógicas - competências típicas do estágio de pensamento formal descrito por Piaget (1990). Claudino e Silva (2023) ressaltam que projetos bem estruturados respeitam a lei da consciência proposta por Piaget, pois permitem que os alunos compreendam progressivamente seus próprios processos de pensamento.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), quando utilizadas de forma pedagogicamente fundamentada, ampliam significativamente as possibilidades de aplicação da teoria piagetiana. Souza e Duarte (2021) demonstram que ambientes virtuais de aprendizagem bem projetados podem oferecer desafios cognitivos perfeitamente ajustados ao estágio de desenvolvimento de cada estudante, criando o que Piaget (1978) chamaria de “desequilíbrios ótimos” - situações suficientemente complexas para motivar a reestruturação cognitiva, mas não tão difíceis a ponto de gerar frustração. Essa perspectiva ajuda a superar a falsa dicotomia entre tecnologia e desenvolvimento cognitivo.

A gamificação na educação constitui outro exemplo interessante de convergência entre inovação pedagógica e teoria piagetiana. Os sistemas de recompensa e os desafios progressivos característicos dos bons jogos educacionais espelham o processo de equilíbrio descrito por Piaget (1990), onde cada nível conquistado representa uma nova acomodação cognitiva. Lordelo (2021) ressalta que quando adequadamente implementados, esses recursos potencializam a motivação intrínseca para aprender - outro conceito caro a Piaget (1978), que sempre enfatizou o papel da curiosidade espontânea no desenvolvimento intelectual.

A mediação docente nas metodologias ativas assume características especiais quando analisada pela lente piagetiana. Ao contrário do que poderia sugerir uma leitura superficial do construtivismo, o professor não se torna menos importante, mas antes

assume um papel mais complexo: o de observador atento dos processos cognitivos dos alunos e arquiteto de situações-problema cuidadosamente planejadas (Bacich; Moran, 2018). Essa mediação requer profundo conhecimento dos estágios de desenvolvimento cognitivo para criar atividades que estejam na zona proximal de aprendizagem de cada estudante, conceito vygotskyano que complementa a teoria piagetiana.

Os espaços *maker* representam talvez a materialização mais concreta dos ideais piagetianos no século XXI. Ao proporcionar ambientes ricos em materiais manipuláveis e convidar à experimentação livre, esses espaços favorecem exatamente o tipo de interação sujeito-objeto que Piaget (1990) considerava fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Claudino e Silva (2023) destacam que a cultura “mão na massa” típica desses ambientes estimula a passagem do pensamento concreto para o abstrato, seguindo o curso natural do desenvolvimento intelectual descrito na teoria dos estágios.

A combinação de tecnologias digitais com os espaços *maker* – como impressão 3D e programação – amplia as possibilidades de aprendizagem ativa, permitindo que os alunos não apenas manipulem objetos físicos, mas também explorem conceitos abstratos por meio da criação de protótipos e soluções inovadoras. Como aponta Valente (2019), essa abordagem dialoga diretamente com o conceito piagetiano de equilíbrio, pois os erros e acertos no processo de construção tornam-se oportunidades de reestruturação cognitiva. Dessa forma, os espaços *maker* não só preservam os princípios construtivistas, mas também os atualizam para um contexto tecnológico, reforçando sua relevância na educação contemporânea.

A avaliação nas metodologias ativas também sofre significativa transformação quando fundamentada nos princípios piagetianos. Em lugar de testes padronizados que medem apenas produtos finais da aprendizagem, surgem instrumentos que valorizam o processo de construção do conhecimento - como portfólios, registros de observação e rubricas que acompanham a evolução do pensamento do aluno (Souza; Duarte, 2021). Essa abordagem avaliativa está em perfeita sintonia com a ênfase piagetiana nos processos cognitivos em detrimento de resultados imediatos.

Por fim, é importante ressaltar que a efetiva aplicação das metodologias ativas à luz da teoria piagetiana exige superar visões reducionistas tanto do construtivismo

quanto da inovação educacional. Piaget (1990) nunca defendeu que a aprendizagem deveria ocorrer sem orientação, assim como as metodologias ativas mais bem-sucedidas não prescindem de planejamento e intencionalidade educativa. O verdadeiro diálogo entre teoria e prática ocorre quando reconhecemos que inovar pedagogicamente significa criar condições para que os alunos reconstruam ativamente o conhecimento, respeitando seus ritmos e estágios de desenvolvimento - princípio que permanece atual quase um século após as descobertas pioneiras de Jean Piaget.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA APLICAÇÃO DA TEORIA PIAGETIANA NA ERA DIGITAL

A integração entre os princípios piagetianos e as demandas da educação contemporânea enfrenta desafios significativos, conforme apontam estudiosos como Coll (2018) em sua análise sobre o construtivismo na sociedade digital. O autor destaca que, embora os estágios de desenvolvimento cognitivo permaneçam válidos, os contextos de aprendizagem sofreram transformações radicais com a ubiquidade das tecnologias digitais, exigindo novas formas de mediação pedagógica que mantenham a essência ativa e construtiva da proposta piagetiana.

Um dos principais obstáculos identificado por Valente (2022) reside na formação docente, que frequentemente não prepara os educadores para articular teoria do desenvolvimento cognitivo com metodologias ativas e tecnologias educacionais. Sua pesquisa revela que professores tendem a adotar ferramentas digitais sem o necessário embasamento teórico sobre como estas afetam os processos de assimilação e acomodação, resultando em práticas superficiais que não promovem efetivo desenvolvimento intelectual.

A questão da avaliação em contextos de aprendizagem ativa representa outro desafio crucial. Fernandes e Alves (2021) desenvolveram estudos mostrando como os instrumentos avaliativos tradicionais falham em captar os processos de construção do conhecimento descritos por Piaget. Eles propõem modelos alternativos baseados em rubricas de competências cognitivas e portfólios digitais que permitam acompanhar a evolução do pensamento dos alunos ao longo do tempo.

No campo das tecnologias educacionais, pesquisadores como Warschauer (2019) têm investigado como os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser desenhados para promover a equilíbrio cognitiva. Seus estudos demonstram que plataformas adaptativas, quando bem estruturadas, podem oferecer desafios adequados a diferentes estágios de desenvolvimento, validando assim a atualidade da teoria piagetiana em contextos digitais.

Apesar desse potencial, muitas plataformas digitais ainda são estruturadas com base em modelos instrucionais transmissivos, priorizando repetição de conteúdos e testes automatizados. Essa abordagem limita a possibilidade de desequilíbrios cognitivos produtivos, enfraquecendo a aprendizagem significativa e o engajamento crítico do estudante. Como alertam Coll (2018) e Valente (2022), a simples adoção de recursos digitais não garante inovação pedagógica, sendo essencial o desenho intencional de experiências que promovam reconstrução ativa do conhecimento.

A neurociência educacional, através de trabalhos como os de Tokuhamas-Espinosa (2020), vem oferecer novas perspectivas sobre os processos de construção do conhecimento descritos por Piaget. Seus estudos com neuroimagem confirmam que a aprendizagem significativa envolve efetivamente a reestruturação de redes neurais, corroborando a ideia piagetiana de reconstrução cognitiva, mas sugerindo que os estágios podem apresentar maior variabilidade individual do que o originalmente proposto.

A equidade digital emerge como preocupação central nas pesquisas de Livingstone (2021), que alerta para o risco de ampliação das desigualdades educacionais quando a tecnologia não é acompanhada de adequada mediação pedagógica. Seus estudos ressaltam a importância de considerar fatores socioculturais na aplicação das teorias de desenvolvimento cognitivo, ampliando o escopo original piagetiano para contextos mais complexos.

Essa dimensão sociocultural torna-se ainda mais relevante quando se observam contextos escolares periféricos, nos quais o acesso desigual a dispositivos e à internet coexiste com dificuldades de formação docente. Nesses ambientes, como destaca Valente (2022), a mediação pedagógica exige criatividade e intencionalidade

redobradas, para que as ferramentas digitais sirvam como instrumento de aprendizagem ativa e não como reforço de exclusões preexistentes.

Iniciativas inovadoras como as documentadas por Jenkins *et al.* (2022) em estudos sobre cultura participativa e aprendizagem informal mostram como os princípios piagetianos se manifestam em ambientes digitais não escolares. Seus trabalhos revelam que processos de assimilação e acomodação ocorrem intensamente em espaços como fóruns online e comunidades de prática, sugerindo novas fronteiras para aplicação da teoria construtivista.

A perspectiva crítica de Selwyn (2023) adverte sobre os limites da aplicação acrítica de teorias desenvolvidas em outro contexto histórico-cultural. Seus estudos sugerem que, embora os fundamentos piagetianos permaneçam válidos, é necessário reinterpretá-los à luz das novas formas de cognição distribuída e inteligência coletiva possibilitadas pelas tecnologias digitais contemporâneas.

Como síntese dessas perspectivas, emerge o consenso entre os autores contemporâneos de que a teoria piagetiana mantém sua relevância, mas exige reinterpretações criativas para responder aos desafios da educação no século XXI. A integração entre desenvolvimento cognitivo, metodologias ativas e tecnologias digitais representa campo fértil para pesquisas futuras, desde que fundamentadas em rigor teórico e compromisso com a qualidade educacional.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ATUALIZAÇÃO DA TEORIA PIAGETIANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

A formação de professores constitui um campo estratégico para a resignificação da teoria piagetiana diante das exigências da educação contemporânea. Ainda que os cursos de licenciatura contemplem a obra de Piaget como conteúdo obrigatório em disciplinas de Psicologia da Educação e Didática, muitas vezes sua abordagem é reduzida a uma exposição teórica desarticulada da prática pedagógica. Tal descompasso entre teoria e prática compromete a compreensão profunda de conceitos como assimilação, acomodação, equilíbrio e estágios de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Diniz-Pereira (2018), o processo formativo docente requer mais do que a apropriação de conteúdos: exige a elaboração reflexiva da prática em diálogo com referenciais teóricos consistentes. Nesse sentido, a teoria de Piaget pode contribuir para a formação de professores mais sensíveis aos ritmos de aprendizagem e capazes de planejar intervenções pedagógicas ajustadas às características cognitivas dos estudantes em diferentes etapas escolares.

A compreensão dos estágios piagetianos permite ao professor reconhecer as limitações e potencialidades dos alunos, evitando práticas descontextualizadas. Por exemplo, propostas pedagógicas baseadas em abstrações precoces podem gerar frustração em crianças que ainda não dominam operações mentais formais. Conforme indica Macedo (2002), a observação do desenvolvimento cognitivo é um dos principais instrumentos do professor construtivista, pois oferece pistas para a mediação adequada dos saberes escolares.

Formações que integram teoria e prática de forma articulada tendem a produzir melhores resultados na profissionalização docente. Um exemplo disso são os Programas de Residência Pedagógica e de Iniciação à Docência, que têm possibilitado aos licenciandos vivenciar situações reais de ensino, ao mesmo tempo em que aprofundam a leitura de autores como Piaget. Nesses contextos, o conhecimento da psicogênese da aprendizagem torna-se um recurso para a análise crítica da prática.

A mediação pedagógica, central tanto no construtivismo quanto nas metodologias ativas, exige do docente habilidades para diagnosticar dificuldades, propor situações-problema e promover ambientes de aprendizagem desafiadores. Como destaca Oliveira (2021), a formação docente deve priorizar a capacidade de escuta dos processos cognitivos dos alunos, em vez da simples aplicação de métodos. Isso implica uma formação mais investigativa, na qual o professor aprende a interpretar os erros como expressão de hipóteses cognitivas em construção.

O uso de tecnologias digitais na formação docente também representa um ponto de interseção entre inovação e tradição construtivista. Cursos que promovem o uso crítico de plataformas educacionais e recursos interativos, ancorando tais práticas em fundamentos piagetianos, tendem a favorecer uma aprendizagem significativa. Segundo Bacich e Moran (2018), a formação de professores para o uso pedagógico das TDICs

deve considerar os princípios do desenvolvimento cognitivo, sob pena de gerar uma adesão acrítica à tecnologia.

Outro aspecto relevante diz respeito à avaliação da aprendizagem na formação docente. A compreensão da avaliação como processo e não apenas como verificação de resultados aproxima-se das contribuições de Piaget sobre o papel do erro e da autoavaliação. Claudino e Silva (2023) argumentam que práticas avaliativas formativas, como portfólios e autoavaliações narrativas, ajudam os professores em formação a refletirem sobre os processos de construção do conhecimento dos alunos e sobre sua própria prática pedagógica.

A articulação entre Piaget e outros teóricos, como Vygotsky e Ausubel, também enriquece a formação docente ao oferecer múltiplas perspectivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Enquanto Piaget destaca a autonomia e a ação do sujeito, Vygotsky contribui com a dimensão sociocultural da aprendizagem e Ausubel enfatiza a importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem significativa. Essa aproximação dialógica amplia a compreensão dos fenômenos educativos e fortalece a prática pedagógica fundamentada.

A pesquisa na formação docente tem apontado que professores com sólida base teórica tendem a desenvolver maior autonomia profissional. Segundo Nóvoa (2021), é necessário oferecer tempo e espaço para que os docentes elaborem seus saberes, construam uma identidade reflexiva e estabeleçam critérios próprios para o exercício da profissão. A teoria piagetiana, ao oferecer um modelo de desenvolvimento intelectual baseado na ação e na construção, favorece esse processo de profissionalização.

Experiências de formação continuada baseadas na problematização da prática docente também revelam o potencial da teoria piagetiana como instrumento de análise. Cursos que incentivam os professores a registrar e analisar situações de sala de aula à luz do desenvolvimento cognitivo promovem um diálogo fecundo entre teoria e prática. Tais iniciativas contribuem para que os educadores compreendam os limites das prescrições curriculares e busquem estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades de seus alunos.

As licenciaturas que investem em práticas integradas de ensino, pesquisa e extensão, inspiradas no paradigma freireano e construtivista, têm conseguido formar

professores mais críticos, investigativos e atentos à singularidade do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a teoria de Piaget ressurge como referência capaz de sustentar práticas inovadoras sem abandonar o rigor epistemológico e pedagógico.

Por fim, a atualização da teoria piagetiana nos cursos de licenciatura exige uma abordagem menos dogmática e mais problematizadora. A ideia não é aplicar mecanicamente os estágios de desenvolvimento, mas interpretá-los como referências flexíveis para o planejamento e a avaliação. Isso pressupõe uma formação que reconheça a complexidade do aprender e a necessidade de mediações sensíveis e contextualizadas. O legado de Piaget, nesse sentido, permanece fecundo e necessário para pensar uma formação docente comprometida com a qualidade da educação e com o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria piagetiana segue atual ao fornecer um referencial científico para práticas pedagógicas inovadoras. Em tempos de metodologias ativas, sua ênfase na construção do conhecimento por meio da ação reforça a necessidade de ambientes educacionais que valorizem a experimentação, a colaboração e a reflexão. Como demonstrado, pesquisas contemporâneas (Bacich; Moran, 2018; Souza; Duarte, 2021) validam a eficácia desse enfoque, desde que adaptado às demandas do século XXI.

Nesse cenário, cabe aos sistemas formadores de professores reavaliar as bases epistemológicas de seus currículos, incorporando a teoria piagetiana não como um capítulo isolado da psicologia da educação, mas como eixo integrador das práticas pedagógicas reflexivas. Isso implica não apenas estudar os estágios do desenvolvimento cognitivo, mas compreender como eles se manifestam na diversidade dos sujeitos que compõem a escola contemporânea. A formação docente que ignora essa complexidade corre o risco de aplicar metodologias ativas de forma mecânica, sem dialogar com os processos mentais que as sustentam.

Além da formação inicial, a atualização contínua dos profissionais da educação torna-se imperativa para acompanhar as rápidas transformações tecnológicas e seus impactos no modo como os alunos aprendem. A teoria piagetiana, ao reconhecer a aprendizagem como processo dinâmico de reorganização de estruturas cognitivas,

oferece subsídios para repensar a formação continuada como espaço de reconstrução ativa do conhecimento docente. Tal abordagem favorece a superação de práticas centradas em protocolos e manuais, ampliando a autonomia e o julgamento profissional do educador.

A reflexão sobre a atualidade da teoria piagetiana convida educadores e pesquisadores a revisitarem seus conceitos com olhar crítico e criativo. Ao invés de tratar suas ideias como dogmas, é preciso compreendê-las como um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às transformações culturais e tecnológicas. Essa postura garante que o legado de Piaget não se restrinja a análises acadêmicas, mas se traduza em experiências de aprendizagem mais justas, inclusivas e potentes para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, a persistência do pensamento piagetiano como referência nas discussões sobre inovação pedagógica revela sua força explicativa e sua flexibilidade interpretativa. Mesmo diante dos desafios impostos pela plataformização do ensino e pelas novas exigências de letramento digital, os princípios construtivistas continuam a orientar propostas educacionais que respeitam os tempos e modos de aprender. O diálogo entre tradição e inovação, quando pautado por fundamentos teóricos sólidos, representa a via mais promissora para a construção de uma escola comprometida com a formação integral dos sujeitos em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BECKER, F. R. **Desenvolvimento cognitivo e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2022.
- CLAUDINO, R. M.; SILVA, L. F. **Metodologias ativas e desenvolvimento cognitivo: diálogos com Piaget**. São Paulo: Ed. Pedagógica, 2023.
- COLL, C.; MARTÍ, E. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- COLL, C. **Aprendizaje y enseñanza en la sociedad digital**. Barcelona: Graó, 2018.
- FERNANDES, D.; ALVES, M. **Avaliação e desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Penso, 2021.

- JENKINS, H. *et al.* **Participatory culture in a networked era**. Cambridge: Polity, 2022.
- LIVINGSTONE, S. **Parenting for a digital future**. Oxford: OUP, 2021.
- LORDELO, Eulina da Rocha. **Neurociência e Educação na Perspectiva Piagetiana**. Salvador: EDUFBA, 2021.
- MACEDO, Lino de. **Piaget na sala de aula**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- OLIVEIRA, M. A. **Práticas pedagógicas e escuta sensível na formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- SELWYN, N. **Education and technology**. 3rd ed. London: Bloomsbury, 2023.
- SOUZA, M. A.; DUARTE, J. C. **Tecnologias digitais e mediação pedagógica na perspectiva piagetiana**. Educação & Tecnologia, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2021.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Neuromitos en educación**. Madrid: SM, 2020.
- VALENTE, J. A. **Metodologias ativas e tecnologias digitais**. São Paulo: Penso, 2022.
- WARSCHAUER, M. **Learning in the cloud**. New York: Teachers College Press, 2019.

CAPÍTULO III

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DIALÓGICA FRENTE À DESIGUALDADE E AO NEOLIBERALISMO

Francilino Paulo de Sousa¹¹

Abdallah Braz Carvalho¹²

Layane Almeida Monte¹³

Douglas Junior Butzke¹⁴

Elenivaldo Antonio da Silva¹⁵

DOI: 10.47538/AC-2025.43-03

INTRODUÇÃO

O trabalho de Paulo Freire se alinha com a corrente de pensamento escolar do século XX e estabelece um modelo para a função social das escolas no século XXI também. Sua forma de ensinar parte das experiências concretas dos seres humanos e se constrói sobre elas, oferecendo uma educação praticada através do diálogo, contato visual (ou "escuta com o corpo do falante") e mudança de situações opressivas.

Além disso, Freire (2021) enfatiza que a educação não pode ser reduzida a um mero repasse de conteúdos estáticos, mas deve ser um processo dinâmico de conscientização, no qual educador e educando aprendem juntos, transformando-se mutuamente. Sua pedagogia crítica questiona as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade, propondo que a escola seja um espaço de libertação, onde os sujeitos desenvolvem a capacidade de ler o mundo e intervir nele de forma autônoma e coletiva. Dessa forma, a educação freiriana não apenas prepara para o mundo do trabalho, mas também para a vida em sociedade, cultivando valores de solidariedade, justiça e emancipação humana.

¹¹ Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã. Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

¹² Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA). abdallahbraz@hotmail.com.

¹³ Mestra em Gestão Pública. Universidade Federal do Piauí (UFPI). layanemonte@gmail.com.

¹⁴ Licenciado em Geografia. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). douglasjbutzke@gmail.com.

¹⁵ Licenciando em Pedagogia. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). elenivaldosilva90@gmail.com.

Neste contexto transnacional marcado por injustiças estruturais gritantes, medidas de austeridade severas e controle crescente sobre o processo educacional, os princípios da pedagogia freireana persistem como um referencial para construir uma escola orientada para a libertação humana.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (2021), o autor defende uma educação comprometida com a libertação de grupos historicamente marginalizados. Ele critica a lógica da “educação bancária” como sendo uma homologação de respostas pré-fabricadas que transforma os aprendizes em íons passivos de conhecimento. Em seu lugar está a educação dialógica, que começa com a experiência vivida — conscientização e prática transformadora. Neste cenário, a criação de conhecimento acontece através do confronto entre seres humanos que se percebem capazes de agir sobre o mundo.

Esta abordagem contrasta com modelos educacionais focados na padronização e controle, típicos das reformas neoliberais que renegociam as escolas ao longo das linhas de mercado. Giroux (2022) observa que tais políticas despojam o ensino de seu conteúdo ético, tratando o processo educacional como desempenho ou produto. Nesta situação, a pedagogia freireana torna-se novamente relevante ao oferecer uma alternativa enraizada na ética e na preocupação com a justiça.

Darder (2017) e outros escritores que extraem de Freire atualizam seu legado ao enfatizar a importância da educação como uma prática tanto de resistência quanto de amor. A pedagogia do diálogo não é apenas uma metodologia, mas também uma atitude em relação ao mundo e aos outros. Para Darder, a prática educacional torna-se um espaço para a restauração da dignidade e autonomia quando reconhece as pessoas como fontes com seu próprio conhecimento e história — e assim desafia as estruturas que reproduzem a exclusão.

Críticos no Brasil ressoam com estudiosos como Savani (2019) e Frigotto (2017), que descrevem uma tentativa de esvaziamento do projeto histórico de fornecer educação pública e democrática para as pessoas. Esta racionalidade tecnocrática é resistida por uma pedagogia freireana que insiste que educação e transformação social estão relacionadas. Freire (2016) vê a práxis de educar como não sendo uma prática

neutra, mas uma atividade ético-política que exige compromisso com a libertação dos oprimidos.

Na teoria crítica, a presença de Freire também pode ser detectada no trabalho de Peter McLaren (2000). Para McLaren, a pedagogia crítica não é apenas uma crítica teórica, mas também uma intervenção em contextos sociais e escolares. A educação está carregada de relações de poder nesse sentido e deve ser entendida como um campo contestado. A pedagogia do oprimido desafia os educadores a tomarem partido, a se levantarem e se tornarem agentes de transformação.

Ao mesmo tempo, pensadores como Walter Kohan (2021) e Jacques Rancière (2017) introduzem questões relacionadas à emancipação intelectual e ao tempo da educação. Kohan oferece uma leitura da filosofia do tempo de Freire na educação que se afasta da obsessão com velocidade e eficiência, valorizando em vez disso os ritmos e processos de escuta das pessoas. Rancière afirmou, por outro lado, que a igualdade não deve ser deixada para algum objetivo distante, mas deve formar a base de todo esse tipo de trabalho. Essas contribuições ampliam o escopo da pedagogia freireana ao colocá-la em diálogo com correntes filosóficas que questionam a ordenação do conhecimento.

Treinar uma escola dedicada à justiça social requer reconhecer a pluralidade dos indivíduos e os territórios que habitam (Brandão 2020), que também aponta que a educação não ocorre apenas nas escolas, mas também nos vários espaços onde os indivíduos vivem e aprendem. É conhecimento para usar com as pessoas, e a pedagogia do diálogo exige o reconhecimento disso. Pressupõe escutar atentamente não apenas ideias, mas também como parte constitutiva de seu processo educacional a própria experiência de vida de cada um. Este ponto sobre a pedagogia da escuta semelhante ao ensino sintético com a nova educação parece mais próximo da vida.

No âmbito do avanço do controle e da despolitização das escolas, as propostas freireanas continuam a oferecer caminhos para uma educação mais humana e democrática. Elas convocam os educadores a se engajarem historicamente e politicamente em processos formativos. Ao mesmo tempo, convidam os alunos a se reconhecerem como autores de suas trajetórias e da história coletiva que constroem.

Neste contexto, o presente capítulo visa analisar o conceito de educação dialógica em Paulo Freire e seu potencial contra as lógicas neoliberais que infiltram

políticas e práticas escolares. A análise baseia-se nas próprias obras do autor e em diálogos com contribuições contemporâneas para atualizar sua herança. A questão é como, ao confrontar como inimigo político as lógicas neoliberais que permeiam as políticas escolares, o diálogo e a consciência crítica ainda se mantêm como metafísica em uma educação comprometida com a transformação social. Enquanto as contradições básicas continuarem a ser resolvidas pela força e não pela lógica coletiva, a unidade alcançada através da coerção permanece ilusória, mesmo que consigamos unir pessoas de muitos contextos diferentes em uma única unidade; ainda assim, seus interesses serão subordinados aos do grupo dominante e a produtividade mal compensada por essa subjugação.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta este capítulo tem como base a pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1970; 1996; 2021) e dialoga com autores que, a partir de diferentes enfoques, atualizam e tensionam suas ideias frente às configurações sociais e educacionais do século XXI. A proposta é investigar como o conceito de educação dialógica se articula à resistência diante das desigualdades estruturais e das imposições do modelo neoliberal. Para isso, são retomadas categorias fundamentais como consciência crítica, diálogo, práxis e humanização, bem como a crítica à lógica da performatividade e da mercantilização do ensino. Ao lado de Freire, estudiosos como Giroux (2022), Darder (2017), Saviani (2019), Frigotto (2017), Brandão (2020) e outros contribuem para compreender as contradições da escola contemporânea e seus desafios formativos. As subseções a seguir apresentam uma leitura interpretativa dessas contribuições, visando sustentar os argumentos centrais da análise proposta.

Nesse contexto, é necessário destacar que as categorias conceituais não operam isoladamente, mas em constante articulação com os contextos históricos, políticos e educacionais. A leitura freiriana da educação pressupõe a indissociabilidade entre teoria e prática, entre sujeitos e estruturas, exigindo uma análise que considere os modos como as relações sociais se expressam nos espaços escolares. Ao recorrer à pedagogia crítica como instrumento de investigação, este estudo adota uma abordagem interpretativa que valoriza as experiências concretas dos sujeitos e as formas pelas quais resistem às

tentativas de silenciamento impostas pela racionalidade neoliberal. Assim, cada categoria selecionada no quadro a seguir representa não apenas um conceito, mas uma dimensão política da prática educativa.

Para uma melhor compreensão dos pontos abordados, construiu-se um quadro analítico para organizar as principais categorias interpretativas mobilizadas ao longo do texto. As categorias diálogo, consciência crítica, opressão, resistência e neoliberalismo foram selecionadas por sua centralidade na obra de Paulo Freire e nos estudos que atualizam sua pedagogia. O quadro tem por finalidade sistematizar os sentidos atribuídos a cada categoria, os principais autores vinculados e suas contribuições para a análise da educação como prática política. Essa organização favorece a compreensão das articulações entre os conceitos, bem como sua pertinência para a leitura das relações entre educação e transformação social.

Quadro 1 – Categorias Analíticas da Educação Dialógica em Freire e Autores Correlatos.

CATEGORIA	CONCEITO CENTRAL	AUTORES	CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE
DIÁLOGO	Processo ético de construção coletiva do conhecimento, baseado na escuta e no respeito	Freire (1970, 1996); Darder (2017); Rosas (2004)	Rompe com a hierarquia pedagógica, promove participação ativa e humaniza a relação educativa
CONSCIÊNCIA CRÍTICA	Superação da consciência ingênua pela reflexão sobre a realidade concreta	Freire (1970); Giroux (2022); Saviani (2019)	Permite reconhecer estruturas de dominação e construir um sujeito histórico capaz de agir no mundo
OPRESSÃO	Condição imposta por sistemas de dominação que desumanizam os sujeitos	Freire (1970); McLaren (2000); Rancière (2017)	Expõe os mecanismos simbólicos e materiais que sustentam as desigualdades e silenciam vozes subalternizadas
RESISTÊNCIA	Ação coletiva que confronta práticas opressoras por meio da educação e organização social	Freire (1996); Frigotto (2017); Sousa Santos (2020)	Valoriza o papel dos educadores e dos sujeitos populares na criação de alternativas emancipadoras
NEOLIBERALISMO	Racionalidade econômica que invade a esfera educacional, promovendo individualismo e competitividade	Dardot e Laval (2016); Apple (2017); Macedo (2021)	Critica a mercantilização da escola e os dispositivos de controle que esvaziam o papel político da educação

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO: O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A obra de Paulo Freire propõe uma educação enraizada na realidade dos oprimidos. Para o autor, ensinar é um ato político que deve ser guiado pelo compromisso com a libertação dos sujeitos. Sua crítica à educação bancária evidencia uma estrutura pedagógica que nega a autonomia dos educandos e reforça a hierarquia entre quem ensina e quem aprende. Nesse sentido, educar é criar condições para a tomada de consciência e para a transformação do mundo.

Ao situar a educação no campo das disputas sociais, Freire rompe com a ideia de neutralidade. A sala de aula é compreendida como espaço de formação ética, em que se forjam valores, práticas e relações. A neutralidade pedagógica, para ele, corresponde a uma forma de convivência com a manutenção da ordem estabelecida. A proposta freireana exige que o educador assuma uma posição ética em favor dos grupos historicamente marginalizados.

Essa postura não implica uma prática impositiva, mas dialógica, em que o educador reconhece sua incompletude e se coloca em constante construção junto aos educandos. Como aponta Freire (1996, p. 78), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa compreensão rompe com o modelo tradicional de autoridade verticalizada e estimula uma relação pedagógica pautada no respeito e na construção coletiva do conhecimento.

Para Giroux (2022), esse compromisso ético-político torna Freire um pensador chave na luta contra as desigualdades estruturais. O autor argumenta que, em tempos de retrocessos democráticos e expansão de políticas neoliberais, a pedagogia crítica representa um movimento de resistência que reconecta o fazer educativo à construção da justiça social.

Esse movimento só é possível quando a escola abandona sua função reprodutora e assume uma postura crítica diante das relações de poder. Para Darder (2017), a pedagogia freireana permite tensionar as estruturas escolares normativas e criar espaços de subjetivação e resistência. A escuta, o acolhimento e o reconhecimento das histórias de vida tornam-se elementos centrais de uma prática docente comprometida com a emancipação.

O diálogo é a categoria central da proposta freireana. Mais do que uma técnica didática, trata-se de uma ética da escuta e da partilha. Freire defende que o conhecimento nasce do encontro entre sujeitos e da problematização do mundo. O educador que dialoga não transmite conteúdos prontos, mas provoca a curiosidade e reconhece a experiência do educando como ponto de partida.

É nesse encontro que se constrói uma nova forma de relação educativa, ancorada na confiança e na solidariedade. Brandão (2020) ressalta que a escuta, nesse processo, não é um ato passivo, mas um exercício de presença e implicação com o outro. O diálogo, então, não é um meio, mas um modo de ser com o mundo, comprometido com a construção de sentidos compartilhados.

A consciência crítica, nesse processo, emerge da leitura do mundo. Para Freire (1970), alfabetizar é também politizar, no sentido de possibilitar a leitura das estruturas que oprimem os sujeitos. Assim, os temas geradores não são apenas conteúdos, mas expressões de uma realidade concreta que deve ser interpretada e transformada coletivamente.

Darder (2017) atualiza essa discussão ao indicar que o diálogo pressupõe não apenas linguagem, mas o cultivo de uma sensibilidade radical em relação à dor e à esperança do outro. A autora reforça que o trabalho pedagógico deve romper com práticas autoritárias e abrir espaço para relações baseadas na escuta mútua, no respeito e no cuidado.

O diálogo, nesse sentido, não pode ser reduzido a um procedimento metodológico, mas constitui uma postura ética e política diante das relações humanas. Ele exige do educador uma disposição genuína para o encontro com o outro, reconhecendo suas experiências e saberes como legítimos. Ao rejeitar a hierarquia do saber, a pedagogia freireana propõe uma educação em que a escuta se transforma em ação transformadora, capaz de reconfigurar práticas escolares marcadas pela exclusão e pela desigualdade.

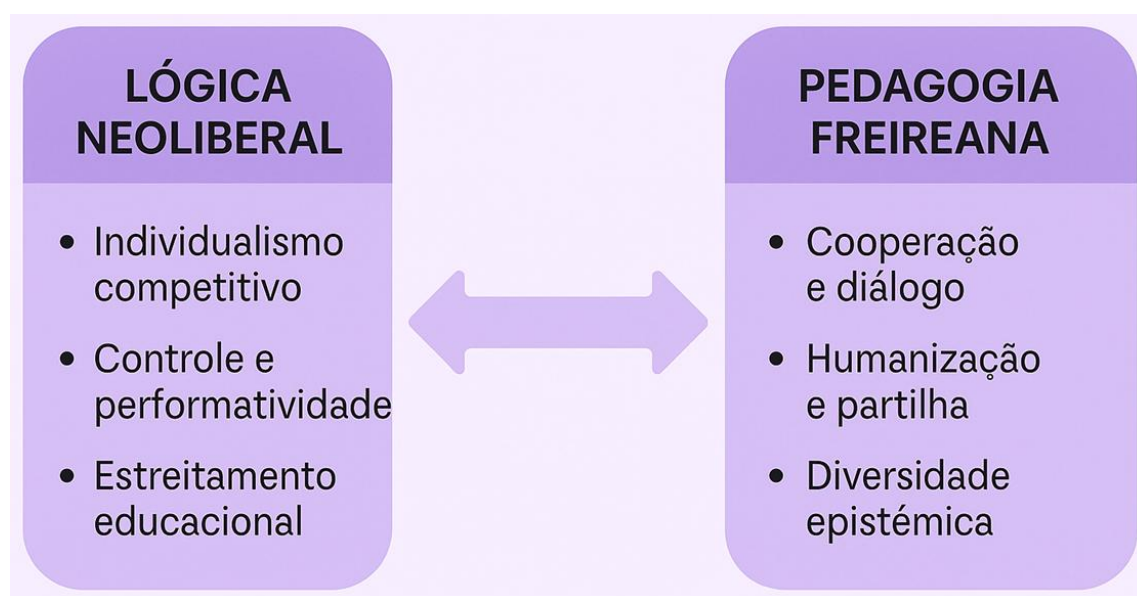
A EDUCAÇÃO DIANTE DO NEOLIBERALISMO

O avanço das reformas educacionais orientadas pelo neoliberalismo impôs uma lógica de controle, performatividade e mercantilização dos saberes. Nesse contexto, a pedagogia de Freire aparece como contraponto teórico e político. Sua recusa à padronização e à quantificação do aprender se opõe às tendências de tecnocratização da educação.

Frigotto (2017) observa que a racionalidade neoliberal transforma a escola em uma empresa, esvaziando os sentidos éticos da formação. Os professores passam a ser gestores de metas, e os estudantes, clientes a serem avaliados. Esse modelo fragmenta os vínculos pedagógicos e desmobiliza a reflexão crítica sobre os sentidos da educação.

Saviani (2019) destaca que, diante dessa conjuntura, retomar o pensamento freireano é reafirmar a centralidade da escola como espaço de formação humana. Para ele, uma educação verdadeiramente democrática precisa se sustentar em uma pedagogia comprometida com os direitos sociais e com a superação das desigualdades históricas.

Figura 1 - Contrapontos entre a Pedagogia Freireana e a Lógica Neoliberal.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas uma racionalidade que redefine a subjetividade e

os vínculos sociais. Ao penetrar o campo educacional, essa lógica promove o individualismo competitivo, a desvalorização da solidariedade e a submissão da escola a metas de desempenho. Contra essa lógica, a pedagogia freireana propõe uma formação pautada pela cooperação, pelo diálogo e pela ação coletiva, resgatando o sentido público da educação.

Nesse cenário, Apple (2017) destaca que os dispositivos de avaliação padronizada se tornam mecanismos de controle político sobre o trabalho docente e os processos formativos. A imposição de rankings, metas e testes compromete a autonomia pedagógica e desumaniza as relações escolares. Freire, ao defender uma educação problematizadora, rompe com esses dispositivos e reafirma o papel do educador como agente de transformação e não como técnico reproduzidor de conteúdos.

A pedagogia do oprimido oferece ferramentas para analisar os mecanismos de exclusão presentes nas práticas escolares. A lógica meritocrática, amplamente difundida nos discursos educacionais contemporâneos, mascara a reprodução das desigualdades estruturais. O fracasso escolar é atribuído ao indivíduo, sem que se considere o contexto de privação que o afeta.

Macedo (2021) discute como o currículo escolar opera como um território de disputa, onde saberes hegemônicos se sobrepõem às experiências culturais dos grupos populares. Essa hierarquização dos conhecimentos reitera a exclusão simbólica e dificulta o acesso ao direito de aprender. O pensamento de Freire tensiona esse modelo, ao propor um currículo construído a partir das experiências dos educandos.

Brandão (2020) reforça essa ideia ao afirmar que os espaços de aprendizagem devem valorizar os saberes da vida cotidiana. Ele aponta que a pedagogia freireana se ancora em uma escuta ativa e no reconhecimento da dignidade dos saberes populares. Nesse sentido, ensinar passa a ser um exercício de partilha e de compromisso com a pluralidade.

Sousa Santos (2020) contribui para essa discussão ao propor a ideia de uma ecologia de saberes, que dialoga diretamente com a proposta freireana de valorização dos conhecimentos populares. O autor defende que a superação das desigualdades exige o reconhecimento da diversidade epistêmica, especialmente em contextos marcados pela colonialidade. A educação bancária, nesse sentido, é vista como um instrumento de

silenciamento, enquanto a pedagogia do diálogo busca restaurar vozes historicamente excluídas.

Mclaren (2000) complementa essa crítica ao afirmar que o projeto neoliberal não se limita à economia, mas invade a cultura e redefine as identidades escolares. A homogeneização curricular, o culto à eficiência e a perda de sentido da formação crítica contribuem para o esvaziamento ético da escola. Frente a isso, a pedagogia crítica se apresenta como prática de resistência e de construção de uma consciência histórica capaz de enfrentar os processos de opressão.

O EDUCADOR COMO SUJEITO HISTÓRICO

Para Freire (1996), o professor é um intelectual comprometido com a emancipação dos seus educandos. Isso implica que sua prática não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a leitura crítica da realidade e a capacidade de agir sobre ela. O educador deve ser um sujeito histórico, engajado na construção de um mundo mais justo.

Tardif (2014) aponta que essa concepção exige que o professor compreenda sua formação como processo contínuo, articulado à experiência e à reflexão coletiva. A prática pedagógica, nesse caso, é compreendida como saber construído na relação com os outros e com o contexto. A autonomia docente, assim, se fortalece na medida em que o professor se reconhece como produtor de conhecimento.

Essa dimensão coletiva da prática pedagógica também é enfatizada por Giroux (2022), ao defender que os professores devem atuar como agentes culturais, capazes de questionar as narrativas hegemônicas e de fomentar formas alternativas de conhecimento. Em seu entendimento, a docência crítica exige que o educador participe ativamente dos debates sociais e das lutas por justiça.

Nesse sentido, Frigotto (2017) adverte que o trabalho docente não pode ser reduzido à execução de tarefas prescritas. Ao contrário, ele deve ser compreendido como trabalho intelectual e político, o que demanda condições objetivas para reflexão, planejamento e articulação com a comunidade escolar. O esvaziamento desse papel pelo discurso tecnicista compromete a função social da escola.

Rosas (2004) argumenta que a proposta de Freire inspira uma revalorização da docência como ação transformadora. O autor afirma que a educação freireana desloca o foco da técnica para a ética, colocando o vínculo entre educador e educando como alicerce do processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia freireana, ao valorizar a escuta, o diálogo e a construção coletiva do saber, desafia a ideia do professor como mero reproduzidor de currículos padronizados. Para Darder (2017), a prática docente deve estar enraizada em relações de cuidado e compromisso, que reconhecem o educando como sujeito pleno de saberes.

Além disso, Sousa Santos (2020) contribui ao destacar que o educador deve ser um “tradutor de saberes”, apto a mediar entre diferentes racionalidades e experiências de mundo. Esse papel exige sensibilidade cultural, abertura ao inédito e disposição para aprender com os educandos, em um movimento contínuo de reinvenção da prática pedagógica.

A formação docente, nesse contexto, não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve uma dimensão ética e política profunda. Saviani (2019) afirma que a escola pública deve formar educadores comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, combatendo a lógica da neutralidade e da fragmentação do conhecimento.

Freire (2021) insiste na ideia de que ensinar exige coragem, coerência e humildade. O professor, ao assumir uma postura crítica, coloca-se em movimento permanente de reconstrução de sua prática, reconhecendo-se como aprendiz na relação com o outro. Tal postura fortalece o caráter dialógico e transformador da educação.

Portanto, o educador como sujeito histórico é aquele que compreende sua ação pedagógica como intervenção no mundo. Ao rejeitar o conformismo e a adaptação acrítica às políticas educacionais excludentes, o professor passa a desempenhar um papel fundamental na construção de alternativas pedagógicas que promovam a humanização e a justiça social.

METODOLOGIA

A presente investigação foi desenvolvida com base em abordagem qualitativa, orientada por uma metodologia de revisão bibliográfica. A escolha por esse tipo de

pesquisa se justifica pela necessidade de sistematizar e interpretar criticamente as contribuições do pensamento freiriano e de autores que o atualizam, tendo como foco a articulação entre educação dialógica, desigualdade social e neoliberalismo. A revisão se apoia na análise de obras fundamentais de Paulo Freire, bem como de estudiosos como Darder, Giroux, Saviani e Frigotto.

Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 183), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos”. Essa modalidade de investigação permite o diálogo entre o objeto de estudo e os referenciais teóricos consolidados, com vistas à construção de um quadro analítico coerente e fundamentado.

A análise das obras foi orientada por categorias previamente delimitadas: diálogo, consciência crítica, opressão, resistência e neoliberalismo. A seleção dos textos priorizou publicações com ampla circulação acadêmica, edições atualizadas e traduções reconhecidas. No caso das obras de Paulo Freire, foram utilizados textos de diferentes momentos de sua produção, a fim de captar a continuidade e as inflexões em sua proposta pedagógica.

A sistematização dos dados foi realizada por meio de leitura crítica e fichamento temático, com organização em eixos interpretativos. Essa estratégia permitiu correlacionar os autores estudados, identificar convergências e tensões, e delinear o percurso argumentativo do capítulo. O objetivo não é esgotar o tema, mas oferecer subsídios teóricos para ampliar a reflexão sobre os vínculos entre educação e justiça social a partir da pedagogia freiriana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções acadêmicas e experiências formativas investigadas revela a permanência e reinvenção do pensamento freiriano em contextos escolares e não escolares. A categoria do diálogo, central em Freire, aparece como prática pedagógica que rompe com a lógica da verticalidade do ensino. Educadores relatam experiências em que a escuta e a conversa com os estudantes foram mais eficazes do que exposições expositivas, especialmente em territórios marcados por exclusão social.

Essas práticas dialógicas não apenas favorecem a aprendizagem, mas constroem relações baseadas na confiança e no reconhecimento mútuo. Kohan (2021) destaca que o diálogo freiriano não é método, mas ética relacional, o que foi confirmado nas experiências de formação de professores analisadas. O diálogo se configurou como mediação entre o conteúdo escolar e as vivências dos sujeitos.

A presença do diálogo como eixo articulador das ações pedagógicas indica uma ruptura com a racionalidade tecnocrática presente em muitas propostas educacionais. Enquanto modelos neoliberais enfatizam desempenho e resultados, os relatos coletados mostram que a construção coletiva do saber se mantém como horizonte formativo.

Para Freire (1970), essa construção coletiva só se efetiva quando o diálogo se torna ato de coragem político-pedagógica, capaz de desvelar contradições e superar relações hierárquicas tradicionalmente reproduzidas no espaço escolar. Como apontam as experiências analisadas, quando educadores e educandos se reconhecem como coparticipantes do processo, o diálogo deixa de ser mera técnica para se tornar práxis libertadora – ação-reflexão sobre o mundo para transformá-lo. Nesse sentido, o legado freiriano nos alerta que a educação dialógica não se reduz a estratégia didática, mas exige compromisso ético com a autonomia dos sujeitos, especialmente em contextos onde lógicas meritocráticas tentam reduzir a educação a mecanismos de controle.

Na categoria da consciência crítica, identificaram-se ações educativas que buscam problematizar a realidade vivida pelos estudantes, rompendo com práticas que naturalizam a exclusão. A pedagogia problematizadora, tal como proposta por Freire (1970), se manifestou em atividades em que os sujeitos foram convidados a interpretar e transformar seu entorno.

O trabalho com temas geradores, por exemplo, aparece como estratégia recorrente para estimular a leitura crítica do mundo. Educadores relataram que ao partir da realidade concreta dos estudantes, criaram pontes entre conteúdos escolares e experiências de vida, tornando o processo mais significativo e provocador. Essa abordagem problematizadora, fundamentada na pedagogia freiriana, revela-se como um ato político de desnaturalização das estruturas opressoras, transformando a sala de aula em um espaço de questionamento e possibilidade.

Essas ações apontam para a materialização do que Giroux (2022) chama de pedagogia crítica comprometida com a justiça social. A consciência crítica, nesse contexto, não é um fim em si, mas uma prática orientada à transformação das estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade.

No tocante à categoria da opressão, a análise dos relatos evidencia que esta não se restringe à dimensão econômica, mas inclui aspectos simbólicos e institucionais. Professores destacam como o racismo, o sexismo e a negação das identidades culturais afetam a trajetória escolar de seus alunos.

Figura 2 - Prática educativa freireana: diálogo e consciência crítica.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A pedagogia freiriana oferece ferramentas para que esses educadores reconheçam as múltiplas formas de opressão presentes no cotidiano escolar. Freire (2014) adverte que não há neutralidade na educação: ou ela contribui para a libertação ou serve à manutenção do status quo.

Diversas experiências formativas relatam o uso da leitura de mundo como estratégia para revelar essas formas de dominação. A problematização de contextos locais, associada à leitura crítica de textos, imagens e músicas, tem contribuído para desnaturalizar práticas opressivas e ampliar a agência dos estudantes.

A resistência aparece, nas narrativas analisadas, como processo coletivo. Não se trata de ato isolado do educador, mas de movimento construído com os estudantes. A pedagogia da resistência, inspirada em Freire, emerge de práticas que recusam o conformismo e apostam na ação transformadora.

Autores como Darder (2017) e McLaren (2000) indicam que resistir é também criar, não apenas negar. Nas práticas observadas, a resistência se expressou na criação de espaços de escuta, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e eventos comunitários que conectam escola e território.

A pedagogia freiriana mostra, assim, que a resistência não se limita à negação das estruturas opressoras, mas se concretiza na construção de alternativas pedagógicas que valorizam a voz e a autonomia dos educandos. As experiências analisadas revelam que, ao trazer para o centro do processo educativo as realidades vividas pelos estudantes, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de desigualdades e passa a ser um território de possibilidades. A leitura crítica do mundo, associada à ação coletiva, permite que educadores e estudantes reconheçam-se como sujeitos capazes de intervir e ressignificar sua realidade (Freire, 1970).

A crítica ao neoliberalismo foi identificada nas falas de educadores que denunciam a padronização curricular, a imposição de avaliações externas e a precarização do trabalho docente. Esses elementos foram compreendidos como parte de uma lógica de mercado que esvazia o sentido ético da educação. Essas perspectivas dialogam diretamente com Dardot e Laval (2016), que analisam o neoliberalismo como racionalidade que penetra todas as esferas da vida. Nas experiências relatadas, a pedagogia freiriana foi acionada como contraponto, oferecendo uma base ética e política para resistir à mercantilização do ensino.

Nesse contexto, a pedagogia freiriana surge como um antídoto, ao defender que o ato educativo deve priorizar a formação crítica e a humanização, em oposição à competitividade e ao individualismo exacerbados pelo modelo neoliberal. Dardot e

Laval (2016) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que a racionalidade neoliberal não se limita à economia, mas redefine as relações sociais, impondo uma governamentalidade¹⁶ que subjuga até mesmo as práticas pedagógicas. Assim, a resistência inspirada em Freire não se restringe a uma crítica teórica, mas se materializa em ações concretas que buscam resgatar o caráter emancipatório da educação, confrontando a privatização do conhecimento e a fragmentação dos saberes.

As avaliações externas foram apontadas como mecanismos de controle e silenciamento. Professores relataram como esses instrumentos induzem práticas descontextualizadas, afastando a escola de sua função social. Ao problematizar esses dispositivos, educadores buscaram alternativas para preservar a autonomia pedagógica.

Mesmo sob as pressões da lógica performativa, diversas experiências demonstraram que ainda há margem para práticas contra-hegemônicas. A valorização dos saberes locais, a escuta ativa e o trabalho coletivo foram mencionados como estratégias para construir resistência no cotidiano escolar.

Quadro 2 – Desdobramentos da Educação Dialógica na Escola.

PRINCÍPIOS FREIREANOS	TRANSFORMAÇÕES OBSERVADAS	DESAFIOS
ESCUA ATIVA	Ampliação da participação dos estudantes no planejamento das aulas.	Currículos rígidos e resistência institucional.
TEMAS GERADORES	Aproximação entre conteúdo escolar e realidade dos estudantes.	Falta de formação docente para mediação contextualizada.
EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO	Fortalecimento do protagonismo estudantil em projetos sociais.	Censura a temas considerados “polêmicos” ou políticos.
DIÁLOGO HORIZONTAL	Redução de práticas autoritárias e construção de vínculos afetivos.	Hierarquização institucional e controle curricular.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

¹⁶ Para Dardot e Laval (2016), a governamentalidade neoliberal é uma racionalidade que expande a lógica de mercado para todas as esferas da vida, transformando indivíduos e instituições em "empresas de si mesmas", reguladas por competição, meritocracia e eficiência. Na educação, isso se materializa em avaliações padronizadas, rankings e na precarização docente, subordinando processos pedagógicos a critérios mercadológicos. Mais que uma política econômica, é um mecanismo de poder que remodela subjetividades e relações, dissolvendo a fronteira entre público e privado e convertendo até mesmo a escola em espaço de produtividade, exigindo resistência crítica para resgatar seu papel emancipatório.

Freire (1996) enfatiza que educar exige coragem para assumir o mundo e transformá-lo, o que se revela nas iniciativas analisadas. A pesquisa evidencia que as categorias freirianas permanecem fecundas para compreender e intervir nos desafios educacionais do presente. O diálogo, a consciência crítica, a resistência e a denúncia da opressão não são categorias abstratas, mas práticas concretas que emergem da luta cotidiana.

Ao mobilizar o referencial freiriano, educadores reafirmam a educação como ato de compromisso com os oprimidos. Esse compromisso se materializa em escolhas pedagógicas, na escuta dos estudantes, na construção coletiva do currículo e na denúncia de injustiças que atravessam o cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo do capítulo evidenciou a permanência e atualidade do pensamento freiriano como referencial teórico e político para uma educação que se recusa a se submeter à lógica do mercado. A pedagogia do diálogo, da escuta e da conscientização reafirma a centralidade da experiência dos sujeitos no processo educativo e propõe a superação de estruturas hierarquizadas e autoritárias, que ainda marcam grande parte das práticas escolares.

A crítica à educação bancária, formulada por Freire (1970), ganha novas dimensões diante da intensificação de modelos gerencialistas e performativos, que reduzem o papel do professor à execução de metas e esvaziam o sentido político da formação. A pedagogia crítica, nesse contexto, assume uma função de resistência, não como oposição imediata, mas como reinvenção de práticas pedagógicas que cultivam a dignidade, o diálogo e a participação dos sujeitos na construção do conhecimento.

Os autores mobilizados no referencial teórico, como Giroux (2022), Darder (2017) e Frigotto (2017), reforçam que o legado de Freire não se limita a uma época ou conjuntura. Ao contrário, ele se expande na medida em que denuncia os mecanismos de opressão estrutural e convoca educadores a assumirem uma postura ética frente às desigualdades, recusando a neutralidade e reconhecendo o papel formador da escola na transformação social.

Os dados e discussões apresentados demonstraram que práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo e na consciência crítica não apenas resistem às pressões do neoliberalismo, mas oferecem caminhos para reconfigurar a escola como espaço de escuta, pertencimento e emancipação. A proposta freiriana não opera no plano abstrato, mas se concretiza nas relações, nas escolhas curriculares e na atitude pedagógica do educador.

Diante disso, reafirma-se a pertinência da pedagogia freiriana como fundamento para uma prática educativa comprometida com a justiça social. A educação dialógica, ancorada na escuta e na problematização da realidade, segue como horizonte para aqueles que defendem uma escola pública, democrática e comprometida com a superação das opressões históricas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 2020.
- DARDE, Antonia. **Reinventando Paulo Freire: uma pedagogia de amor**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- GIROUX, Henry A. **Escola e luta democrática**. Tradução de Mara L. Maciel. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.
- KOHAN, Walter O. **Paulo Freire e o tempo do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo: território contestado**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- MCLAREN, Peter. **Pedagogia crítica e mudança social: reflexões sobre a educação e a luta contra a opressão**. São Paulo: Cortez, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROSAS, Alexandre do Nascimento. A pedagogia da escuta em Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 97-113, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO IV

EMILIA FERREIRO E A PSICOGÊNESE DA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO, CONHECIMENTO PRÉVIO E RESPEITO À INFÂNCIA

Luiz de Sousa Lima Júnior¹⁷

DOI: 10.47538/AC-2025.43-04

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos eixos centrais da escolarização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por muito tempo, prevaleceram métodos que priorizavam a memorização e a reprodução mecânica de signos linguísticos, desconsiderando os saberes prévios das crianças e sua capacidade de atribuir significados ao mundo escrito. A teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro em parceria com Ana Teberosky, marcou uma ruptura significativa nesse cenário ao conceber a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento (Ferreiro; Teberosky, 1989).

Essa perspectiva teórica defende que a aprendizagem da escrita não se dá pela simples decodificação de letras e sons, mas por um processo de elaboração de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético. As crianças, ao entrarem em contato com portadores de texto em seu cotidiano, constroem compreensões progressivas sobre a linguagem escrita, antecipando estruturas e formulando regularidades com base em sua experiência (Ferreiro, 2001).

Ao propor a valorização da produção espontânea da criança, a psicogênese desafia a centralidade dos métodos cartilhados e a padronização do ensino. Nessa concepção, o erro não é visto como falha a ser corrigida imediatamente, mas como indício de pensamento em movimento, que deve ser interpretado pelo professor como parte de um processo de significação (SOARES, 2020).

Essa abordagem está intrinsecamente associada ao respeito à infância. Ferreiro (2001) compreende a criança como produtora de sentido e não como receptora passiva

¹⁷ Mestre em Letras. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). luiz.junior2@prof.ce.gov.br.

de informações. Essa visão implica rever o papel do educador, que passa de transmissor a pesquisador das hipóteses infantis, promovendo um ambiente de escuta e mediação.

No contexto brasileiro, essa proposta encontrou ressonância nos estudos de Magda Soares (2003; 2020), que defende uma alfabetização voltada para a compreensão da linguagem escrita como prática social. A autora destaca que a construção da leitura e da escrita envolve a interação com textos reais e significativos, o que requer que a escola ultrapasse os limites do ensino silábico e repetitivo.

Autores como Moraes (2023) também ressaltam a atualidade da psicogênese, especialmente diante das dificuldades enfrentadas pelas redes públicas para garantir uma alfabetização efetiva nos anos iniciais. Para o autor, o reconhecimento das hipóteses infantis pode contribuir para evitar o fracasso escolar precoce, que decorre, em grande parte, do descompasso entre o que se ensina e o que a criança já sabe.

Com o avanço das tecnologias digitais e a ampliação dos contextos multilíngues, novas dimensões são incorporadas à discussão sobre alfabetização. Kleiman e Barrera (2022) propõem a atualização da teoria psicogenética para ambientes mediados por telas, demonstrando que as hipóteses das crianças continuam presentes, mesmo quando interagem com suportes não tradicionais.

Essa ampliação reforça a ideia de que as crianças chegam à escola com um repertório cultural e simbólico que precisa ser considerado nos planejamentos didáticos. O desafio, nesse sentido, é articular os conhecimentos prévios dos alunos com práticas pedagógicas que favoreçam a investigação, a autoria e a construção coletiva do conhecimento (Kleiman; Barrera, 2022).

O discurso sobre aceleração da alfabetização, impulsionado por avaliações externas e metas curriculares rígidas, tende a ignorar a singularidade dos tempos da infância. Ao propor uma alfabetização dialógica e respeitosa, Ferreiro (2001) contrapõe-se à lógica da antecipação e da homogeneização dos processos de aprendizagem.

A escuta pedagógica, na perspectiva da psicogênese, constitui-se como elemento central da mediação docente. O professor precisa ser capaz de identificar as hipóteses construídas pelos alunos e planejar intervenções que desafiem essas compreensões de forma significativa, sem desqualificá-las. Esse processo exige sensibilidade, formação teórica e compromisso com a diversidade dos modos de aprender.

Diante desse panorama, este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos da psicogênese da escrita, conforme elaborados por Emilia Ferreiro, discutindo suas implicações pedagógicas e sua atualidade frente aos desafios da alfabetização nas escolas públicas brasileiras. A análise se ancora em revisão bibliográfica e destaca o respeito à infância como princípio estruturante de uma prática alfabetizadora investigativa, ética e democrática.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, do tipo teórico-bibliográfica, centrada na análise de produções científicas sobre alfabetização, psicogênese da língua escrita e práticas pedagógicas voltadas à infância. A escolha dessa abordagem se justifica pelo interesse em compreender os fundamentos conceituais da proposta de Emilia Ferreiro e suas contribuições para o campo da educação, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O levantamento bibliográfico considerou obras clássicas de Ferreiro, como *Alfabetização em processo* (1989), além de publicações recentes de autores que dialogam com sua teoria, como Moraes (2023), Soares (2020), Kleiman e Barrera (2022). Também foram consultados artigos e capítulos de livros que discutem as políticas públicas de alfabetização no Brasil e seus impactos na prática docente, a fim de contextualizar as reflexões no cenário educacional contemporâneo.

A análise do material foi orientada por categorias como: conhecimento prévio da criança, mediação pedagógica, produção espontânea da escrita, respeito ao tempo da infância e crítica aos métodos padronizados. Essas categorias emergiram da leitura atenta das obras e foram utilizadas para estruturar a discussão teórica e articular os autores em diálogo com Ferreiro.

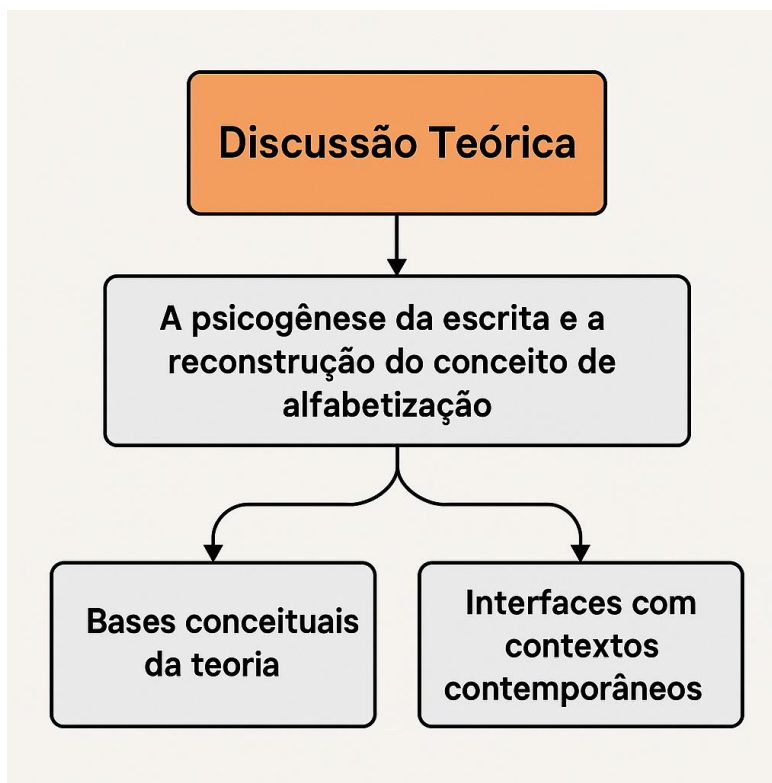
Por não se tratar de uma pesquisa empírica, este estudo não envolveu coleta de dados em campo. No entanto, busca contribuir para a reflexão crítica de educadores, formadores e pesquisadores interessados na construção de práticas alfabetizadoras mais sensíveis às singularidades da infância e coerentes com os princípios do desenvolvimento humano.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro, constitui um marco fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. A partir da concepção de que a criança constrói ativamente o conhecimento sobre a escrita, essa abordagem rompe com os paradigmas tradicionais que subordinam o ensino à memorização de códigos e à reprodução mecânica. Nesta seção, apresentam-se os principais fundamentos teóricos da psicogênese, sua contribuição para a ressignificação da prática pedagógica e sua permanência como referência nas discussões contemporâneas sobre alfabetização. A exposição será dividida em dois eixos: no primeiro, serão abordadas as bases conceituais da teoria; no segundo, suas interfaces com os desafios atuais da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para facilitar a compreensão dos principais eixos abordados nesta seção, apresenta-se a seguir um fluxograma que sintetiza a estrutura da discussão teórica sobre a psicogênese da escrita e sua atualidade pedagógica.

Figura 1 – Discussão Teórica sobre a Psicogênese da Escrita.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

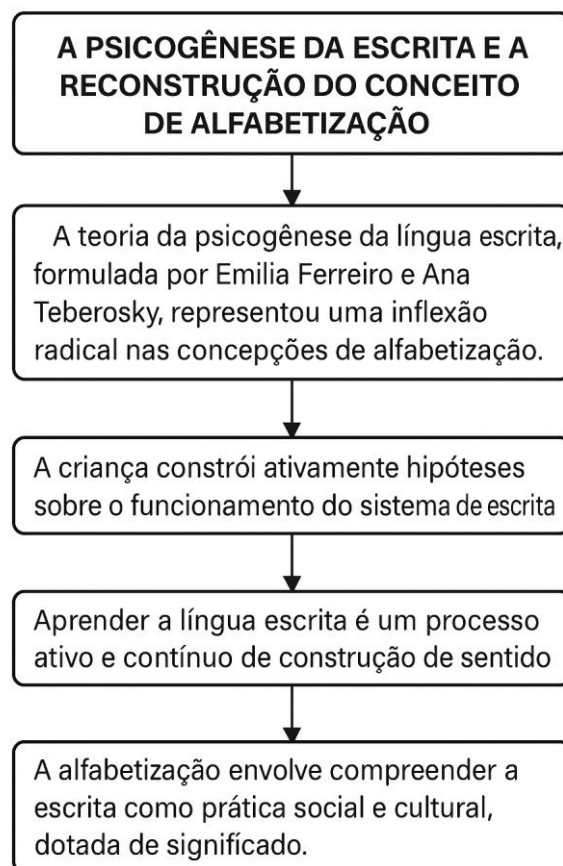
A PSICOGÊNESE DA ESCRITA E A RECONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

A teoria da psicogênese da língua escrita, formulada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, representou uma inflexão radical nas concepções de alfabetização. Ao investigar como as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, as autoras demonstraram que o aprendizado da linguagem escrita não ocorre por simples transmissão, mas por um processo ativo e contínuo de construção de sentido (Ferreiro; Teberosky, 1989).

Esse processo ativo, segundo Ferreiro e Teberosky (1989), revela que a criança não apenas assimila passivamente as convenções da escrita, mas reinterpreta o sistema linguístico com base em suas próprias experiências e estruturas cognitivas. A psicogênese da escrita desloca, assim, o foco do ensino centrado na repetição e memorização para uma abordagem que valoriza a interação crítica com a língua. Nessa perspectiva, alfabetizar não se reduz a codificar e decodificar símbolos, mas implica compreender a escrita como uma prática social e cultural, dotada de significado. A reconstrução do conceito de alfabetização proposta pelas autoras desafia métodos tradicionais e exige uma prática pedagógica que reconheça o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem (Ferreiro, 2001).

A Figura 2 apresenta os princípios centrais da teoria da psicogênese da escrita e sua contribuição para uma nova concepção de alfabetização

Figura 2 – Psicogênese da Escrita e da Reconstrução do Conceito de Alfabetização.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em oposição aos métodos tradicionais, que enfatizavam a cópia, a memorização e a repetição, a psicogênese defende que a criança elabora, desde cedo, interpretações próprias sobre a escrita, com base em seu contato com o mundo letrado. Tais hipóteses, mesmo que divergentes da norma, devem ser acolhidas como manifestações legítimas de pensamento (Ferreiro, 2001).

Esse entendimento implica reconhecer a escrita como objeto cultural, cuja apropriação envolve a compreensão de seus usos sociais e não apenas o domínio do código alfabético. Para Soares (2003), a alfabetização não pode ser desvinculada da linguagem, do contexto e da função que o texto desempenha na vida cotidiana das crianças.

A abordagem da psicogênese, portanto, ressignifica o papel do educador, que deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos para se tornar um mediador atento

às hipóteses e descobertas das crianças. Ferreiro (2001) enfatiza que o erro, nesse contexto, não é um desvio a ser punido, mas um indício valioso dos caminhos percorridos pelo pensamento infantil. Dessa forma, o processo de alfabetização deve ser entendido como uma construção progressiva, em que a criança avança por níveis de conceptualização cada vez mais complexos, sempre em diálogo com práticas reais de leitura e escrita.

Soares (2020) complementa essa visão ao defender que a alfabetização só se consolida quando integrada ao letramento, ou seja, quando a criança não apenas decifra o código, mas também atribui sentido e função social aos textos. Isso exige um ambiente pedagógico que incentive a curiosidade, a experimentação e a participação em situações autênticas de comunicação, rompendo com atividades mecânicas e descontextualizadas. A escrita, então, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um instrumento de interação, expressão e reflexão sobre o mundo.

Para Ferreiro (2001), a noção de hipótese, tal como trabalhada por Ferreiro, introduz a ideia de que a aprendizagem da escrita acontece em estágios, cada um com características próprias e coerentes. A criança transita por esses estágios ao longo do tempo, elaborando e reelaborando suas concepções sobre o que é escrever.

Esses estágios não devem ser tomados como sequência rígida, mas como um percurso possível, em que o erro é parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ao invés de corrigi-lo prontamente, o professor é chamado a escutar, interpretar e intervir de forma propositiva (Soares, 2020).

Ferreiro (2001) destaca que o processo de construção da escrita pela criança é marcado por uma lógica interna, na qual ela formula hipóteses originais e testa suas ideias em situações reais de comunicação. Essa perspectiva rompe com visões tradicionais que atribuem ao aprendiz um papel passivo, enfatizando, em vez disso, sua capacidade de pensar e reorganizar o conhecimento de maneira ativa. Para a autora, a escrita não é simplesmente uma técnica a ser reproduzida, mas um objeto de reflexão que evolui conforme a criança interage com textos, materiais e contextos sociais diversos.

Morais (2023) ressalta que a proposta psicogenética também desloca o foco da alfabetização do ensino para a aprendizagem. Trata-se de compreender como a criança

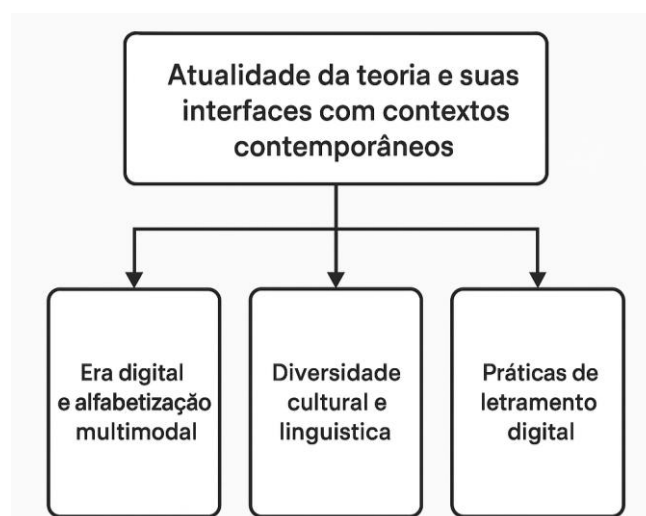
pensa a escrita e não apenas o que ela consegue reproduzir. Isso exige do docente um olhar investigativo e uma postura dialógica.

O reconhecimento das hipóteses infantis exige ambientes alfabetizadores ricos em estímulos, nos quais a escrita seja vivida como prática significativa. Segundo Solé (1998), é preciso oferecer múltiplos portadores de texto e oportunidades reais de leitura e produção textual desde os primeiros anos escolares.

ATUALIDADE DA TEORIA E SUAS INTERFACES COM CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Na era digital, em que as crianças estão imersas em múltiplas linguagens e suportes textuais, a perspectiva de Ferreiro ganha ainda mais relevância. A escrita não se limita mais ao papel, mas se expande para telas, hipertextos e plataformas interativas, exigindo que a alfabetização incorpore essas novas formas de comunicação. A psicogênese, com seu enfoque na construção ativa do conhecimento, oferece bases para pensar uma alfabetização crítica e multimodal, em que a criança interaja com diferentes gêneros e mídias, sem perder de vista a reflexão sobre o sistema alfabético (Kress, 2003; Soares, 2020). O fluxograma a seguir (figura 3) organiza visualmente os principais eixos que evidenciam a atualidade da teoria da psicogênese diante dos desafios contemporâneos da alfabetização.

Figura 3 - Interfaces contemporâneas da teoria da psicogênese da escrita.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ainda que a teoria da psicogênese tenha sido formulada nas décadas de 1970 e 1980, seus pressupostos permanecem válidos diante dos desafios contemporâneos da alfabetização. A escuta das crianças, o respeito ao tempo da infância e a valorização da produção espontânea continuam sendo princípios fundamentais em qualquer proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento humano (Ferreiro, 2001).

Além disso, em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística, a teoria reforça a importância de valorizar os saberes prévios das crianças, reconhecendo que suas hipóteses sobre a escrita são influenciadas por suas experiências socioculturais. Isso desafia a escola a adotar práticas inclusivas, que acolham as variedades linguísticas e promovam uma alfabetização significativa para todos, em sintonia com as demandas do século XXI (Tfouni, 2010). Essas experiências exigem que a escola reconheça os novos modos de letramento e adapte suas práticas pedagógicas a essa realidade (Kleiman; Barrera, 2022).

Mesmo mediadas por dispositivos eletrônicos, as crianças continuam formulando hipóteses sobre o funcionamento da escrita, demonstrando que os processos descritos por Ferreiro seguem ocorrendo. A diferença está nos suportes e nas linguagens que elas utilizam, o que exige sensibilidade por parte do educador para acolher e orientar essas manifestações (Kleiman; Barrera, 2022).

Diante desse cenário, a alfabetização na contemporaneidade precisa conciliar os princípios da psicogênese com as novas práticas de letramento digital, criando espaços onde as crianças possam explorar tanto a materialidade do texto impresso quanto as possibilidades dinâmicas dos ambientes digitais, sempre mantendo o foco na construção de sentido e na autoria crítica (Duboc; Monte Mór, 2023).

Para Soares (2020), o uso pedagógico de textos digitais, vídeos legendados, chats e plataformas de escrita colaborativa pode ampliar as oportunidades de construção da escrita, sem abandonar os fundamentos da psicogênese. A leitura e produção textual devem ser concebidas como práticas sociais que se reinventam a cada contexto.

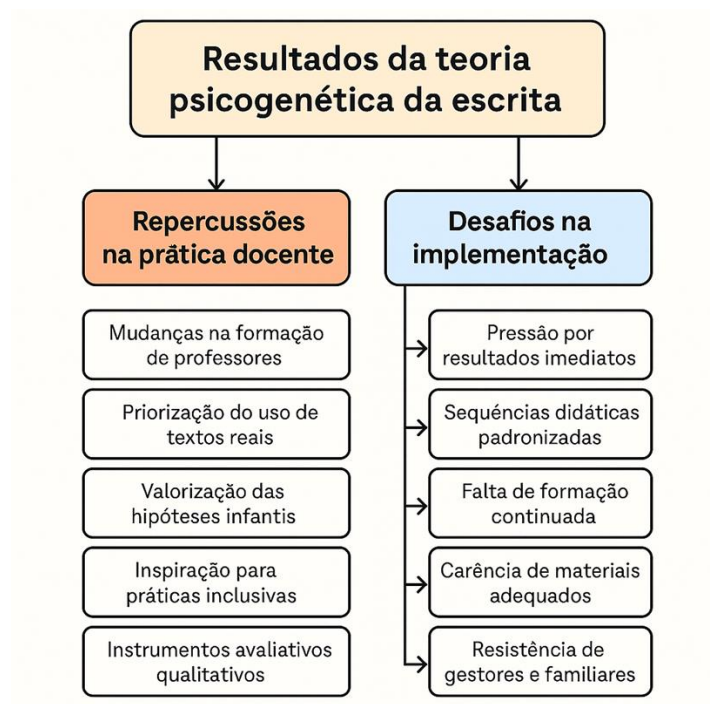
A perspectiva de uma alfabetização mais crítica e investigativa também tem sido defendida em políticas públicas recentes, como o Documento Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Paraná (DCE, 2018), que retoma o respeito às hipóteses infantis como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.

A antecipação da alfabetização para a Educação Infantil, por exemplo, tem gerado tensões entre os princípios do brincar e os objetivos escolares. Nessa disputa, a teoria da psicogênese reafirma a importância de respeitar os tempos da infância e de promover aprendizagens com significado (Soares, 2003). Além disso, a perspectiva psicogenética contribui para a valorização do professor como profissional reflexivo. Ao ser desafiado a interpretar as produções infantis, o educador desenvolve uma postura investigativa, que fortalece sua autonomia e sua capacidade de tomada de decisão pedagógica (Lüdke; André, 2013).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os principais desdobramentos da teoria na prática docente, bem como os desafios enfrentados para sua efetivação. Os resultados estão organizados em dois eixos: inicialmente, discute-se como os fundamentos psicogenéticos repercutiram no cotidiano das salas de aula; em seguida, analisam-se as contradições e limites que persistem na implementação dessa abordagem frente às demandas contemporâneas da educação básica.

Figura 4 - Resultados sobre a Implementação da Psicogênese da Escrita.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Figura 4, acima, apresenta uma síntese dos principais resultados discutidos a partir da aplicação da teoria da psicogênese da língua escrita na prática docente, organizados em dois eixos: repercussões na prática e desafios de implementação.

A teoria da psicogênese da língua escrita, ao reconhecer a criança como sujeito ativo da aprendizagem, influenciou não apenas a reflexão teórica, mas também diversas práticas pedagógicas no campo da alfabetização. Seus pressupostos foram incorporados, reinterpretados e, por vezes, tensionados em diferentes contextos escolares, especialmente no Brasil.

REPERCUSSÕES DA TEORIA PSICOGENÉTICA NA PRÁTICA DOCENTE

A difusão da teoria da psicogênese da escrita teve forte impacto na formação de professores da educação básica, sobretudo a partir da década de 1990. Nas universidades, os cursos de Pedagogia passaram a incluir os estudos de Ferreiro como referência obrigatória para a compreensão da alfabetização como processo construtivo.

Diversos programas de formação continuada também incorporaram os princípios psicogenéticos em suas propostas pedagógicas. Iniciativas como o ProFA (Programa de Formação de Alfabetizadores), no início dos anos 2000, priorizavam a escuta das hipóteses infantis e incentivavam o uso de textos reais em sala de aula, substituindo práticas mecânicas por propostas mais dialógicas.

Relatos de professores que adotaram a abordagem psicogenética revelam mudanças significativas na maneira de observar os alunos e de planejar as intervenções pedagógicas. O erro passou a ser compreendido como parte da construção do conhecimento, e a produção espontânea das crianças foi valorizada como ponto de partida para o ensino.

Em contextos de maior vulnerabilidade social, a teoria da psicogênese contribuiu para romper com a ideia de que os alunos pobres “não estão prontos” para aprender. Ao considerar os saberes prévios das crianças, mesmo que não sistematizados, a proposta de Ferreiro ampliou o horizonte pedagógico para além dos estigmas sociais e culturais.

A valorização dos portadores de texto no cotidiano escolar – como listas, bilhetes, convites e notícias – passou a ser uma prática recorrente nas salas de

alfabetização. Essa estratégia permite que a escrita seja compreendida em sua função social, e não apenas como código a ser decifrado.

Muitos professores relatam que, ao aplicar a escuta das hipóteses, passaram a compreender melhor o raciocínio dos alunos e a diversificar suas intervenções. Essa postura investigativa fortalece o vínculo pedagógico e promove uma aprendizagem mais significativa.

A teoria também estimulou a criação de instrumentos avaliativos mais qualitativos, baseados na observação contínua dos avanços dos estudantes, e não em provas padronizadas. Essa mudança favoreceu o reconhecimento dos diferentes tempos e percursos de aprendizagem.

Em escolas que adotaram projetos interdisciplinares, as ideias de Ferreiro contribuíram para integrar leitura, escrita e oralidade a temas transversais, ampliando o sentido da alfabetização. As crianças passaram a escrever não apenas para treinar, mas para comunicar ideias, registrar vivências e participar de práticas sociais de linguagem.

A incorporação da psicogênese na formação docente também suscitou reflexões sobre a necessidade de ressignificar os materiais didáticos. Pesquisas como as de Mortatti (2006) demonstram que cartilhas tradicionais, baseadas em métodos sintéticos, foram gradualmente substituídas por propostas que privilegiam a diversidade textual e a autoria infantil. Essa mudança permitiu que os professores desenvolvessem sequências didáticas mais flexíveis, adaptadas às necessidades reais de suas turmas.

Estudos recentes, como os de Micotti (2018), apontam que a teoria psicogenética tem sido fundamental para repensar a alfabetização de crianças com deficiência. Ao reconhecer que todos os aprendizes constroem hipóteses sobre a escrita, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, a abordagem de Ferreiro tem inspirado práticas inclusivas que valorizam múltiplas formas de expressão e comunicação. Essa perspectiva rompe com modelos clínicos de ensino, propondo em seu lugar intervenções pedagógicas contextualizadas.

Apesar dos avanços, pesquisadores como Moraes (2019) alertam para os desafios na implementação da psicogênese em larga escala. Muitos professores, especialmente em redes públicas com turmas numerosas, enfrentam dificuldades para conciliar a observação individualizada com as demandas burocráticas do sistema educacional. Isso

revela a necessidade de políticas públicas que assegurem condições materiais e formação adequada para a consolidação de uma alfabetização verdadeiramente construtivista.

DESAFIOS E TENSÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

Apesar das repercussões positivas, a implementação da abordagem psicogenética ainda enfrenta inúmeros obstáculos no cotidiano escolar. Um dos principais desafios refere-se à tensão entre a escuta das hipóteses infantis e a pressão por resultados imediatos nas avaliações externas.

Em muitos casos, os professores são cobrados a seguir sequências didáticas padronizadas, geralmente centradas na fragmentação da palavra em sílabas e na memorização de correspondências sonoro-grafêmicas. Essa abordagem contradiz os princípios da psicogênese, que propõem a construção progressiva do conhecimento a partir de hipóteses contextualizadas.

Outro entrave importante é a falta de formação continuada sistemática. Muitos docentes não têm acesso a estudos atualizados sobre alfabetização e acabam reproduzindo práticas tradicionais por desconhecimento de alternativas. A ausência de espaços coletivos de estudo e planejamento também compromete a sustentação da abordagem.

As políticas públicas recentes, como o Programa Tempo de Aprender, retomaram o ensino fônico como principal estratégia de alfabetização. Embora o ensino das correspondências grafema-fonema possa ter função complementar, sua centralidade desvaloriza a dimensão construtiva da aprendizagem defendida por Ferreiro.

A carência de materiais adequados para o trabalho com textos reais também é um desafio recorrente, especialmente em escolas de regiões mais empobrecidas. A falta de livros, revistas, jornais e outros suportes textuais dificulta a criação de ambientes letrados ricos, fundamentais para a abordagem psicogenética.

Muitos docentes enfrentam ainda dificuldades para registrar e interpretar adequadamente as hipóteses dos alunos, o que exige tempo, sensibilidade e domínio

conceitual. Sem essa mediação qualificada, corre-se o risco de naturalizar o erro ou de não oferecer os desafios cognitivos adequados.

A lógica da aceleração da alfabetização, presente em metas e programas de governo, tende a desconsiderar os ritmos da infância e a transformar a aprendizagem em um processo linear e homogêneo. Essa pressão pode levar à antecipação inadequada de conteúdos e ao desrespeito ao tempo de maturação de cada criança.

Em algumas escolas, há resistência à adoção da psicogênese por parte de gestores ou familiares, que compreendem o ensino como treino e esperam resultados imediatos em termos de leitura fluente. Essa incompreensão pode gerar conflitos e deslegitimar o trabalho pedagógico fundamentado na escuta e na construção progressiva.

Por fim, a manutenção da abordagem psicogenética exige coerência entre a proposta pedagógica da escola, a formação dos professores e o apoio institucional. Quando esses elementos não estão alinhados, as práticas se fragilizam e podem ser abandonadas diante das primeiras dificuldades. Apesar das repercussões positivas, a implementação da abordagem psicogenética ainda enfrenta inúmeros obstáculos no cotidiano escolar. Um dos principais desafios refere-se à tensão entre a escuta das hipóteses infantis e a pressão por resultados imediatos nas avaliações externas (Soares, 2020).

Em muitos casos, os professores são cobrados a seguir sequências didáticas padronizadas, geralmente centradas na fragmentação da palavra em sílabas e na memorização de correspondências sonoro-grafêmicas. Essa abordagem contradiz os princípios da psicogênese, que propõem a construção progressiva do conhecimento a partir de hipóteses contextualizadas (Soares, 2020).

Outro entrave importante é a falta de formação continuada sistemática. Muitos docentes não têm acesso a estudos atualizados sobre alfabetização e acabam reproduzindo práticas tradicionais por desconhecimento de alternativas. A ausência de espaços coletivos de estudo e planejamento também compromete a sustentação da abordagem (Gatti, 2019).

As políticas públicas recentes, como o Programa Tempo de Aprender, retomaram o ensino fônico como principal estratégia de alfabetização. Embora o ensino

das correspondências grafema-fonema possa ter função complementar, sua centralidade desvaloriza a dimensão construtiva da aprendizagem defendida por Ferreiro (Morais, 2019).

A carência de materiais adequados para o trabalho com textos reais também é um desafio recorrente, especialmente em escolas de regiões mais empobrecidas. A falta de livros, revistas, jornais e outros suportes textuais dificulta a criação de ambientes letrados ricos, fundamentais para a abordagem psicogenética (Kleiman, 2021).

Muitos docentes enfrentam ainda dificuldades para registrar e interpretar adequadamente as hipóteses dos alunos, o que exige tempo, sensibilidade e domínio conceitual. Sem essa mediação qualificada, corre-se o risco de naturalizar o erro ou de não oferecer os desafios cognitivos adequados (Smolka, 2022).

A lógica da aceleração da alfabetização, presente em metas e programas de governo, tende a desconsiderar os ritmos da infância e a transformar a aprendizagem em um processo linear e homogêneo. Essa pressão pode levar à antecipação inadequada de conteúdos e ao desrespeito ao tempo de maturação de cada criança (Cagliari, 2018).

Em algumas escolas, há resistência à adoção da psicogênese por parte de gestores ou familiares, que compreendem o ensino como treino e esperam resultados imediatos em termos de leitura fluente. Essa incompreensão pode gerar conflitos e deslegitimar o trabalho pedagógico fundamentado na escuta e na construção progressiva (Weisz, 2020).

Por fim, a manutenção da abordagem psicogenética exige coerência entre a proposta pedagógica da escola, a formação dos professores e o apoio institucional. Quando esses elementos não estão alinhados, as práticas se fragilizam e podem ser abandonadas diante das primeiras dificuldades (Freitas, 2021).

CONCLUSÃO

A teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Emilia Ferreiro, trouxe uma profunda renovação às concepções de alfabetização, ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem e ao reconhecer o protagonismo da criança na construção do conhecimento. Seu trabalho desafiou a lógica da decodificação mecânica, tão presente

nos métodos tradicionais, e propôs uma abordagem investigativa e respeitosa dos saberes infantis.

Ao considerar as hipóteses das crianças como ponto de partida para o ensino, a perspectiva psicogenética reafirma a importância de escutar, interpretar e intervir pedagogicamente com base no que o estudante já sabe. Essa mudança de olhar exige do professor uma postura reflexiva e sensível, que valorize o processo em vez de apenas os resultados. Em tempos marcados pela padronização e pela busca por eficiência, a proposta de Ferreiro resiste como defesa da infância e da complexidade do aprender.

A análise das experiências escolares revela que, quando implementada com consistência, a teoria psicogenética contribui para práticas mais significativas, dialógicas e contextualizadas. No entanto, também evidencia tensões entre essa abordagem e as políticas educacionais que impõem metas rígidas, cronogramas acelerados e avaliações massivas. Tais pressões muitas vezes inviabilizam a escuta dos tempos e dos percursos singulares das crianças.

Reafirmar a atualidade do pensamento de Ferreiro implica reconhecer que alfabetizar é, antes de tudo, um ato ético. Trata-se de acolher a diversidade de trajetórias, de confiar na capacidade das crianças de elaborar sentidos e de criar condições para que cada uma possa aprender de forma plena. Esse compromisso não se restringe ao uso de uma metodologia, mas envolve uma concepção de educação centrada no diálogo, na dignidade e na equidade.

Por tudo isso, retomar a psicogênese da escrita hoje é um gesto de resistência pedagógica e política. É insistir que a alfabetização deve ser, acima de tudo, um espaço de escuta, descoberta e construção compartilhada de saberes. Ao valorizar o conhecimento prévio das crianças e ao respeitar seus processos de aprendizagem, a escola cumpre sua função social de formar sujeitos críticos, criativos e capazes de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2018.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

- FERREIRO, Emilia. **Los hijos del analfabetismo**. México: Siglo XXI, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 23. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- FREITAS, M. T. A. **Formação de professores e práticas alfabetizadoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. São Paulo: Unesp, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- KLEIMAN, Ângela; BARRERA, Violeta. Hipóteses infantis em ambientes digitais: atualizando a psicogênese da escrita. In: XAVIER, Aline (org.). **Infância e tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez, 2022. p. 93-112.
- KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização e deficiência: caminhos possíveis**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- MORAES, Maria Cândida. **Metodologia da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Papirus, 1999.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e letramento: didáticas para os anos iniciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- MORTATTI, M. R. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2006.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2022.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 19. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SOARES, Magda. Alfabetização: a base de tudo. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Formação de professores e qualidade da educação básica**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 23-41.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2020.

CAPÍTULO V

ANÍSIO TEIXEIRA E A ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E IGUALDADE SOCIAL

Francisco Jorge Gondim¹⁸

Francilino Paulo de Sousa¹⁹

Lucivânia Ferreira Miranda²⁰

Juliana Costa Silva²¹

Dimas Braga Ribeiro²²

DOI: 10.47538/AC-2025.43-05

INTRODUÇÃO

O debate sobre a função social da escola pública no Brasil atravessa diferentes momentos históricos e ganha renovada centralidade em tempos de retrocesso nas políticas educacionais. A concepção de educação como direito, e não como privilégio, tem em Anísio Teixeira um de seus mais sólidos fundamentos. Intelectual, gestor e formulador de políticas públicas, Teixeira (1994) foi um dos principais articuladores do movimento da Escola Nova no país, defendendo uma escola pública, laica, gratuita, obrigatória e de qualidade como pilar da democracia.

Segundo Anísio Teixeira (1994), a escola pública deveria ser não apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente de formação integral do cidadão, capaz de promover a justiça social e reduzir as desigualdades históricas do país. Em sua obra *Educação não é Privilégio*, ele reforça que a democratização do ensino é condição essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente participativa, na qual todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento intelectual e crítico. Essa perspectiva permanece urgente no cenário atual, em que a precarização da educação pública e os ataques ao pensamento

¹⁸ Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). franciscogondim@gmail.com.

¹⁹ Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã. Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

²⁰ Mestra em Estatística e Experimentação Agropecuária. Universidade Federal de Lavras (UFLA). lucivania91mb@gmail.com.

²¹ Graduada em Letras-Português. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). julianaowf@gmail.com.

²² Mestre em Ciências da Educação. Universidade Del Sol (UNADES). dimasbragaribeiro@yahoo.com.br.

pedagógico progressista ameaçam o legado de Teixeira e o próprio futuro da democracia brasileira.

Influenciado pelas ideias de John Dewey, Teixeira (1994) compreendia a educação como instrumento de emancipação individual e transformação social. Em suas obras, especialmente *Educação não é privilégio*, o autor denuncia as estruturas educacionais excludentes que reservam o ensino de qualidade às elites e impede o acesso pleno dos trabalhadores e seus filhos à cultura letrada. Para ele, uma sociedade democrática exige uma escola que forme cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de um país mais justo.

Teixeira (1994) defendia que a educação pública deve ser financiada de forma sólida pelo Estado, com base no princípio da justiça social. Nesse sentido, a universalização do ensino e a garantia da permanência escolar exigem investimentos públicos constantes, política de valorização do magistério e estruturas escolares adequadas ao pleno desenvolvimento dos sujeitos. A defesa da escola como instituição republicana encontra, assim, sustentação em um projeto de país que reconhece os direitos sociais como condição para a cidadania.

De acordo com Veiga (2022), a experiência do autor como gestor público foi marcada por ações concretas em defesa desse ideal. À frente da Secretaria de Educação da Bahia e posteriormente do INEP, sua atuação visou à reorganização dos sistemas de ensino, à criação de centros de pesquisa educacional e à implementação de projetos inovadores, como a escola-parque. Essa experiência buscava articular o ensino formal às atividades culturais, artísticas, esportivas e comunitárias, antecipando concepções de educação integral discutidas até hoje.

A criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1962, também expressa sua concepção de educação superior vinculada à produção de conhecimento, à formação crítica e ao compromisso com a sociedade. Para Teixeira, a universidade não deveria ser um espaço de reprodução de privilégios, mas um centro de pensamento livre e de enfrentamento das desigualdades (Veiga, 2022).

Mesmo com o avanço das políticas de universalização da educação básica nas últimas décadas, as desigualdades estruturais e a expansão do setor privado colocam em risco os ideais defendidos por Anísio. A precarização do ensino público, a segmentação

da oferta educacional e a fragilização do financiamento estatal reforçam um modelo de exclusão que o autor combateu ao longo de sua vida (Cury, 2021).

O contexto atual, marcado por cortes orçamentários, desvalorização docente e ampliação das desigualdades educacionais, torna urgente retomar o pensamento de Anísio Teixeira como referência para a reconstrução de um projeto público de educação. Sua proposta permanece viva não apenas como memória, mas como horizonte possível de transformação.

Diante desse cenário desafiador, Anísio Teixeira (1957) nos lembra que a escola pública deve ser "o grande instrumento de equalização democrática", capaz de garantir não apenas o acesso, mas uma formação emancipadora para todos. Ele argumenta que investir na educação pública de qualidade é condição fundamental para superar as estruturas excludentes da sociedade, formando cidadãos conscientes e atuantes. Sua visão segue atual ao apontar que a verdadeira democracia só se concretiza quando o Estado assume, de fato, a educação como prioridade política e social – um contraponto necessário às lógicas privatistas e ao abandono histórico das escolas públicas brasileiras.

Saviani (2008) destaca que a proposta teixeiriana se insere no campo do liberalismo progressista, com ênfase na construção da cidadania. Embora tenha diferenças com as formulações marxistas sobre educação, seu projeto tem em comum o compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento e com a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo.

A perspectiva de educação integral defendida por Teixeira (1957) também dialoga com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), que preveem a ampliação da jornada escolar e a articulação entre diferentes saberes. A ideia de escola-parque, com sua estrutura integrada e comunitária, antecipa propostas contemporâneas voltadas ao desenvolvimento pleno dos estudantes, especialmente em territórios vulnerabilizados (Dourado, 2017).

Como aponta Dourado (2017), a concepção de espaços educativos abertos à comunidade e articulados com as realidades locais oferece respostas concretas às demandas contemporâneas por uma educação mais significativa e transformadora. No entanto, a efetiva implementação desse modelo esbarra em obstáculos estruturais, como a precariedade das infraestruturas escolares, a falta de formação específica dos

educadores e a dificuldade de estabelecer parcerias consistentes entre escola e comunidade. Esses desafios exigem, nos termos de Teixeira (1957), não apenas vontade política, mas um compromisso social mais amplo com a educação pública como eixo estratégico do desenvolvimento nacional.

Diante desse panorama, este capítulo propõe discutir o pensamento de Anísio Teixeira sobre a escola pública democrática, enfatizando sua defesa do direito à educação como instrumento de cidadania e igualdade. A análise, fundamentada em revisão bibliográfica, busca resgatar a atualidade de suas ideias e contribuir para o debate sobre os caminhos possíveis para a construção de uma escola pública comprometida com a justiça social.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA EM ANÍSIO TEIXEIRA

O pensamento educacional de Anísio Teixeira está enraizado no ideário do movimento da Escola Nova, que propunha a superação do ensino tradicional centrado na memorização e na autoridade do professor. Inspirado pelas ideias de John Dewey, Teixeira defende a educação como experiência vivida e ativa, que deve partir dos interesses e necessidades dos estudantes para construir saberes com significado (Teixeira, 1957).

Quadro 1 – Fundamentos da Educação Democrática em Anísio Teixeira.

Categoria Teórica	Conceitos Centrais	Autores/Fontes
Escola Nova e Dewey	Educação como experiência ativa, centrada no estudante; construção de saberes com significado; aprendizagem pela vivência.	Teixeira (1957); Dewey
Democracia e Igualdade de Oportunidades	Educação como direito e não privilégio; crítica ao dualismo educacional; universalização do acesso e da qualidade.	Teixeira (1957, 1968); Veiga (2022)
Escola Pública, Laica e Integral	Integração entre ensino, cultura, esporte e participação comunitária; proposta das escolas-parque.	Teixeira (1968); Cury (2021)

Autonomia e Consciência Crítica	Formação de sujeitos autônomos, cooperativos e críticos; respeito à individualidade; liberdade pedagógica.	Cury (2021); Veiga (2022)
Função Política da Escola	A escola como espaço de formação para a cidadania e enfrentamento das desigualdades sociais.	Saviani (2008); Teixeira (1968)
Combate à Cultura da Obediência	Rompimento com a passividade; protagonismo estudantil; pedagogia ativa e democrática.	Teixeira (1968); Veiga (2022)
Laicidade e Pluralidade	Neutralidade institucional do Estado; respeito à diversidade religiosa e ideológica; liberdade de consciência.	Cury (2021)
Qualidade e Justiça Educacional	Educação com infraestrutura, valorização docente e projeto pedagógico consistente; igualdade como equidade.	Teixeira (1968); Veiga (2022)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Para o autor, a escola deve ser uma instituição comprometida com a formação de cidadãos capazes de participar da vida democrática. Isso implica romper com uma concepção elitista de educação que restringe o acesso ao conhecimento às classes dominantes. Em Educação não é privilégio, Teixeira denuncia o dualismo estrutural do sistema educacional brasileiro, que oferece uma escola pública precária para os pobres e uma escola de qualidade reservada aos mais ricos (Teixeira, 1957).

A escola pública precisa ser universal, integral e laica, não apenas para garantir acesso, mas para assegurar uma formação humana plena, que desenvolva a autonomia intelectual e a consciência crítica dos estudantes. Sua proposta de escolas-parque e centros educacionais integrados exemplifica essa visão, ao unir ensino, cultura, esporte e participação comunitária como pilares de uma educação emancipatória. Nesse sentido, Teixeira antecipa debates contemporâneos sobre equidade educacional, mostrando que a qualidade da escola pública não é um favor, mas um dever do Estado e um direito inegociável (Teixeira, 1968).

A universalização do direito à educação é, para Teixeira, condição essencial para a construção da democracia. Ele sustenta que não há democracia real sem uma escola que garanta igualdade de oportunidades e liberdade de pensamento. Nesse sentido, educação e cidadania estão profundamente articuladas (Veiga, 2022).

A educação democrática proposta por Anísio baseia-se na liberdade pedagógica, no respeito à individualidade dos estudantes e na valorização da experiência. O conhecimento não deve ser imposto de forma autoritária, mas construído coletivamente em contextos participativos. Essa concepção atribui à escola o papel de formar sujeitos autônomos, críticos e cooperativos (Cury, 2021).

Além da dimensão pedagógica, o autor enfatiza a função política da escola como espaço de formação para a vida pública. Ele compreende a escola como uma instituição social que deve preparar os indivíduos para a convivência democrática, para o exercício da cidadania e para o enfrentamento das desigualdades (Saviani, 2008).

Teixeira (1968) argumenta que uma escola democrática deve combater a “cultura da obediência passiva”, substituindo-a por uma pedagogia ativa, na qual os estudantes sejam protagonistas de seu próprio aprendizado – ideia que dialoga diretamente com os princípios deweyanos. Essa perspectiva é reforçada por Veiga (2022), ao destacar que, para Teixeira, a igualdade de oportunidades só se concretiza quando a escola pública rompe com modelos excludentes e se torna um laboratório de vivência democrática.

Saviani (2008) complementa essa análise ao ressaltar que, na visão do educador, a escola não pode se limitar a reproduzir a sociedade, mas deve questionar suas estruturas injustas, formando cidadãos capazes de transformá-la. Assim, a educação democrática proposta por Teixeira permanece um projeto inacabado e urgente, especialmente em um contexto de ataques à educação pública e à autonomia pedagógica (Cury, 2021).

Outro pilar do pensamento de Anísio é a laicidade da escola pública. Em uma sociedade plural, a educação estatal não pode estar subordinada a dogmas religiosos ou ideológicos, mas deve promover o respeito à diversidade, à razão crítica e à liberdade de consciência. Essa defesa da neutralidade institucional do Estado é condição para garantir a igualdade de tratamento a todos os cidadãos (Cury, 2021).

A concepção de escola pública proposta por Teixeira não se limita à ideia de acesso universal, mas abrange também a qualidade da oferta educacional. A democratização da educação exige um projeto pedagógico consistente, profissionais valorizados e infraestrutura adequada. Do contrário, o direito à educação se converte em mera formalidade (Veiga, 2022). Não basta colocar todas as crianças na escola: é preciso oferecer condições reais de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e contextos culturais (Teixeira, 1968).

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ATUALIDADE DO PENSAMENTO TEIXEIRIANO

A proposta de educação integral formulada por Anísio Teixeira encontrou sua expressão concreta na pioneira experiência da escola-parque na Bahia, que buscava articular ensino formal com atividades culturais, artísticas, esportivas e comunitárias para uma formação humana plena. Inspirado nas escolas-laboratórios norte-americanas, Teixeira (1968) defendia uma educação que integrasse teoria e prática, razão e sensibilidade, superando a fragmentação do conhecimento. Essa visão antecipou em décadas as discussões contemporâneas sobre educação integral presentes no Plano Nacional de Educação, demonstrando sua atualidade mesmo diante dos novos desafios educacionais (Dourado, 2017).

Quadro 2 - Educação Integral e Democratização Educacional em Anísio Teixeira.

Categoria Teórica	Conceitos Centrais	Autores/Fontes
Educação Integral e Escola-Parque	Integração entre ensino, cultura, arte, esporte e comunidade; formação humana plena; inspiração nas escolas-laboratórios dos EUA.	Teixeira (1968); Dourado (2017)
Educação como Experiência Cultural	Escola como centro de cultura e cidadania; articulação entre razão e sensibilidade; valorização da convivência democrática.	Cury (2021); Veiga (2022)
Universidade e Ensino Superior	Criação da UnB; defesa da interdisciplinaridade, autonomia universitária e compromisso	Veiga (2022)

	social do conhecimento.	
Democracia e Justiça Social	Resistência ao conservadorismo; escola integrada à comunidade; combate às desigualdades estruturais.	Saviani (2008); Cury (2021)
Crítica ao Dualismo Educacional	Rejeição à separação entre escola popular e escola de elite; defesa da escola como espaço coletivo e inclusivo.	Teixeira (1968); Veiga (2022)
Atualidade do Pensamento Teixeiraiano	Propostas enfrentam desafios como evasão, exclusão digital e mercantilização; educação como antídoto à precarização.	Dourado (2017); Cury (2021)
Desigualdades Educacionais Persistentes	Expansão precária da escola pública; desigualdade de acesso, permanência e aprendizagem entre grupos sociais.	Dourado (2017); Teixeira (1957)
Limitações das Políticas Públicas	Contradição entre legalidade e efetividade; avaliações padronizadas e meritocracia como barreiras à equidade.	Cury (2021); Teixeira (1957)
Subfinanciamento da Educação	Recursos insuficientes comprometem o direito à educação integral e inclusiva; metas do PNE não cumpridas.	Veiga (2022)
Gestão e Formação Docente	Modelos gerencialistas, falta de participação, fragmentação curricular e desvalorização do professor dificultam a democratização.	Dourado (2017); Cury (2021)
Legado e Reatualização	Teixeira como referência para enfrentar desafios estruturais; escola como espaço de emancipação e justiça social.	Saviani (2008); Veiga (2022)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A concepção teixeiriana de aprendizagem ultrapassava os muros da sala de aula, propondo escolas como centros vivos de cultura, cidadania e convivência democrática. Para Cury (2021), essa perspectiva integradora representa uma crítica contundente à visão utilitarista da educação, reafirmando seu papel na formação integral do ser humano em todas as suas dimensões. A criação da Universidade de Brasília sob sua gestão materializou esses princípios no ensino superior, rompendo com modelos

tradicionais ao valorizar a interdisciplinaridade, a autonomia acadêmica e o compromisso social do conhecimento (Veiga, 2022).

Mesmo enfrentando resistências de setores conservadores, o projeto educacional de Teixeira manteve-se fiel aos princípios democráticos e à busca de justiça social. Saviani (2008) destaca como sua visão de escola integrada à comunidade permanece um referencial fundamental para superar as desigualdades estruturais da educação brasileira. Em tempos de avanço de políticas privatizantes, a defesa teixeiriana da educação pública como direito social e dever do Estado adquire renovada urgência (Cury, 2021).

A atualidade do pensamento de Teixeira se revela especialmente na radicalidade de sua crítica ao dualismo educacional brasileiro, que perpetua a separação entre a escola das elites e a escola do povo (Teixeira, 1968). Como analisa Veiga (2022), seu legado nos convoca a repensar a escola como espaço de construção coletiva, onde a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo seja o eixo central. Essa visão exige políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas condições efetivas de aprendizagem, com infraestrutura adequada, formação docente qualificada e currículos significativos.

Dourado (2017) argumenta que as propostas teixeirianas oferecem bases sólidas para enfrentar desafios contemporâneos como a evasão escolar, a exclusão digital e a mercantilização do ensino. Seu projeto educacional, fundamentado na indissociabilidade entre qualidade educacional e democracia, representa um antídoto contra as tendências atuais de precarização da escola pública. A defesa intransigente da educação pública, laica e de qualidade feita por Anísio Teixeira permanece como farol para aqueles que compreendem a educação como instrumento de emancipação individual e transformação social (Cury, 2021). Neste sentido, revisitar seu pensamento não é um exercício de nostalgia, mas uma condição necessária para construir, no presente, as bases de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

A PERMANÊNCIA DAS DESIGUALDADES E OS LIMITES DA DEMOCRATIZAÇÃO EDUCACIONAL

Apesar dos avanços legais que consolidaram a educação como direito social, o cenário educacional brasileiro ainda revela profundas assimetrias no acesso,

permanência e qualidade da aprendizagem. A universalização do ensino fundamental não foi acompanhada por políticas eficazes de garantia de condições adequadas, resultando no que Dourado (2017) caracteriza como uma "expansão precária" da escola pública. Essa contradição evidencia o abismo entre as conquistas formais e a realidade concreta das salas de aula, especialmente nas periferias urbanas e regiões mais pobres do país.

Quadro 3 - Desigualdades e Limites da Democratização Educacional.

Categoria Teórica	Conceitos Centrais	Autores/Fontes
Desigualdades no Acesso e Permanência	Assimetrias no acesso, permanência e qualidade da aprendizagem; expansão precária da escola pública.	Dourado (2017)
Barreiras Estruturais	Famílias de baixa renda, populações negras, indígenas e rurais enfrentam obstáculos ao acesso à educação de qualidade.	INEP; PNAD; Teixeira (1957)
Avaliações e Lógica Meritocrática	SAEB, IDEB e avaliações padronizadas reforçam exclusão; contradição com os princípios democráticos de Teixeira.	Cury (2021); Teixeira (1957)
Subfinanciamento da Educação Pública	Falta de recursos compromete metas do PNE e impede efetivação do direito à educação integral e inclusiva.	Veiga (2022)
Gestão Educacional e Participação	Modelos gerencialistas centralizam decisões e dificultam participação; fragmentação curricular e precarização docente.	Dourado (2017); Cury (2021)
Processo Incompleto de Democratização	Escola pública ainda reproduz desigualdades e carece de políticas estruturais que assegurem inclusão e justiça social.	Veiga (2022)
Valorização da Escola Pública	Risco de aprofundamento das desigualdades sem um projeto claro de valorização da escola e dos profissionais.	Veiga (2022)
Legado de Anísio Teixeira	Educação como dever do Estado e direito social; compromisso com qualidade social e transformação da escola.	Saviani (2008); Teixeira (1957)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os dados do INEP e da PNAD Contínua mostram como estudantes de famílias de baixa renda, populações negras, indígenas e comunidades rurais continuam enfrentando barreiras estruturais à educação de qualidade. Essa realidade demonstra que

o projeto teixeiriano de igualdade social através da escola pública ainda não se concretizou plenamente, mantendo-se como um desafio urgente para as políticas educacionais (Teixeira, 1957).

Embora a Constituição de 1988 tenha estabelecido a educação como dever do Estado, sua implementação segue marcada por disputas políticas e limitações orçamentárias. Como analisa Cury (2021), a ênfase em avaliações padronizadas e na lógica meritocrática, materializadas em instrumentos como o SAEB e IDEB, acaba por reforçar mecanismos de exclusão em vez de promover a equidade educacional. Essa abordagem contradiz frontalmente a visão de Teixeira, para quem a verdadeira democratização da escola exigia o respeito às singularidades culturais, condições materiais adequadas e o protagonismo ativo dos estudantes (Teixeira, 1957).

O subfinanciamento crônico da educação pública representa outro obstáculo central à realização de um projeto educacional democrático. Ainda que a vinculação constitucional de recursos tenha representado um avanço, as metas de investimento por aluno estabelecidas no PNE não foram alcançadas, comprometendo a possibilidade de uma educação verdadeiramente integral e inclusiva (Veiga, 2022). Esse cenário de escassez perpetua desigualdades históricas e limita a capacidade da escola pública de cumprir seu papel social.

As análises de Dourado (2017) revelam ainda como as atuais políticas de gestão educacional, frequentemente pautadas por modelos gerencialistas, se distanciam dos princípios democráticos defendidos por Teixeira. A centralização das decisões, a falta de espaços efetivos de participação e a fragmentação curricular dificultam a construção de uma escola verdadeiramente cidadã. Paralelamente, a precarização da formação docente - marcada por baixos salários, jornadas exaustivas e poucas oportunidades de qualificação - compromete a qualidade do ensino e afasta os professores do ideal pedagógico democrático (Cury, 2021).

Esses múltiplos desafios demonstram que a democratização da educação brasileira permanece um processo incompleto e cheio de contradições. Longe de ser o espaço plenamente democrático imaginado por Anísio Teixeira, a escola pública atual ainda reproduz desigualdades históricas e carece de políticas estruturais que a fortaleçam como instituição laica, inclusiva e comprometida com a transformação

social. Como alerta Veiga (2022), sem um projeto claro de valorização da escola pública e de seus profissionais, corremos o risco de aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais, em vez de superá-las.

O legado de Teixeira nos convida a repensar radicalmente o papel da escola pública na sociedade brasileira. Sua defesa intransigente da educação como direito social e dever do Estado oferece parâmetros éticos e políticos para enfrentar os desafios atuais. Como demonstra Saviani (2008), apenas através de um compromisso coletivo com a qualidade social da educação poderemos transformar a escola no espaço democrático e igualitário sonhado pelos pioneiros da educação brasileira.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO TEIXEIRIANO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Apesar dos desafios estruturais da educação brasileira, a proposta de educação integral desenvolvida por Anísio Teixeira mantém diálogo profundo com experiências contemporâneas que buscam transformar a escola pública em espaço de desenvolvimento humano integral. Programas como o Mais Educação e iniciativas de educação em tempo integral implementadas por redes estaduais demonstram, ainda que de forma limitada, a atualidade da concepção teixeiriana (Dourado, 2017). Essas políticas, quando bem implementadas, representam tentativas de superar a visão reducionista da educação como mera transmissão de conteúdos.

A essência do pensamento de Teixeira - a ideia de que a escola deve promover a formação integral do sujeito - continua inspirando políticas públicas que buscam integrar currículo formal, atividades culturais, práticas esportivas e participação comunitária. Como destaca Cury (2021), a proposta de jornada ampliada não se reduz à simples extensão do tempo escolar, mas implica na qualificação das experiências educativas, na valorização dos saberes locais e no reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Diversas experiências em escolas públicas brasileiras demonstram que é possível concretizar parte do legado teixeiriano através de projetos pedagógicos que valorizam a diversidade, praticam a escuta ativa dos estudantes e estabelecem conexões orgânicas com o território. Essas iniciativas desafiam o modelo tradicional de ensino fragmentado

e mecanicista, recuperando a escola como espaço vivo de construção democrática do conhecimento. A defesa teixeiriana de uma escola-parque articulada com a comunidade aponta caminhos concretos para reconfigurar o espaço escolar como verdadeiro centro cultural e de vida comunitária.

Os princípios educacionais de Teixeira mantêm relevante sintonia com as atuais diretrizes curriculares nacionais, particularmente no que se refere à formação cidadã e à abordagem interdisciplinar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora com limitações reconhecidas, incorpora em suas competências gerais eixos formativos que ecoam a concepção teixeiriana de educação integral (Veiga, 2022). Essa convergência revela a permanência do ideário da Escola Nova no imaginário educacional brasileiro, mesmo em contextos políticos adversos.

No ensino superior, as universidades públicas - espaços centrais na trajetória de Anísio Teixeira - têm resgatado seus princípios através de projetos de extensão que articulam universidade e escola básica. Como analisa Dourado (2017), iniciativas de formação docente, oficinas pedagógicas e práticas interdisciplinares buscam romper com a hierarquia dos saberes, promovendo a democratização do conhecimento e a integração entre saberes acadêmicos e populares.

Em um contexto de crise das instituições democráticas, o pensamento de Teixeira adquire nova urgência. Sua defesa intransigente da razão crítica, da laicidade e da autonomia educacional oferece antídotos contra os ataques contemporâneos à educação pública e à produção científica (Cury, 2021). A educação integral, em sua perspectiva, não se limita a uma proposta pedagógica, mas constitui-se como projeto político de resistência e reconstrução democrática.

Os desafios atuais - desde a precarização das condições de trabalho docente até as ameaças à autonomia escolar - exigem a reinvenção criativa dos princípios teixeirianos. Como demonstram as análises de Veiga (2022), seu legado não oferece fórmulas prontas, mas um horizonte ético-político para a construção coletiva de uma escola pública verdadeiramente democrática, comprometida com a justiça social e com a formação humana integral.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA: CAMINHOS PARA A ESCOLA CIDADÃ

A concepção de educação democrática defendida por Anísio Teixeira não se restringe ao currículo ou à organização pedagógica, mas inclui a gestão da escola como espaço de construção coletiva. Para o autor, a administração escolar deveria ser pensada como parte integrante da formação para a cidadania, promovendo práticas de participação e corresponsabilidade entre professores, estudantes, famílias e comunidade (Teixeira, 1968). Essa visão antecipa as diretrizes da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, que estabelecem a gestão democrática como um princípio da educação nacional.

A proposta teixeiriana de escola-parque já incorporava, em sua organização, espaços de convivência e decisão compartilhada, fortalecendo os vínculos entre a escola e o território. Como destaca Paro (2000), a gestão democrática é condição para que a escola pública cumpra sua função social, pois rompe com o modelo verticalizado e autoritário que historicamente predominou nas instituições educacionais. A gestão participativa, nesses termos, não se limita a processos formais de eleição de diretores, mas envolve a criação de uma cultura política baseada na escuta, no diálogo e na construção coletiva de projetos educativos.

As experiências de conselhos escolares, assembleias escolares e grêmios estudantis representam, em diferentes redes de ensino, possibilidades concretas de materialização desse ideal. Segundo Libâneo (2012), tais instrumentos podem transformar a escola em um espaço de mediação democrática dos conflitos, de exercício da deliberação coletiva e de construção de pertencimento. Essa perspectiva está em sintonia com os princípios do Plano Nacional de Educação, que prevê o fortalecimento de mecanismos institucionais de participação na gestão.

No entanto, a implementação da gestão democrática no Brasil enfrenta entraves históricos e conjunturais, como o autoritarismo institucional, a sobrecarga administrativa dos diretores e a fragilidade das instâncias colegiadas. Cury (2021) observa que muitas escolas operam em contextos de escassez material e humana, o que limita a efetividade da participação. Apesar disso, experiências bem-sucedidas

demonstram que é possível construir coletivamente projetos pedagógicos com base na escuta ativa e na valorização dos saberes locais.

A defesa de uma escola pública democrática exige, portanto, uma concepção ampliada de gestão, que supere a lógica burocrática e técnica em favor de uma abordagem ética e política. Anísio Teixeira compreendia que a democracia não se aprende por meio de conteúdos, mas pelo exercício cotidiano de práticas participativas. A escola, nesse sentido, deve ser um microcosmo da vida democrática, onde diferentes vozes possam se encontrar, debater e decidir sobre os rumos do processo educativo.

Essa compreensão de gestão democrática articula-se com a ideia de educação integral, pois ambas pressupõem a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e da vida coletiva. Ao propor uma escola inserida na comunidade, aberta ao diálogo e comprometida com a transformação social, Teixeira antecipa debates que permanecem vivos nas discussões atuais sobre qualidade social da educação. Seu legado convida à reinvenção da escola como espaço de formação ética, política e cultural, centrado no protagonismo dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa.

CONCLUSÃO

A trajetória intelectual e política de Anísio Teixeira continua oferecendo fundamentos sólidos para repensar a escola pública como espaço de formação democrática. Seu compromisso com uma educação voltada à liberdade, à igualdade e à cidadania permanece atual frente aos desafios enfrentados pelas instituições educacionais brasileiras. A defesa da escola pública como direito social e instrumento de transformação coletiva ainda inspira debates e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Ao resgatar as propostas teixeirianas de educação integral, gestão democrática e valorização da experiência estudantil, é possível construir caminhos alternativos aos modelos excludentes que persistem em diversas redes de ensino. A escola-parque, por exemplo, continua sendo uma referência potente para iniciativas que buscam integrar ensino, cultura, esporte e participação comunitária.

O artigo evidenciou que as desigualdades estruturais, o subfinanciamento e as políticas de avaliação padronizadas constituem barreiras à efetivação do projeto de escola democrática concebido por Teixeira. No entanto, experiências escolares inovadoras, articuladas ao território e aos sujeitos que o habitam, mostram que a resistência pedagógica é possível e necessária.

A recuperação crítica do legado de Anísio Teixeira deve ser acompanhada da valorização de educadores comprometidos com a emancipação humana. Sua obra convida à construção coletiva de uma escola viva, aberta ao diálogo e sensível às urgências sociais, especialmente em tempos de retrocesso e privatização.

Portanto, pensar a escola pública democrática exige retomar os princípios fundantes de sua missão: garantir o direito à educação com qualidade social, promover a equidade e formar sujeitos capazes de intervir na realidade de modo consciente e transformador.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação, Estado e democracia no Brasil**: tendências e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DOURADO, Ivan Penteado. Paulo Freire um clássico da educação: contribuições epistêmicas, políticas e pedagógicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 119-137, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8774>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IBGE. **PNAD Contínua**: educação 2022. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 05 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação**: a luta pela escola pública no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública e democracia**: fundamentos históricos e desafios contemporâneos. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022.

CAPÍTULO VI

DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ESCOLA, PRÁXIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Francilino Paulo de Sousa²³

Arthur Monteiro da Silva²⁴

Karina Celeste Rolim Scott Ramos²⁵

Carlos Alberto da Silva Santos²⁶

Luzinete Maria da Silva²⁷

DOI: 10.47538/AC-2025.43-06

INTRODUÇÃO

A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida no Brasil a partir dos anos 1980, representa uma proposta pedagógica orientada pela perspectiva materialista histórica da realidade, com o objetivo de articular o ensino escolar à transformação social. Em oposição às tendências pedagógicas tradicionais, tecnicistas ou espontaneístas, essa abordagem concebe a escola como espaço mediador entre a cultura erudita e as classes populares, defendendo o direito de todos os sujeitos ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (Saviani, 1983).

Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica não se limita a uma transmissão passiva de conteúdos, mas assume um caráter dialético, no qual o conhecimento é apreendido de forma crítica e reconstrutiva, permitindo aos estudantes compreender as contradições sociais e atuar como sujeitos históricos. O papel da escola, nesse contexto, é superar a mera reprodução do status quo, promovendo a apropriação ativa do saber científico, artístico e filosófico como instrumentos de emancipação humana. Dessa forma, a educação deixa de ser um fim em si mesma e se transforma em uma ferramenta de luta pela superação das desigualdades, alinhando-se a um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social (Saviani, 1983).

²³ Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã. Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

²⁴ Doutorando em Educação e Ensino. Universidade Estadual do Ceará (UECE). arthurm.silva@uece.br.

²⁵ Graduada em Economia Doméstica. Universidade Federal do Ceará (UFC). karinascott78@yahoo.com.br.

²⁶ Graduando em Letras-Português. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

carlosalbertosantos.aluno@unipampa.edu.br.

²⁷ Licencianda em Letras. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). luzinetemaria642@gmail.com.

Dermeval Saviani, principal formulador dessa concepção, sustenta que a aprendizagem dos conteúdos escolares deve estar diretamente vinculada à prática social dos estudantes e à construção de uma consciência crítica da realidade. Para o autor, o processo educativo precisa ser sistemático e intencional, superando o espontaneísmo pedagógico e os reducionismos que desconsideram o papel da escola como espaço de apropriação do saber sistematizado (Saviani, 2003). Assim, ao garantir o domínio de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, a escola pode contribuir para a emancipação intelectual dos educandos e para sua atuação consciente na sociedade.

A pedagogia histórico-crítica propõe uma organização didática composta por cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Para Saviani (2008), essa sequência, dialeticamente estruturada, visa possibilitar que os estudantes avancem em patamares cada vez mais complexos de compreensão e intervenção no mundo, retomando suas experiências de forma crítica e reflexiva.

Esses cinco momentos não são etapas estanques, mas processos interligados que buscam superar a dicotomia entre teoria e prática. A *prática social inicial* parte do conhecimento empírico dos alunos, contextualizando-o historicamente, enquanto a *problematização* desafia as visões imediatistas, revelando as contradições presentes na realidade. Na *instrumentalização*, os estudantes são munidos de ferramentas teóricas e metodológicas para analisar criticamente os problemas identificados, culminando na *catarse* — momento de síntese em que o conhecimento é reelaborado de forma consciente. Por fim, a *prática social final* retoma a realidade concreta, agora com um novo nível de compreensão e possibilidades transformadoras (Saviani, 2008). Dessa forma, o método não apenas facilita a aprendizagem significativa, mas também fortalece a capacidade de ação coletiva, articulando educação e emancipação humana.

Dourado (2020) e Oliveira (2021) têm dialogado com essa concepção na análise da formação docente e das políticas educacionais, argumentando que a pedagogia histórico-crítica fornece fundamentos sólidos para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Em contextos de aprofundamento das desigualdades, como os evidenciados durante a pandemia, esses princípios se mostram

ainda mais relevantes para defender o papel da escola pública como espaço de resistência, formação crítica e garantia de direitos educacionais.

A pedagogia histórico-crítica não apenas orienta a prática docente, mas também oferece um referencial teórico consistente para se contrapor às políticas educacionais neoliberais, que tendem a fragmentar o conhecimento e reduzir a educação a meros indicadores de desempenho. Segundo esses autores, em meio a crises como a pandemia da Covid-19 — que exacerbou as desigualdades educacionais —, essa abordagem ganha urgência ao reafirmar a escola pública como um território de luta por emancipação. Ao vincular a formação de professores a uma perspectiva crítica e transformadora, a pedagogia histórico-crítica fortalece a resistência contra a precarização do ensino e a privatização da educação, reivindicando um projeto pedagógico que una qualidade social, acesso democrático e compromisso com a classe trabalhadora (Dourado, 2020; Oliveira, 2021).

Este capítulo discute os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, suas implicações metodológicas e políticas, com ênfase na atuação docente na educação básica. A partir da obra de Saviani e de seus intérpretes contemporâneos, busca-se compreender como essa abordagem contribui para a construção de uma escola orientada à transformação social, articulando conteúdos escolares, práxis educativa e justiça social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pedagogia histórico-crítica emerge no cenário educacional brasileiro como uma resposta teórico-metodológica às limitações das correntes pedagógicas hegemônicas, propondo uma educação comprometida com a superação das desigualdades sociais. Ancorada no materialismo histórico-dialético, essa abordagem concebe o conhecimento escolar como mediação fundamental entre a realidade concreta e a emancipação humana, rejeitando tanto o conservadorismo reprodutivista quanto o espontaneísmo pedagógico.

Neste item, exploraremos seus fundamentos teóricos, demonstrando como Saviani articula a práxis educativa à transformação social, critica as pedagogias tradicionais, novas e tecnicistas, e constrói uma proposta pedagógica que valoriza o

acesso democrático ao saber sistematizado como condição para a formação omnilateral. Trata-se, portanto, de compreender os pilares de uma pedagogia que não apenas interpreta a realidade educacional, mas se propõe a transformá-la.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica foi formulada em um contexto de redemocratização do Brasil, marcado pela efervescência política e intelectual que seguiu ao período autoritário. Seu desenvolvimento dialoga com o materialismo histórico, propondo uma superação crítica das principais correntes pedagógicas até então predominantes: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. O fundamento central dessa proposta é a compreensão de que a educação não é um processo neutro, mas sim parte da prática social global, atravessada pelas contradições de classe que estruturam a sociedade (Saviani, 1983).

A partir dessa perspectiva, a escola é concebida como uma instituição pertencente à superestrutura social, cuja função deve ser a de possibilitar aos sujeitos o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente, ou seja, aos saberes produzidos pela humanidade em sua trajetória (Saviani, 2003). Saviani critica a ideia de que a escola apenas reproduz a ideologia dominante, como sustentavam os teóricos reprodutivistas. Para ele, a escola, embora inserida na lógica das relações sociais vigentes, pode assumir um papel contra-hegemônico, desde que orientada por uma intencionalidade crítica e vinculada aos interesses das classes populares (Saviani, 2008).

O autor recorre à noção de práxis para fundamentar teoricamente sua pedagogia, compreendendo a educação como articulação entre teoria e prática, entre conhecimento sistematizado e ação consciente sobre a realidade. Assim, ensinar conteúdos não deve ser visto como uma prática conservadora, mas como um ato profundamente transformador. Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos não são neutros: eles constituem ferramentas de leitura do mundo e, por isso, são indispensáveis à emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos (Saviani, 1996).

A crítica às correntes pedagógicas anteriores está no cerne da formulação da pedagogia histórico-crítica. Saviani argumenta que a pedagogia tradicional, embora centrada na transmissão de conhecimentos, falhou em democratizar o acesso ao saber,

sendo restrita às elites. Em contrapartida, a pedagogia nova, ao colocar o aluno no centro do processo, desvalorizou os conteúdos objetivos e, com isso, manteve as desigualdades, pois ignorou que apenas por meio da escola os estudantes das classes populares podem se apropriar do conhecimento formal (Saviani, 1983). Já a pedagogia tecnicista, influenciada pelas teorias do capital humano, reduziu a função da escola à capacitação técnica, subordinando o currículo às demandas produtivistas e intensificando a despolitização da prática docente (Saviani, 2009).

Essa tríplice crítica revela o caráter dialético da pedagogia histórico-crítica, que não simplesmente rejeita as abordagens anteriores, mas as supera sinteticamente. Saviani reconhece que a pedagogia tradicional acertou ao valorizar os conhecimentos sistematizados, mas falhou ao naturalizar seu caráter elitista; que a pedagogia nova trouxe contribuições ao considerar os interesses dos alunos, mas errou ao romantizar a espontaneidade; e que a tecnicista, embora eficiente na organização didática, pecou ao instrumentalizar a educação para servir ao mercado (Saviani, 2009). A síntese proposta por Saviani (1991) recupera o melhor de cada tradição - a sistematização do tradicional, a atividade discente da escola nova e a eficácia organizacional da tecnicista - rearticulando esses elementos em uma nova totalidade pedagógica comprometida com a democratização substantiva do saber.

Diante dessas limitações, Saviani (1991) propõe uma superação dialética, articulando elementos válidos das correntes anteriores em uma nova síntese. Sua pedagogia defende a valorização da atividade do aluno, mas reconhece o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento. Do mesmo modo, incentiva a participação discente, sem abrir mão da sistematização lógica dos conteúdos e da estruturação sequencial do ensino. O objetivo é garantir que os estudantes avancem do senso comum à consciência crítica por meio do estudo orientado e da reflexão teórica.

A educação escolar, sob essa ótica, é entendida como uma prática social mediadora que, ao mesmo tempo que resulta da organização social, também contribui para a sua transformação. O conhecimento escolar é visto como produto da prática social e como instrumento de transformação dessa mesma prática. Trata-se de uma pedagogia crítica que se alinha aos projetos emancipatórios e que se contrapõe às

tendências educacionais que naturalizam as desigualdades ou adaptam o ensino às condições adversas sem enfrentá-las estruturalmente (Saviani, 2008).

Ao propor uma pedagogia voltada à formação omnilateral do ser humano, Saviani (2003) afirma que a escola deve funcionar bem, ser bem estruturada e valorizar os conteúdos escolares como condição para a construção da autonomia intelectual dos alunos. Seu projeto pedagógico reconhece que não basta a inclusão formal na escola: é necessário garantir que todos os estudantes tenham acesso aos saberes universais, condição indispensável para que possam compreender e atuar sobre a realidade social de forma crítica e transformadora.

Quadro 1 - Comparação entre os métodos pedagógicos de diferentes teorias.

Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani)	Pedagogia Tradicional (Herbart)	Pedagogia Nova (Dewey)	Método de Paulo Freire
Prática social	Preparação	Atividade	Vivência da situação
Problematização	Apresentação	Problematização	Identificação dos temas geradores
Instrumentalização	Assimilação	Coleta de dados	Investigação/Problematização
Catarse	Generalização	Formulação de hipóteses	Conscientização
Prática social final	Aplicação	Experimentação	Ação social e política

Fonte: Elaboração própria com base em Saviani (1983) e Freire (1970), conforme exposição de Mori (2023).

Esse método em cinco passos não deve ser visto como uma receita mecânica, e o próprio Saviani alerta que ele deve ser implementado de forma orgânica e flexível, respeitando as particularidades de cada conteúdo e contexto escolar. O autor enfatiza que a eficácia do método depende justamente de sua capacidade de articular-se organicamente com as especificidades do conhecimento a ser ensinado, das condições materiais da escola e da realidade social dos educandos. Essa flexibilidade não significa abrir mão do rigor teórico, mas, pelo contrário, exige do educador uma compreensão profunda dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para fazer mediações criativas e contextualizadas (Saviani, 2008). Dessa forma, o método se mantém fiel ao seu propósito emancipatório, evitando tanto o espontaneísmo quanto o formalismo estéril.

O MÉTODO PEDAGÓGICO EM CINCO MOMENTOS

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao propor uma superação das limitações das abordagens pedagógicas anteriores, apresenta também uma organização metodológica coerente com sua base teórica e filosófica. Dermeval Saviani sistematizou um método didático composto por cinco momentos articulados: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa sequência está orientada pela lógica dialética, buscando promover o avanço do conhecimento por meio da retomada da prática em novos níveis de compreensão (Saviani, 1983).

Inspirando-se na pedagogia tradicional, na pedagogia nova e no método de Paulo Freire, Saviani propõe uma síntese que valoriza tanto o papel ativo do estudante quanto a direção pedagógica do professor. Para o autor, o ensino deve ser orientado por intencionalidade crítica e comprometido com a transformação da realidade, rompendo com práticas espontaneístas e tecnicistas que fragmentam o conhecimento ou esvaziam seu conteúdo formativo (Saviani, 1991).

O primeiro momento é a prática social inicial, que consiste na identificação de uma situação concreta vivida pelos educandos. Parte-se da realidade dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo. Esse contato com a prática cotidiana permite ao professor reconhecer os saberes prévios e as representações espontâneas dos alunos sobre determinado fenômeno (Saviani, 2003).

Ao incorporar elementos da pedagogia tradicional - como a valorização dos conteúdos sistematizados -, da escola nova - com sua ênfase na atividade discente - e do método freireano - centrado na dialogicidade e na leitura crítica do mundo -, Saviani (1991) constrói uma proposta pedagógica que supera tanto o academicismo estéril quanto o praticismo imediatista. Nessa perspectiva, o professor assume o duplo papel de mediador do conhecimento historicamente acumulado e facilitador do processo de conscientização, enquanto o aluno é compreendido como sujeito ativo que reconstrói criticamente o saber, sem cair na ilusão de que pode produzi-lo espontaneamente.

Em seguida, no momento da problematização, o professor instiga a análise crítica da realidade apresentada, levantando contradições, conflitos ou lacunas presentes no senso comum. Trata-se de romper com a naturalização dos fenômenos sociais e

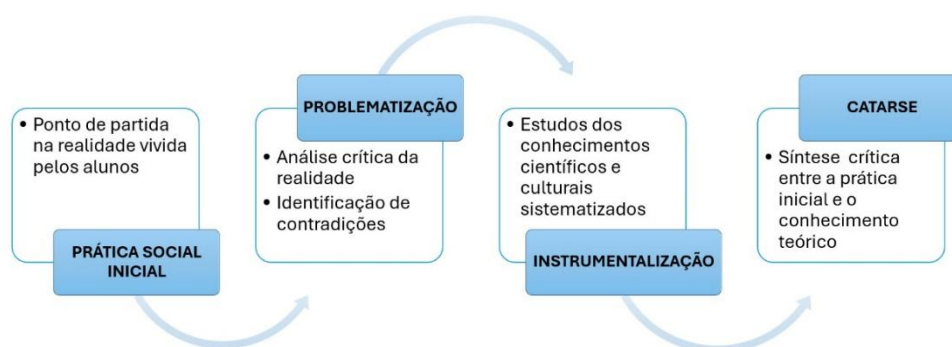
estimular a curiosidade teórica, preparando o terreno para a apropriação sistematizada do conhecimento (Saviani, 2008).

A instrumentalização corresponde à etapa em que os conteúdos escolares são apresentados de forma organizada, com base em saberes científicos, filosóficos e culturais acumulados historicamente. O professor atua como mediador da cultura, garantindo que os estudantes tenham acesso ao conhecimento elaborado. A transmissão dos conteúdos, nesse contexto, é vista como direito e condição para a formação crítica (Saviani, 1996).

A quarta etapa, denominada catarse, marca a síntese entre o conhecimento empírico inicial e os novos saberes adquiridos. Esse momento é caracterizado pela internalização crítica do conteúdo, em que os estudantes são capazes de reinterpretar a prática inicial com base em uma compreensão teórica mais ampla. O termo é retomado de Gramsci e indica a passagem do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 2009).

Por fim, a prática social final representa o retorno à realidade, agora transformada pela mediação teórica. Espera-se que os estudantes possam agir de forma mais consciente e autônoma, aplicando os conhecimentos adquiridos em novas situações e problemáticas. A aprendizagem se consolida, assim, como instrumento de transformação da realidade concreta (Saviani, 1983).

Figura 1 - Fluxo Formativo da Práxis Educativa na Perspectiva Histórico-Crítica.



Fonte: Elaborado com base em Saviani (1991).

Embora descrito em etapas, o método proposto por Saviani não deve ser compreendido como uma sequência rígida. As etapas se inter-relacionam de maneira dialética, podendo ser retomadas, aprofundadas ou adaptadas conforme o conteúdo, os objetivos e o contexto pedagógico. O que se busca, em última instância, é uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos, articulando teoria e prática de forma crítica e transformadora (Saviani, 1991).

PRÁXIS EDUCATIVA, ESCOLA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A pedagogia histórico-crítica insere-se em uma tradição pedagógica comprometida com a transformação social por meio da educação escolar. Dermeval Saviani compreende a escola como uma instância mediadora entre os sujeitos e a cultura historicamente produzida, sendo essa mediação uma condição para que os estudantes, especialmente das classes populares, possam acessar os instrumentos teóricos necessários para compreender e intervir na realidade (Saviani, 2003).

Esse entendimento parte da concepção de que a formação humana se realiza na e pela prática social. Contudo, a apropriação crítica do conhecimento sistematizado não ocorre espontaneamente, sendo papel da escola garantir o ensino intencional, planejado e fundamentado, com vistas à superação da alienação e ao desenvolvimento da consciência crítica (Saviani, 1996). A práxis educativa, nesse sentido, não se restringe ao fazer pedagógico imediato, mas articula teoria e prática em um movimento contínuo de análise e transformação da realidade social (Saviani, 2008).

A escola, para cumprir sua função social, precisa assegurar o direito de todos os estudantes ao conhecimento universal, o que implica a oferta de um currículo rico, articulado e coerente com os princípios de uma formação omnilateral. A defesa da escola pública unitária, inspirada em Gramsci, ocupa lugar central na proposta savianiana, pois visa romper com a dualidade entre uma educação intelectual para as elites e uma educação prática para os trabalhadores (Saviani, 1983).

Saviani (2003) alerta que, em contextos de precarização da escola pública, a pedagogia histórico-crítica assume um caráter ainda mais urgente como resistência pedagógica. Seu projeto de escola unitária não se limita à estrutura física ou administrativa, mas propõe uma unidade substantiva de conhecimentos, onde as

dimensões intelectual e prática se integram dialeticamente na formação do trabalhador-cidadão. Nessa perspectiva, o acesso ao conhecimento clássico (das ciências, das artes e da filosofia) deixa de ser privilégio de classe para se tornar instrumento de libertação coletiva - condição essencial para que os estudantes das classes populares possam transcender sua condição imediata e atuar como sujeitos históricos conscientes (Saviani, 1983; 2008).

A crítica de Saviani às abordagens pedagógicas que relativizam os conteúdos escolares apoia-se na ideia de que o acesso desigual ao saber sistematizado contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Ao esvaziar o currículo em nome de uma suposta valorização da experiência discente, algumas pedagogias acabam por negar às crianças das camadas populares a possibilidade de acesso à cultura letrada, às ciências e à filosofia, mantendo-as no círculo da exclusão simbólica (Saviani, 1991).

A pedagogia histórico-crítica propõe, portanto, uma escola que ensine bem, que assegure a apropriação de conteúdos complexos e significativos e que forme sujeitos críticos, capazes de compreender as contradições sociais e atuar na perspectiva da transformação. A educação, nesse horizonte, não é vista como panaceia, mas como condição necessária para que a classe trabalhadora possa construir projetos coletivos de emancipação (Saviani, 2009).

Na perspectiva histórico-crítica, dominar os conhecimentos científicos e filosóficos não é um fim em si mesmo, mas o meio essencial para desvelar as estruturas de dominação e participar conscientemente da luta política. O autor demonstra como o 'mito da espontaneidade' nas pedagogias progressistas - ao supor que os educandos poderiam construir conhecimento crítico sem mediação sistemática - acabou por reforçar, na prática, a exclusão epistêmica das classes populares. Por isso, sua proposta insiste na necessidade de um ensino rigoroso e desafiador, que não se contente em 'partir do nível do aluno', mas que se comprometa em efetivamente elevá-lo à compreensão das formas mais elaboradas de pensamento (Saviani, 1991).

Durante a pandemia de covid-19, os limites estruturais da escola pública brasileira tornaram-se ainda mais visíveis. O fechamento das instituições escolares, a ausência de políticas coordenadas e a precariedade no acesso às tecnologias evidenciaram o papel insubstituível da escola presencial na formação dos estudantes.

Saviani enfatizou, nesse contexto, que a educação a distância não pode substituir a mediação pedagógica presencial, sobretudo no que diz respeito à formação integral e ao vínculo social que a escola representa (Saviani, 2020).

A práxis educativa, nesse período, manifestou-se também na resistência de professores, movimentos sociais e comunidades escolares que buscaram alternativas para manter vínculos pedagógicos e afetivos com os estudantes. Essa mobilização revela a potência transformadora da prática pedagógica quando fundamentada em valores coletivos, em compromisso ético-político e na defesa da escola como espaço público de construção do conhecimento (Dourado, 2020).

Assim, a pedagogia histórico-crítica reafirma a centralidade da escola como espaço de mediação cultural e política, no qual o acesso ao conhecimento sistematizado se articula à luta pela justiça social. A práxis educativa, nesse sentido, constitui-se como ação consciente e transformadora, que reconhece os limites históricos, mas aposta nas possibilidades de superação mediante o engajamento coletivo e a intencionalidade crítica do trabalho docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, analisam-se a seguir as implicações das políticas educacionais recentes sobre a educação básica, bem como os limites e possibilidades para sua efetivação enquanto prática social emancipadora.

Quadro 2 – Organização dos Resultados e Discussões.

Tópico	Eixo de Discussão	Autores Referenciados
Educação básica e políticas públicas	Análise crítica das reformas educacionais, como a BNCC e o Novo Ensino Médio; crítica à redução de conteúdos e à lógica mercadológica nas políticas públicas.	Saviani (2003, 2009, 2020); Dourado (2020); Oliveira (2021)
O currículo como mediação entre conteúdo e emancipação	Defesa do conteúdo como instrumento de emancipação; crítica à fragmentação curricular; papel do professor como mediador entre o saber sistematizado e a realidade dos estudantes.	Saviani (1991, 2003, 2009); Dourado (2020); Oliveira (2021)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

EDUCAÇÃO BÁSICA E POLÍTICAS PÚBLICAS: INTERFACES COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica, ao propor uma escola orientada pela justiça social e pela emancipação dos sujeitos, estabelece um diálogo direto com as políticas públicas educacionais. Dermeval Saviani compreende a educação como prática social inserida na totalidade das relações econômicas, políticas e ideológicas, o que implica reconhecer que as condições concretas da escola dependem, em grande medida, das decisões estatais relativas ao financiamento, à gestão, ao currículo e à valorização dos profissionais da educação (Saviani, 2003).

Nesse sentido, a defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade está no centro da proposta histórico-crítica. Saviani insiste que não há possibilidade de democratização do ensino sem a garantia, por parte do Estado, de condições objetivas para o pleno funcionamento das escolas. Isso inclui a ampliação dos investimentos públicos, a superação das desigualdades regionais e sociais, e a consolidação de um sistema nacional de educação que articule as esferas federal, estadual e municipal (Saviani, 2009).

Saviani (2003, 2009) alerta que a mera existência de escolas públicas não garante por si só a democratização do acesso ao conhecimento - é necessário combater as formas sutis de exclusão que persistem mesmo dentro do sistema público, como a segmentação por qualidade diferenciada entre redes de ensino ou a precarização do trabalho docente.

A pedagogia histórico-crítica, portanto, não se limita a propor métodos de ensino, mas formula uma crítica contundente às políticas que transformam a educação em serviço meramente assistencial ou em commodity. Seu projeto de escola emancipadora exige: 1) financiamento público robusto e progressivo; 2) gestão democrática com participação efetiva da comunidade escolar; 3) currículos unificados que garantam o mesmo padrão de excelência para todos; e 4) formação docente continuada articulada aos princípios da educação transformadora. Essa plataforma política concreta demonstra como a teoria pedagógica se materializa em reivindicações específicas frente ao Estado (Saviani, 2009).

A crítica às reformas educacionais orientadas por princípios do neoliberalismo tem sido recorrente nos textos de Saviani. O autor aponta que medidas como a Emenda

Constitucional n.º 95/2016, que impôs o teto de gastos públicos, representam um retrocesso nas políticas educacionais, pois limitam o financiamento da educação básica e aprofundam as desigualdades já existentes (Saviani, 2020). Nesse contexto, o esvaziamento das responsabilidades do Estado em relação à oferta e regulação do ensino público favorece a privatização e a mercantilização da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, tem sido objeto de críticas de autores vinculados à pedagogia histórico-crítica. Para Dourado (2020), a BNCC representa uma inflexão tecnocrática no currículo da educação básica, centrando-se em competências e habilidades que desconsideram a dimensão política, cultural e histórica da formação escolar. A proposta, segundo o autor, alinha-se a uma concepção reducionista de ensino, voltada para a padronização e para a lógica da avaliação de resultados, em detrimento da formação omnilateral dos estudantes.

Essa crítica estende-se ao novo ensino médio, cuja reforma acentuou a fragmentação curricular e a flexibilização da formação geral. Na visão de Oliveira (2021), essas mudanças comprometem a garantia do direito à educação como formação humana integral, ao priorizarem itinerários formativos marcados pela lógica da empregabilidade e pela redução da carga horária de disciplinas como filosofia, sociologia, artes e educação física. Para a pedagogia histórico-crítica, tais disciplinas são essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica e para a construção da autonomia intelectual dos jovens.

Além das questões curriculares, as políticas de responsabilização docente e os mecanismos de avaliação em larga escala também são problematizados por essa abordagem. Saviani argumenta que os sistemas de avaliação que reduzem a qualidade da educação ao desempenho em provas padronizadas reforçam uma lógica meritocrática e excludente, ignorando as desigualdades estruturais que afetam o processo de ensino-aprendizagem (Saviani, 2008). A qualidade, segundo sua perspectiva, deve ser socialmente referenciada, ou seja, estar vinculada à capacidade da escola de garantir aos alunos das classes populares o acesso aos saberes historicamente produzidos.

A pedagogia histórico-crítica sustenta, portanto, que as políticas educacionais devem estar ancoradas em um projeto coletivo de sociedade, comprometido com a justiça social e com a superação das desigualdades. Para isso, é necessário que o Estado

atue como garantidor do direito à educação, investindo na infraestrutura das escolas, na formação e valorização dos professores, e na construção de currículos que articulem teoria e prática, ciência e cultura, conhecimento acadêmico e realidade social.

Dourado (2020) ressalta que, em tempos de intensificação das desigualdades, como os observados durante e após a pandemia de covid-19, a escola pública precisa ser fortalecida como política de Estado. A crise sanitária revelou a centralidade da instituição escolar na vida das crianças e jovens, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. O fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial escancararam as desigualdades de acesso à internet, aos equipamentos digitais e ao acompanhamento familiar, reiterando o papel da escola presencial como espaço de proteção, socialização e aprendizagem.

Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica oferece subsídios teóricos e metodológicos para a formulação de políticas públicas que valorizem o trabalho docente, garantam a permanência dos estudantes e assegurem um currículo substantivo e socialmente referenciado. Trata-se de afirmar a escola como direito e como espaço de formação crítica, em contraposição às políticas que buscam adaptar o sistema educacional às exigências do mercado em detrimento da formação cidadã.

A defesa de um projeto educativo vinculado aos interesses populares e fundamentado na historicidade dos sujeitos e dos saberes insere-se no horizonte ético e político da pedagogia histórico-crítica. Esse horizonte exige a construção de políticas públicas democráticas, que reconheçam a centralidade da educação na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Como aponta Saviani (2003), a transformação da realidade educacional depende de uma combinação entre ação política organizada, compromisso ético e fundamentação teórica rigorosa.

O CURRÍCULO COMO MEDIAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E EMANCIPAÇÃO

A pedagogia histórico-crítica atribui ao currículo um papel central no processo de formação dos sujeitos. Diferentemente das abordagens que tratam o currículo como mera organização técnica de conteúdos ou como construção espontânea dos alunos, Saviani o concebe como mediação entre o saber sistematizado e a realidade dos educandos. Nesse sentido, o currículo deve garantir o acesso aos conhecimentos

científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente, reconhecendo que a apropriação desses saberes é condição para a emancipação intelectual e social (Saviani, 2003).

Figura 2 – A concepção de currículo na PHC.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A crítica ao esvaziamento curricular, presente em políticas que priorizam competências em detrimento de conteúdos estruturantes, reflete uma preocupação com a perda da função formativa da escola. Em documentos como a BNCC e as propostas de flexibilização do ensino médio, observa-se uma tendência à fragmentação do conhecimento e à submissão do currículo às demandas do mercado de trabalho (Dourado, 2020). A pedagogia histórico-crítica, ao contrário, insiste na centralidade do conteúdo, compreendendo-o como expressão objetiva da cultura humana e instrumento de desenvolvimento da consciência crítica.

Essa concepção de currículo como instrumento de emancipação confronta-se diretamente com a lógica mercantil que transforma a educação em commodity. Saviani (2003) alerta que a substituição de conteúdos substantivos por competências genéricas - como observado na BNCC - representa uma forma sofisticada de empobrecimento formativo, que atende aos interesses do capital ao produzir mão de obra flexível, mas intelectualmente fragilizada.

Essa postura não significa defender um currículo enciclopédico, mas sim garantir que a seleção de conteúdos considere seu potencial para desvelar as relações sociais essenciais - daí a importância de conceitos estruturantes como 'trabalho', 'ideologia' e 'luta de classes' na organização curricular. Nessa perspectiva, cada conteúdo escolar transforma-se em ferramenta para decifrar a realidade, rompendo com a falsa neutralidade do conhecimento e revelando seu caráter histórico e contraditório.

Nesse processo, o professor exerce o papel de mediador, articulando os conteúdos escolares às experiências concretas dos estudantes. Essa mediação não se dá por mera tradução da realidade em conteúdos, mas por meio de uma prática pedagógica intencional que resgata a historicidade dos saberes e os insere em uma lógica de totalidade e superação das formas alienadas de conhecimento (Oliveira, 2021).

Essa disputa em torno do currículo revela, na verdade, dois projetos antagônicos de sociedade. Enquanto as reformas educacionais recentes, inspiradas em organismos internacionais, promovem um ensino fragmentado e utilitarista (Dourado, 2020), a pedagogia histórico-crítica reafirma o conhecimento sistematizado como direito social básico e condição para a participação política plena. Saviani (2017) demonstra como a ênfase em competências genéricas e a flexibilização curricular - sob o discurso da 'modernização' - mascaram um processo de precarização que atinge principalmente os estudantes das classes populares, privando-os justamente dos instrumentos teóricos mais poderosos para compreender e transformar sua realidade.

A mediação docente crítica, nesse contexto, torna-se ato político: ao invés de adaptar os conteúdos às supostas 'habilidades do século XXI', o professor histórico-crítico os problematiza, revelando suas contradições e potencialidades emancipatórias (Oliveira, 2021). Dessa forma, o currículo deixa de ser um mero conjunto de informações para se tornar território de disputa pela hegemonia cultural, onde se decide quais conhecimentos são dignos de serem ensinados e, principalmente, a que interesses sociais eles servirão.

O currículo, portanto, não é neutro: ele expressa um projeto educativo e político. No horizonte da pedagogia histórico-crítica, esse projeto deve estar vinculado à formação omnilateral do ser humano, à superação das desigualdades e à construção de uma sociedade mais justa. A organização dos conteúdos escolares, sua sequência e

profundidade não podem ser determinados apenas por padrões externos ou avaliações em larga escala, mas devem responder ao princípio da formação integral e crítica dos estudantes.

Essa concepção de currículo como mediação entre conteúdo e emancipação fortalece o compromisso da escola pública com a democracia e com o direito à educação como formação plena. A pedagogia histórico-crítica oferece, assim, uma base teórica consistente para repensar as propostas curriculares, colocando em primeiro plano a função social do conhecimento e a centralidade do trabalho docente como prática intelectual e transformadora (Saviani, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, constitui uma proposta teórica e metodológica comprometida com a democratização do ensino e a transformação social. Fundamentada na tradição marxista, essa pedagogia parte da concepção de que a educação escolar deve assegurar a apropriação dos conhecimentos sistematizados, superando tanto a visão reprodutivista quanto as abordagens espontaneístas que desvalorizam o conteúdo.

A centralidade do conhecimento na proposta de Saviani não se limita à sua transmissão formal. O ensino é compreendido como processo de mediação entre a prática social dos estudantes e os saberes produzidos historicamente. Tal perspectiva implica a organização do trabalho pedagógico em uma estrutura dialética, composta pelos cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa organização visa a desenvolver uma consciência crítica capaz de superar o senso comum e permitir a leitura teórica da realidade.

Ao longo do texto, foi possível observar como os princípios da pedagogia histórico-crítica se articulam à defesa da escola pública, à crítica das reformas educacionais que esvaziam o currículo e à valorização da formação teórica dos docentes. Em contextos de aprofundamento das desigualdades, como os vivenciados durante a pandemia, reafirma-se a atualidade da proposta de Saviani, que compreende a escola como espaço insubstituível de mediação cultural e emancipação humana.

Por fim, cabe destacar que a pedagogia histórico-crítica não oferece respostas prontas, mas um referencial rigoroso para pensar a educação a partir da totalidade social. Sua contribuição reside justamente na capacidade de orientar práticas educativas que articulem conhecimento, consciência e ação, mantendo a escola como espaço de luta pela equidade e pela dignidade intelectual dos sujeitos historicamente excluídos.

REFERÊNCIAS

- DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC em disputa: desafios para a educação escolar pública. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 39–62.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Formação docente e justiça social: desafios para a escola pública. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e231325, 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Formação de professores, pedagogia histórico-crítica e justiça social: reflexões críticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260102, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e outros ensaios**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020101, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e filosofia: aproximações necessárias**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, p. 5–24, 1998.

CAPÍTULO VII

PIERRE BOURDIEU E A REPRODUÇÃO SOCIAL: CAPITAL CULTURAL, MERITOCRACIA E DESIGUALDADE NA ESCOLA BRASILEIRA

Francisco Jorge Gondim²⁸

Ícaro Jael Mendonça Moura²⁹

Daiane Fabricio dos Santos³⁰

Alexandra Sablina do Nascimento Veras³¹

Mara Lucia Teixeira Brum³²

DOI: 10.47538/AC-2025.43-07

INTRODUÇÃO

A educação é comumente defendida como o principal mecanismo de equalização social, capaz de promover justiça e reduzir disparidades estruturais (Bourdieu; Passeron, 1970). No entanto, a realidade brasileira apresenta um cenário contraditório: apesar dos avanços quantitativos em acesso à escolarização, persistem profundas desigualdades educacionais que refletem e reforçam as assimetrias sociais mais amplas (Almeida, 2019). Essa contradição coloca em xeque a noção da escola como instituição neutra e meritocrática, revelando seu papel ativo na manutenção de hierarquias (Nogueira; Catani, 2018).

Pierre Bourdieu (1970), um dos mais importantes teóricos da sociologia da educação, oferece ferramentas analíticas fundamentais para desnaturalizar essa aparente neutralidade. Sua obra demonstra como o sistema escolar, longe de ser um espaço democrático de oportunidades iguais, funciona como um campo de reprodução de privilégios (Bourdieu, 1989). Nessa perspectiva, a escola não apenas reflete as desigualdades existentes na sociedade, mas também as legitima por meio de mecanismos simbólicos frequentemente imperceptíveis (Silva, 2020).

²⁸ Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). franciscogondim@gmail.com.

²⁹ Mestre em Ciências Físicas Aplicadas. Universidade Estadual do Ceará (UECE). icaro.moura@uece.br.

³⁰ Mestranda em Engenharia de Telecomunicações. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br.

³¹ Doutoranda em História. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. verasalexandrahistoria@gmail.com.

³² Doutora em Educação. Universidade Federal de Pelotas (UFPel). marabrum@gmail.com.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades históricas, a teoria bourdieusiana se revela particularmente elucidativa (Nogueira; Catani, 2018). Pesquisas recentes demonstram como o sistema educacional brasileiro opera como um filtro social eficiente, excluindo progressivamente os estudantes das classes populares (Zago, 2021). Esse processo ocorre desde a educação básica, com altos índices de reprovação e evasão entre alunos de baixa renda, até o ensino superior, onde as elites mantêm seu domínio mesmo com políticas de ação afirmativa (Brasil, 2020).

Essa lógica de exclusão é sustentada por um discurso meritocrático que atribui o sucesso escolar exclusivamente ao esforço individual, desconsiderando as desigualdades culturais e econômicas que moldam as trajetórias dos estudantes. Como destacam Bourdieu e Passeron (1970), o sistema educacional tende a transformar arbitrariamente os capitais culturais das classes dominantes em mérito legítimo, ocultando os privilégios de origem sob o véu da competência natural. Dessa forma, a escola desempenha um papel central na legitimação da ordem social vigente, ao consagrar determinadas disposições como superiores e ao desvalorizar outras formas de conhecimento e expressão.

No Brasil, essa dinâmica é intensificada por fatores como o racismo estrutural, as desigualdades regionais e a precariedade das políticas públicas de educação. A obra de autores como Gomes (2017) evidencia como a exclusão escolar afeta de maneira desproporcional jovens negros e periféricos, reproduzindo um ciclo de marginalização que atravessa gerações. Diante disso, compreender a escola como um espaço de disputa simbólica e de reprodução das desigualdades é essencial para pensar alternativas pedagógicas mais justas e inclusivas, que reconheçam os múltiplos saberes e trajetórias dos sujeitos que nela vivem.

Diante desse quadro, compreender os conceitos de capital cultural, *habitus* e violência simbólica torna-se essencial para desvelar os mecanismos ocultos que perpetuam as desigualdades (Bourdieu, 1979). Esta análise não se limita a constatar tais processos, mas busca apontar caminhos para uma educação verdadeiramente transformadora, que reconheça e enfrente suas próprias contradições (Freire, 1996). Ao articular a teoria de Bourdieu com a realidade educacional brasileira, este capítulo

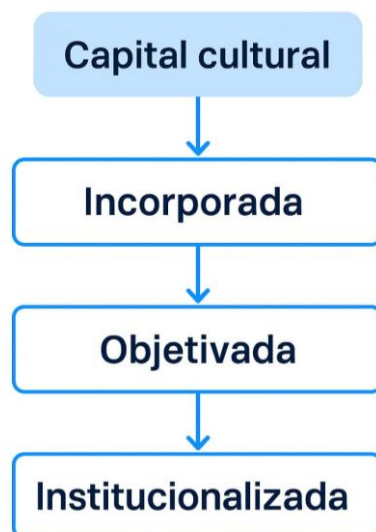
pretende contribuir para um debate urgente sobre como construir uma escola que cumpra, de fato, seu potencial equalizador.

CAPITAL CULTURAL: FORMAS E DESIGUALDADES DE ACESSO

A teoria de Pierre Bourdieu tem como um de seus pilares a noção de capital cultural, entendida como um dos recursos simbólicos mais decisivos na produção e reprodução das desigualdades educacionais. Esse capital se apresenta sob três formas distintas: incorporada, objetivada e institucionalizada. A forma incorporada refere-se aos conhecimentos, habilidades e disposições internalizadas ao longo do processo de socialização; a forma objetivada diz respeito aos bens culturais materiais, como livros, obras de arte e instrumentos tecnológicos; e a forma institucionalizada refere-se à certificação escolar, como diplomas e títulos, que validam socialmente os saberes adquiridos (Bourdieu, 1979).

Enquanto as famílias dominantes transmitem a seus filhos um capital cultural incorporado desde a primeira infância – por meio de linguagem mais elaborada, hábitos de leitura e familiaridade com bens culturais –, os grupos desfavorecidos partem em desvantagem nesse processo (Bourdieu, 1979). A escola, ao valorizar certos saberes e códigos culturais em detrimento de outros, tende a legitimar essa desigualdade inicial, transformando heranças culturais em méritos individuais. Dessa forma, o capital cultural institucionalizado (como diplomas) não apenas certifica conhecimentos, mas também funciona como um mecanismo de conversão de privilégios culturais em vantagens sociais e econômicas, reforçando a reprodução das estruturas de dominação.

Figura 1 – Capital Cultural, formas de desigualdade e acesso.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No interior da escola, esse capital cultural é frequentemente tratado como se fosse uma herança natural dos estudantes, desconsiderando que sua apropriação está profundamente ligada ao meio social de origem. Os alunos oriundos das camadas mais favorecidas economicamente tendem a chegar à escola já familiarizados com o universo simbólico valorizado institucionalmente, o que facilita sua trajetória acadêmica. Já os alunos das classes populares, cuja socialização não contempla esses códigos e práticas, enfrentam maiores dificuldades e são muitas vezes responsabilizados por seu “baixo desempenho” (Bourdieu; Passeron, 1970).

Essa lógica acaba por legitimar a desigualdade de condições como desigualdade de capacidades. A escola, ao operar sob o princípio da igualdade formal, ignora as desigualdades de partida e passa a recompensar de forma desproporcional aqueles que já detêm o capital cultural valorizado. Com isso, reproduz e mascara as assimetrias sociais por meio de uma suposta neutralidade pedagógica (Bourdieu, 1989).

A forma incorporada do capital cultural é particularmente decisiva no êxito escolar, pois está associada a disposições adquiridas precocemente no seio familiar, como o domínio da linguagem formal, a valorização da leitura e a familiaridade com práticas culturais letradas. Como essas disposições são adquiridas ao longo do tempo e de maneira invisível, tendem a ser confundidas com talentos inatos ou predisposições

naturais. Bourdieu (1979) alerta que essa confusão sustenta o mito da meritocracia escolar, ao invisibilizar as condições objetivas que permitem a alguns estudantes dominar com maior facilidade o conteúdo e os códigos exigidos pela instituição escolar.

A forma incorporada do capital cultural é especialmente crucial porque, ao ser adquirida de modo implícito na socialização familiar, passa a ser percebida como “dom natural”. Isso reforça a ilusão meritocrática, já que a escola, ao valorizar essas disposições, transforma vantagens culturais herdadas em supostas capacidades individuais (Bourdieu, 1979). Dessa forma, o sistema educacional não só reproduz desigualdades, mas também as justifica simbolicamente.

O capital cultural incorporado, adquirido tacitamente no meio familiar, é naturalizado como aptidão pessoal, obscurecendo sua origem social. Ao sancionar essas disposições como mérito individual, a escola (Bourdieu, 1979) converte heranças culturais em legitimadores de desigualdade, perpetuando hierarquias sob o discurso da neutralidade pedagógica. Assim, opera duplamente: reproduz e justifica as assimetrias sociais.

Ademais, ao certificar institucionalmente os saberes adquiridos, a escola reforça a dimensão legitimadora do capital cultural. A posse de diplomas e títulos, por mais que dependa da aprendizagem, está fortemente condicionada pela familiaridade prévia com o universo simbólico da escola, que varia conforme a origem social dos sujeitos. Bourdieu e Passeron (1970) demonstram que a escola recompensa os que já dominam os códigos escolares e penaliza, muitas vezes de forma sutil, os que não os dominam, contribuindo para consolidar trajetórias desiguais como se fossem fruto de mérito individual. Nesse processo, a função seletiva da escola se sobrepõe à sua função formativa, perpetuando desigualdades estruturais sob a aparência de justiça e imparcialidade.

HABITUS E A INTERNALIZAÇÃO DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS

A teoria do *habitus*, desenvolvida por Pierre Bourdieu, oferece um instrumental analítico fundamental para compreender como as estruturas sociais se reproduzem por meio das disposições internalizadas pelos indivíduos. Segundo Bourdieu (1972), o *habitus* é um sistema de esquemas inconscientes que orientam as práticas, os gostos e as

percepções dos agentes sociais, funcionando como um mecanismo de reprodução das desigualdades. Essas disposições são adquiridas por meio da socialização primária (família) e secundária (escola, mídia, instituições), moldando as trajetórias individuais de acordo com a posição ocupada no espaço social.

O *habitus*, enquanto matriz de percepções e ações incorporadas, opera como um filtro através do qual os indivíduos interpretam e respondem ao mundo social. Bourdieu (1972) enfatiza que essas disposições duradouras, adquiridas principalmente na infância, tendem a perpetuar as condições sociais de onde emergiram. Desta forma, o *habitus* não apenas reflete a estrutura social, mas também a reproduz ativamente, criando um círculo vicioso onde as desigualdades se naturalizam e se perpetuam através das gerações. A escola, ao validar certos *habitus* em detrimento de outros, torna-se assim um espaço privilegiado para a reprodução das hierarquias sociais existentes.

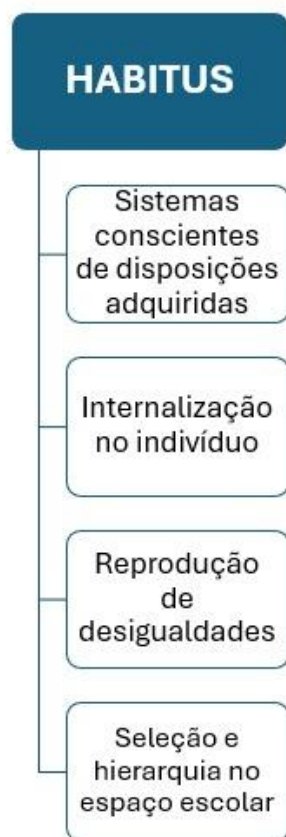
Dessa forma, o *habitus* opera como uma matriz de percepções e ações que naturaliza as desigualdades, fazendo com que os indivíduos ajam de acordo com seu lugar no espaço social sem necessariamente questionar a ordem estabelecida. No contexto educacional, isso se manifesta quando estudantes de origens desfavorecidas internalizam limitações em suas aspirações, enquanto aqueles dotados de maior capital cultural encontram-se predispostos a ocupar posições de destaque, reforçando assim o ciclo de reprodução das hierarquias sociais.

Trata-se de um sistema de disposições duráveis e transponíveis, constituído por meio da experiência social e que orienta a percepção, a ação e o pensamento dos sujeitos. O *habitus* não é uma estrutura consciente, mas um conjunto incorporado de esquemas de avaliação e conduta que refletem as condições objetivas vivenciadas pelos indivíduos em sua trajetória (Bourdieu, 1972).

O *habitus* funciona como um mecanismo de reprodução social ao moldar as aspirações e possibilidades percebidas pelos indivíduos de acordo com sua posição social. Na educação, essa lógica se materializa quando alunos de classes dominantes naturalizam seu sucesso escolar como fruto apenas de mérito pessoal, enquanto estudantes de origens populares frequentemente internalizam seu desempenho como limitação individual (Bourdieu, 1972). É, assim, um processo de incorporação

inconsciente das estruturas sociais que, ao orientar percepções e ações, perpetua as desigualdades sob a aparência de neutralidade e justiça meritocrática.

Figura 2 – Estrutura do *Habitus*.



Fonte: Elaborado pelos autores. (2025).

No campo educacional, o *habitus* influencia diretamente o modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento, com os professores e com os rituais escolares. Estudantes oriundos das classes dominantes, por terem um *habitus* mais ajustado às exigências da escola, tendem a interpretar o ambiente escolar como familiar e acessível. Já os estudantes das classes populares muitas vezes se deparam com um sistema de normas, linguagens e expectativas que lhes são estranhas, o que compromete sua confiança e participação ativa no processo educativo (Bourdieu, 1989).

A internalização do *habitus* está intrinsecamente ligada ao acúmulo desigual de capital cultural, conceito-chave na obra de Bourdieu (1979). Enquanto as classes

dominantes transmitem a seus filhos um *habitus* que valoriza a cultura escolar – como o domínio da linguagem culta, o apreço pela leitura e a familiaridade com códigos acadêmicos –, as classes populares desenvolvem disposições menos ajustadas às exigências institucionais. Essa dissonância explica, em parte, as desigualdades de desempenho e permanência no sistema educacional, já que a escola tende a legitimar e premiar o capital cultural das elites (Bourdieu; Passeron, 1970).

Essa discrepância entre os *habitus* e o universo simbólico da escola não apenas dificulta o acesso ao conhecimento, mas também contribui para a exclusão simbólica dos que não se ajustam ao modelo dominante. A escola, nesse sentido, não se limita a transmitir saberes: ela seleciona, hierarquiza e legitima disposições culturais específicas, reforçando as desigualdades de origem por meio da valorização implícita do *habitus* das elites (Bourdieu; Passeron, 1970).

A naturalização das disposições escolares esperadas, como a valorização da escrita, da pontualidade e da linguagem formal, faz com que a escola funcione como um espaço de reprodução do capital cultural dominante. Esses comportamentos, muitas vezes apresentados como neutros ou universais, são, na verdade, manifestações de um *habitus* historicamente situado. Para Bourdieu e Passeron (1970), a escola consagra os estilos de vida e as competências simbólicas das classes dominantes como legítimos, enquanto invisibiliza ou desvaloriza os saberes e práticas das classes populares, intensificando mecanismos sutis de exclusão.

Essa lógica de funcionamento permite compreender por que o fracasso escolar tende a ser percebido como falha individual e não como resultado de um desajuste estrutural entre os *habitus* dos estudantes e as expectativas institucionais. Segundo Lahire (2002), o *habitus* não é homogêneo nem determinista; ao contrário, ele pode ser composto por disposições diversas, eventualmente contraditórias, refletindo as múltiplas influências sociais a que um sujeito está submetido. No entanto, em contextos escolares rigidamente normativos, essa complexidade raramente é reconhecida, e o sucesso acadêmico continua sendo atribuído à suposta “meritocracia” individual.

A ação pedagógica, ao ignorar essas desigualdades estruturais e culturais, corre o risco de reforçar o que Bourdieu (1989) denomina de violência simbólica: uma forma de dominação que opera pela imposição dos significados e valores de uma classe como se

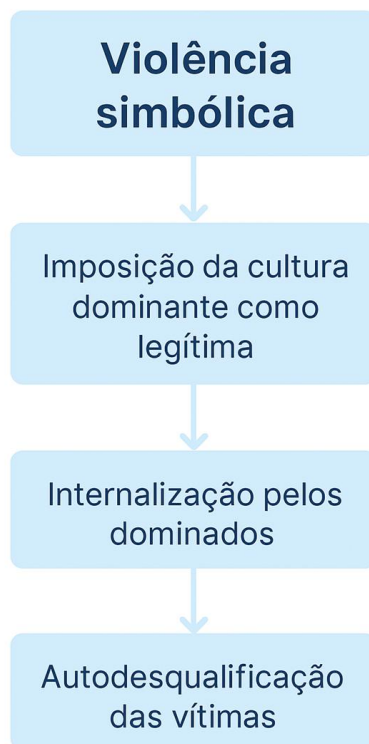
fossem universais. Essa imposição, por sua vez, é legitimada por avaliações e práticas escolares que mascaram os efeitos das origens sociais sob o véu da neutralidade e da objetividade. O *habitus* escolar hegemônico se torna, assim, o critério tácito de inclusão e exclusão dos sujeitos.

Para enfrentar esse quadro, é necessário repensar o currículo e as práticas escolares a partir do reconhecimento dos múltiplos *habitus* presentes na escola, valorizando os saberes locais, as trajetórias diversas e os modos de vida populares. Como propõe Nogueira (2009), a compreensão sociológica do *habitus* pode contribuir para a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis às desigualdades culturais, favorecendo estratégias de mediação e aproximação entre os estudantes e o conhecimento escolar. Ao invés de esperar que todos se adaptem a um modelo único de conduta e pensamento, a escola pode se constituir como espaço de tradução e negociação simbólica, ampliando as possibilidades de inclusão e aprendizagem.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E LEGITIMIDADE DA CULTURA DOMINANTE

A reprodução das desigualdades escolares também é viabilizada por um mecanismo menos visível, porém altamente eficaz: a violência simbólica. Esse conceito refere-se à imposição de significados e valores por parte de um grupo dominante a outro, de forma naturalizada, sem o uso direto da coerção física. No contexto educacional, essa violência se manifesta quando a escola impõe a cultura das classes dominantes como sendo a cultura legítima, neutralizando os saberes e práticas das classes subalternas (Bourdieu; Passeron, 1970).

Figura 3 – Estrutura da Violência Simbólica.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A violência simbólica atua de forma sutil no campo educacional, naturalizando a cultura dominante como universal e legítima. Ao desqualificar os saberes e códigos culturais das classes populares, a escola (Bourdieu; Passeron, 1970) impõe uma hierarquia cultural que beneficia os grupos já privilegiados. Esse processo ocorre sem confronto aberto, através da internalização inconsciente de valores que convertem dominação cultural em suposta inferioridade natural dos dominados.

Essa imposição é internalizada tanto por quem a exerce quanto por quem a sofre. Os estudantes das classes populares, ao não dominarem os códigos valorizados institucionalmente, são levados a acreditar que sua posição inferior na hierarquia escolar resulta de uma falta de mérito ou esforço pessoal. Ao aceitar essa lógica, tornam-se cúmplices inconscientes de sua própria dominação, o que caracteriza a eficácia da violência simbólica (Bourdieu, 2001).

A violência simbólica se consolida precisamente por essa dupla internalização: os dominantes naturalizam seus privilégios como conquistas meritórias, enquanto os dominados interpretam sua exclusão como fracasso pessoal (Bourdieu, 2001). Esse

processo de auto-desqualificação faz com que as vítimas do sistema participem ativamente, ainda que inconscientemente, da manutenção da ordem que as oprime. Desse modo, a dominação simbólica dispensa o uso da força, pois se sustenta na adesão não-refletida dos próprios dominados aos valores que os subjagam (Bourdieu; Passeron, 1970). A escola, ao operar nessa lógica, transforma diferenças culturais em hierarquias legítimas, sem que pareça haver qualquer imposição externa.

A escola, ao se apresentar como neutra e meritocrática, acaba ocultando as relações de poder que estruturam o processo educativo. A legitimação dos saberes e das práticas escolares não é resultado de uma escolha racional e democrática, mas sim de uma correlação de forças históricas que privilegiam determinados grupos sociais. Desvendar esses mecanismos, como propõe a análise bourdieusiana, é um passo essencial para questionar o discurso de neutralidade da escola e propor formas mais equitativas de organização curricular e avaliação (Bourdieu, 1989).

A ESCOLA COMO CAMPO DE REPRODUÇÃO SOCIAL NO BRASIL

A teoria de Bourdieu permite uma leitura crítica da realidade educacional brasileira ao evidenciar que o sistema escolar não se constitui como espaço neutro, mas como campo onde se reproduzem desigualdades de origem. As pesquisas de Nogueira e Catani (2018) mostram que, embora a escola brasileira tenha sido juridicamente democratizada nas últimas décadas, seu funcionamento cotidiano ainda favorece os estudantes oriundos das classes média e alta, detentores de capital cultural previamente acumulado no seio familiar. A escola tende a validar as competências desses sujeitos como legítimas, reproduzindo desigualdades sob o véu da meritocracia.

Essa dinâmica ocorre porque a escola opera com um *habitus* que reflete os valores e expectativas das classes dominantes, funcionando como um mecanismo de violência simbólica ao naturalizar hierarquias sociais como diferenças de mérito individual. No contexto brasileiro, essa lógica é ainda mais perversa, pois se soma a históricas disparidades regionais, raciais e econômicas, fazendo com que o capital cultural herdado da família determine trajetórias escolares desde a educação básica até o ensino superior. Dessa forma, mesmo políticas de inclusão, como cotas ou expansão de vagas, enfrentam resistências estruturais, pois a assimilação dos estudantes

marginalizados frequentemente exige a internalização de códigos culturais hegemônicos, mantendo intacta a função reprodutora da escola (Nogueira; Catani, 2018).

Zago (2021) também apontam para a persistência da seletividade nos sistemas escolares, mesmo diante de políticas públicas que visam a equidade. Avaliações externas padronizadas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reforçam a lógica da concorrência entre escolas e estudantes, desconsiderando os contextos sociais desiguais em que cada unidade escolar está inserida. Assim, o discurso do mérito individual, amplamente disseminado pelas políticas de responsabilização, ignora a influência das condições estruturais no desempenho escolar.

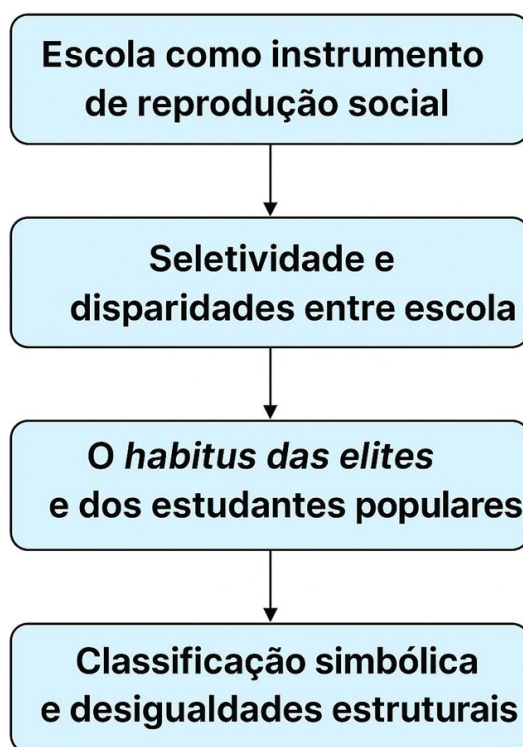
A noção de *habitus* é útil para compreender como essas diferenças materiais produzem disposições distintas nos estudantes. O *habitus* das elites educadas em escolas privadas tende a sintonizar-se com os códigos linguísticos, estéticos e comportamentais valorizados pelas universidades e pelo mercado de trabalho. Já o *habitus* dos estudantes de origem popular, em geral moldado por trajetórias escolares descontinuadas e marcadas por fracassos, costuma apresentar resistência ou desconfiança em relação às instituições escolares, o que aprofunda as chances de evasão e insucesso (Bourdieu, 1989).

No Brasil, os processos de avaliação e seleção escolar, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operam como mecanismos de classificação simbólica. Apesar da ampliação do acesso promovida por programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o ENEM continua favorecendo estudantes com maior letramento, domínio da linguagem acadêmica e familiaridade com provas discursivas, o que reflete a desigualdade de condições de formação ao longo da Educação Básica (Zago, 2021).

A lógica meritocrática, ainda que travestida de democratização do acesso, mascara as desigualdades estruturais. A distribuição desigual dos capitais – econômico, cultural, social e simbólico – tem reflexos diretos sobre o desempenho e a permanência dos estudantes nas etapas mais avançadas da educação. Como observa Bourdieu (2001), a escola tende a naturalizar aquilo que é produto da história, convertendo as desigualdades herdadas em desigualdades merecidas.

Nesse contexto, a violência simbólica ganha contornos específicos: ao negar a legitimidade dos saberes populares, das formas alternativas de expressão e dos trajetos de vida dos estudantes pobres, a escola opera como espaço de exclusão disfarçada de inclusão. Isso se evidencia na forma como o currículo é construído, nas práticas de avaliação e na escassa representação dos grupos subalternizados nos materiais didáticos e nos espaços de poder educacional.

Figura 4 – A escola como campo de reprodução social.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A estratificação do sistema educacional brasileiro, marcado por fortes assimetrias entre escolas públicas e privadas, é um fator agravante do processo de reprodução. Nogueira e Catani (2018) identificam que as instituições privadas, frequentadas majoritariamente pelas elites, oferecem infraestrutura, currículo ampliado e oportunidades de socialização condizentes com as expectativas das avaliações externas e dos vestibulares. Já as escolas públicas, especialmente nas periferias urbanas e áreas rurais, enfrentam precarização estrutural e rotatividade docente, o que compromete a qualidade da formação oferecida aos alunos das camadas populares.

Dessa forma, a análise bourdieusiana permite compreender por que os resultados educacionais brasileiros continuam fortemente vinculados à origem social dos estudantes, apesar das reformas que buscaram democratizar o acesso. A escola, ao invés de romper com os mecanismos de herança cultural e social, tende a reforçá-los, oferecendo chances desiguais de sucesso educacional e mobilidade social. Nesse sentido, o campo educacional brasileiro segue funcionando como instância de reprodução das hierarquias sociais, em consonância com as dinâmicas do campo econômico e político mais amplo.

DESCONSTRUINDO O DISCURSO DA MERITOCRACIA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A análise crítica da meritocracia é central para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Na perspectiva de Pierre Bourdieu, a meritocracia atua como um instrumento simbólico de dominação, pois encobre as condições desiguais de partida dos indivíduos ao atribuir os êxitos escolares ao mérito pessoal (Bourdieu, 1989). Tal discurso ignora as desigualdades estruturais de acesso ao capital cultural e legitima a exclusão sob a aparência de justiça. O mérito, nesse caso, não é uma medida objetiva de esforço ou competência, mas o resultado de um processo histórico de acumulação desigualmente distribuída.

Charlot (2001) amplia essa discussão ao afirmar que o valor atribuído ao esforço individual varia conforme a trajetória social do sujeito. Para estudantes das classes populares, o fracasso escolar muitas vezes decorre da tensão entre os saberes escolares e os saberes familiares, e não da falta de empenho. A relação com o saber é marcada por experiências de ruptura, desvalorização e frustração, o que compromete a construção de sentido para o aprender. A escola que ignora esses elementos tende a reforçar o fracasso como destino, contribuindo para sua naturalização.

A análise crítica da meritocracia é central para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Na perspectiva de Pierre Bourdieu, a meritocracia atua como um instrumento simbólico de dominação, pois encobre as condições desiguais de partida dos indivíduos ao atribuir os êxitos escolares ao mérito pessoal (Bourdieu, 1989). Tal discurso ignora as desigualdades estruturais de acesso ao capital cultural e

legítima a exclusão sob a aparência de justiça. O mérito, nesse caso, não é uma medida objetiva de esforço ou competência, mas o resultado de um processo histórico de acumulação desigualmente distribuída.

Essa crítica é ampliada quando se considera que o valor atribuído ao esforço individual varia conforme a posição social do sujeito. Para estudantes das classes populares, as dificuldades escolares frequentemente decorrem do desencontro entre os códigos culturais valorizados pela escola e os saberes adquiridos em seu meio familiar (Bourdieu, 1989). A relação com o conhecimento se estabelece em um contexto marcado por tensões e desencontros culturais, onde o esforço individual nem sempre é suficiente para superar as barreiras impostas pela diferença de capital cultural. Dessa forma, a escola, ao não reconhecer essas assimetrias, acaba por naturalizar o fracasso escolar como resultado de suposta falta de mérito, reforçando assim os mecanismos de reprodução das desigualdades.

A crítica de Apple (2003) à ideologia da responsabilização individual também contribui para essa reflexão. Segundo o autor, a ênfase nas avaliações externas, no ranqueamento de escolas e na gestão por resultados transforma o processo educativo em um mercado competitivo, no qual apenas os que já possuem vantagens estruturais se destacam. Essa lógica neoliberal desloca a responsabilidade do fracasso do sistema para o indivíduo, culpabilizando estudantes e professores por resultados que têm raízes na organização social da educação.

No contexto brasileiro, políticas como o IDEB e os sistemas de bonificação por desempenho têm reforçado esse discurso meritocrático, mesmo em um cenário marcado por profundas desigualdades de infraestrutura, acesso à tecnologia e formação docente. Conforme Zago (2021), a política educacional brasileira vem oscilando entre a retórica da equidade e a prática da meritocracia gerencial, o que dificulta a implementação de estratégias realmente voltadas para a justiça social.

Essa contradição também se manifesta nas políticas curriculares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora promova a ideia de competências universais, pouco considera os contextos sociais desiguais de onde partem os sujeitos escolares. Nogueira e Catani (2018) apontam que essa uniformização curricular pode reforçar os mecanismos de exclusão, ao exigir desempenhos padronizados de estudantes

que partem de posições culturais e materiais distintas. A ausência de políticas de compensação real, como reforço escolar contextualizado ou valorização de saberes comunitários, evidencia a fragilidade da promessa de igualdade de oportunidades.

Na prática pedagógica, a adoção acrítica do discurso meritocrático conduz a estratégias de ensino que negligenciam a diversidade cultural e social dos estudantes. O foco exclusivo nos conteúdos e nos resultados das avaliações desconsidera os processos subjetivos, afetivos e históricos que envolvem a aprendizagem. Como resultado, práticas pedagógicas homogêneas são impostas a sujeitos heterogêneos, aprofundando a desigualdade escolar.

Por outro lado, reconhecer a escola como espaço de reprodução e, ao mesmo tempo, de possibilidades de ruptura, exige posturas pedagógicas mais dialógicas, contextualizadas e críticas. A mediação docente torna-se essencial para romper com a lógica da naturalização do fracasso. Isso implica não apenas garantir o acesso aos conteúdos escolares, mas promover sua ressignificação a partir das experiências dos sujeitos, conforme defende Freire (1996).

A formação docente, nesse contexto, precisa ser repensada a partir de uma perspectiva crítica. Professores que compreendem os condicionantes sociais da aprendizagem estão mais preparados para desenvolver práticas inclusivas e conscientes das desigualdades. A apropriação da teoria bourdieusiana na formação inicial e continuada pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência pedagógica comprometida com a transformação social.

Assim, desconstruir o discurso da meritocracia na escola implica reconhecer as múltiplas formas de capital que circulam no espaço escolar, valorizar os saberes periféricos e construir estratégias de avaliação mais sensíveis às trajetórias dos sujeitos. A pedagogia crítica, ao enfatizar a historicidade das desigualdades, aponta para a necessidade de uma educação que não apenas promova o sucesso acadêmico, mas também contribua para a construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o funcionamento da escola a partir da teoria de Pierre Bourdieu permite desnaturalizar discursos amplamente difundidos no campo educacional, especialmente aqueles que atribuem o sucesso ou o fracasso escolar exclusivamente ao esforço individual. A análise crítica dos mecanismos de reprodução social revela que a estrutura educacional está intimamente ligada às dinâmicas de poder, reforçando desigualdades que já se manifestam no tecido social mais amplo. Ao tratar o capital cultural como herança desigualmente distribuída, a teoria expõe a falsa neutralidade do sistema escolar.

O percurso formativo dos estudantes não pode ser avaliado sem considerar os recursos simbólicos, linguísticos e culturais que cada sujeito carrega em sua trajetória. A escola, ao valorizar determinadas formas de saber em detrimento de outras, legitima seletividades que penalizam aqueles que não dominam os códigos esperados. Essa legitimação se realiza de modo sutil, por meio de práticas pedagógicas que reforçam a lógica da exclusão sob o discurso da meritocracia. A escola, longe de ser um espaço neutro, se configura como um campo de disputas, onde alguns já entram com vantagem.

Desafiar essa lógica exige, por parte dos educadores e das políticas públicas, uma postura crítica frente aos modelos de avaliação e de gestão que priorizam resultados em detrimento dos processos. A centralidade das avaliações externas, associada à padronização curricular, compromete o reconhecimento das singularidades dos sujeitos e a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas. Promover a justiça social na educação requer enfrentar os mecanismos que mascaram a desigualdade com o manto da imparcialidade.

A escola brasileira pode se constituir em espaço de resistência e transformação, desde que se comprometa com a valorização das diferenças e com a crítica aos dispositivos que perpetuam hierarquias simbólicas. Isso implica o fortalecimento da formação docente crítica, da escuta ativa e da construção de estratégias de ensino que considerem os contextos socioculturais dos estudantes. A educação, nessa perspectiva, passa a ser compreendida não como meio de ascensão individual, mas como prática coletiva de emancipação.

O legado de Pierre Bourdieu convida educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a repensarem o papel da escola na produção e na reprodução das desigualdades. Ao reconhecer a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano escolar, torna-se possível avançar em direção a um projeto educativo mais justo, que promova a equidade não apenas como princípio, mas como prática concreta na organização do ensino e nas relações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Desigualdades educacionais no Brasil**: trajetórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2019.
- APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial**: fazendo e desfazendo o currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório técnico do Saeb 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e exclusão**: desafios para a escola pública brasileira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LAHIRE, Bernard. **O trabalho sociológico de Pierre Bourdieu**: das regras às estratégias. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 10. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- ZAGO, Nadir. **Escola e desigualdades sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

CAPÍTULO VIII

JOHN DEWEY E A ESCOLA DEMOCRÁTICA: APRENDER FAZENDO EM UMA SOCIEDADE DIGITAL

Maurício Aires Vieira³³

Mara Lucia Teixeira Brum³⁴

Denise Nascimento Silveira³⁵

Carlos Daniel Chaves Paiva³⁶

José Ossian Ricarte³⁷

DOI: 10.47538/AC-2025.43-08

INTRODUÇÃO

A proposta de uma educação voltada à democracia, à experiência e à formação ética encontra em John Dewey um de seus maiores expoentes. Filósofo e pedagogo norte-americano, Dewey compreende a escola como um espaço privilegiado de vivência democrática e de resolução coletiva de problemas sociais, partindo da experiência concreta dos estudantes como base para a construção do conhecimento (Dewey, 1916). Sua abordagem pedagógica dialoga com o pragmatismo filosófico, valorizando a investigação ativa, a cooperação e o protagonismo dos sujeitos no processo educativo.

No início do século XXI, os desafios impostos pelas transformações tecnológicas, pela fragmentação social e pela intensificação das desigualdades colocam em evidência a atualidade do pensamento de Dewey. A ideia de que a escola deve preparar os indivíduos para uma vida em sociedade por meio da participação crítica e do engajamento prático se torna especialmente pertinente diante de um cenário marcado por rápidas mudanças e pelo avanço das tecnologias digitais (Moran, 2021).

Nesse contexto, autores como Balbi *et al.* (2023) destacam a relevância das metodologias ativas de aprendizagem – como a aprendizagem baseada em projetos

³³ Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). mauriciovieira@unipampa.edu.br.

³⁴ Doutora em Educação. Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). marabrum@gmail.com.

³⁵ Doutora em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). silveiradenise13@gmail.com.

³⁶ Licenciado em Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE). chavespaivacarlosdaniel@gmail.com.

³⁷ Especialista em Gestão da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). joseossianricarte@yahoo.com.br.

(ABP) e a sala de aula invertida – que resgatam princípios de Dewey ao promoverem a centralidade do estudante, a resolução colaborativa de problemas e a articulação entre teoria e prática. Tais metodologias não apenas atualizam o ideal de “aprender fazendo”, mas também contribuem para uma formação cidadã, capaz de lidar com os dilemas éticos, sociais e tecnológicos do presente.

Nesse contexto, a valorização da experiência como fundamento do processo educativo, proposta por Dewey, dialoga diretamente com os princípios das metodologias ativas, que vêm ganhando espaço na educação básica e superior. Essas metodologias partem da premissa de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os estudantes são desafiados a resolver problemas reais, investigar situações e colaborar com os pares, construindo conhecimento a partir de situações significativas. A escola, nesse modelo, torna-se um ambiente de experimentação e investigação, no qual o professor atua como mediador e provocador de reflexões, e não como mero transmissor de conteúdos.

Ao considerarmos a emergência das tecnologias digitais na educação, os princípios de Dewey ganham novas possibilidades de concretização. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas, gamificação e outras ferramentas digitais oferecem oportunidades para expandir os espaços educativos e diversificar as formas de ensinar e aprender. No entanto, a adoção dessas tecnologias deve estar ancorada em uma concepção crítica e democrática de educação, como propunha Dewey, de modo a não reproduzir desigualdades ou reduzir a formação a competências técnicas. Assim, pensar a escola democrática na sociedade digital exige o resgate do legado de Dewey como ferramenta teórico-prática para a construção de uma educação mais ativa, dialógica e socialmente comprometida.

A presente investigação parte da hipótese de que o pensamento de Dewey oferece fundamentos consistentes para a construção de práticas pedagógicas democráticas em uma sociedade digital. O objetivo principal é analisar como seus conceitos centrais – experiência, democracia, investigação e participação – podem orientar uma proposta educativa comprometida com a justiça social e com a formação integral dos sujeitos.

MÉTODO

O presente capítulo adota uma abordagem qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, centrada na análise conceitual e interpretativa das contribuições de John Dewey à educação, especialmente no que se refere à construção de uma escola democrática em tempos de digitalização e inovação pedagógica. A pesquisa busca estabelecer relações entre os fundamentos da pedagogia pragmatista e os desafios enfrentados pela educação básica contemporânea, marcada por desigualdades estruturais e pela intensificação do uso das tecnologias digitais.

A investigação foi conduzida por meio de revisão de literatura em obras clássicas de Dewey, como “Democracia e Educação” (1916), e em produções recentes que atualizam seus conceitos frente aos debates pedagógicos do século XXI. Além das contribuições de Dewey, foram considerados autores que discutem as metodologias ativas e a cultura digital na educação, como Moran (2021), Balbi *et al.* (2023), Zabala e Arnau (2010), a fim de contextualizar o legado de Dewey no cenário educacional brasileiro.

A análise foi organizada em três eixos: (1) os princípios da escola democrática em Dewey; (2) a relação entre experiência e aprendizagem; (3) a incorporação dos pressupostos de Dewey nas metodologias pedagógicas contemporâneas mediadas por tecnologia. A escolha desses eixos se justifica pela intenção de aproximar teoria e prática, refletindo sobre possibilidades concretas de ação docente inspiradas no pensamento deweyano.

ESCOLA E DEMOCRACIA

Para John Dewey, a democracia não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de vida que deve ser experimentada cotidianamente, especialmente no ambiente escolar. A escola, nesse sentido, é concebida como uma “miniatura da sociedade”, onde os indivíduos aprendem a conviver, argumentar, decidir e agir coletivamente (Dewey, 1916). A educação, portanto, deve criar condições para a participação ativa dos sujeitos e para o desenvolvimento de competências sociais e éticas indispensáveis à vida em comunidade.

A prática educativa, segundo Dewey (1916), deve estar voltada para a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e colaborar com os outros em processos coletivos. Isso exige um ambiente escolar que valorize a experiência, o diálogo e a resolução de problemas reais, nos quais os estudantes se sintam parte ativa do processo. Ao romper com modelos autoritários e transmissivos, a escola democrática proposta por Dewey aposta na aprendizagem como experiência social, em que o conhecimento é construído por meio da interação com o mundo e com os outros.

Nesse horizonte, a relação entre ensino e vida prática assume um papel central. Dewey (1916) defende que o currículo escolar deve estar conectado às experiências concretas dos estudantes, promovendo uma integração entre os saberes escolares e os desafios da realidade social. A educação, ao promover esse vínculo, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos sujeitos, preparando-os para atuar de forma consciente e responsável na sociedade. Assim, a escola se torna um espaço privilegiado para a vivência dos valores democráticos e para a constituição de uma cidadania ativa.

Essa concepção rompe com o modelo tradicional de escola centrado na transmissão de conteúdos e na obediência à autoridade, propondo um ambiente em que a cooperação e a problematização da realidade constituam o cerne da experiência educativa. Segundo Dewey (1938), é por meio da participação em situações reais e da resolução de problemas concretos que os estudantes desenvolvem habilidades intelectuais e morais consistentes com os valores democráticos.

Autores contemporâneos, como Zabala e Arnau (2010), reforçam que a aprendizagem significativa requer engajamento ativo e construção compartilhada do conhecimento. Em uma sociedade marcada por conflitos, exclusões e desinformação, a escola democrática deve também promover a inclusão e a justiça social, garantindo que todos os estudantes tenham voz e acesso às condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Dewey (1938) enfatiza que a educação deve partir dos interesses e das experiências dos alunos, organizando o currículo a partir de problemas reais que estimulem a investigação, o pensamento reflexivo e a cooperação. Essa abordagem

coloca o estudante como protagonista do próprio aprendizado, superando a passividade imposta por métodos tradicionais. Para ele, o conhecimento se constrói na ação e no intercâmbio social, sendo a escola um laboratório para a democracia, no qual os sujeitos aprendem a negociar, deliberar e tomar decisões coletivas com responsabilidade.

Complementando essa perspectiva, Zabala e Arnau (2010) destacam que o trabalho por projetos, a interdisciplinaridade e o foco em competências sociais são estratégias eficazes para uma educação mais equitativa e participativa. A construção do conhecimento, segundo esses autores, exige que o professor atue como mediador e que a sala de aula se torne um espaço dialógico, onde diferentes saberes e experiências sejam valorizados. Ao integrar essas práticas, a escola pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades e para a formação de cidadãos críticos e solidários, comprometidos com a transformação social.

Dewey compreendia que a escola deveria funcionar como uma comunidade em miniatura, onde os princípios democráticos não apenas fossem ensinados, mas vivenciados diariamente pelos estudantes. A educação, nesse contexto, não seria apenas preparação para a vida, mas a própria vida em sua dimensão coletiva e participativa. Esse ideal requer que os sujeitos sejam incentivados a colaborar, discutir ideias, assumir responsabilidades e tomar decisões em conjunto, formando-se como cidadãos autônomos e reflexivos. Essa concepção rompe com a ideia de escola como espaço de mera transmissão de conteúdos e propõe uma pedagogia centrada na experiência, na convivência e na cooperação (Dewey, 2011).

Em contraposição aos modelos escolares autoritários ou mecanicistas, a perspectiva de Dewey propõe uma escola capaz de cultivar a pluralidade de saberes, a aprendizagem situada e a valorização das diferenças. Trata-se de um projeto educativo que exige participação ativa e que compreende o conhecimento como construção coletiva, e não como acumulação individual. Para isso, é necessário promover práticas pedagógicas que estimulem a investigação e a criticidade, em vez da simples repetição. Como destaca Demo (2001), ensinar é uma atividade política e formadora de sujeitos históricos, e sua eficácia está diretamente ligada à capacidade de formar cidadãos capazes de transformar a realidade que habitam.

Ao valorizar a experiência como eixo estruturante da aprendizagem, Dewey (2011) sugere que a escola precisa ser um espaço onde o erro, a experimentação e a reconstrução do conhecimento façam parte do processo formativo. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber e passa a atuar como orientador de processos investigativos, incentivando os estudantes a desenvolverem autonomia intelectual e sensibilidade social. A vivência democrática na escola, assim, não se limita a conteúdos sobre cidadania, mas se manifesta nas relações cotidianas, nas decisões coletivas e na partilha de responsabilidades.

Complementando esse entendimento, Demo (2001) argumenta que a escola deve ser lugar de construção de sujeitos críticos, capazes de elaborar interpretações próprias da realidade e de intervir nela de forma consciente. A aprendizagem significativa, nesse sentido, não ocorre apenas pelo acúmulo de informações, mas pela capacidade de compreendê-las, questioná-las e aplicá-las em contextos concretos. Assim, uma educação realmente democrática precisa integrar teoria e prática, razão e sensibilidade, conhecimento e ação, promovendo um ambiente em que a liberdade e o compromisso social caminhem juntos.

EXPERIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO

O conceito de experiência ocupa papel central na pedagogia de Dewey. Para ele, aprender é um processo contínuo de reconstrução da experiência, no qual a reflexão crítica sobre situações vividas permite a ampliação do conhecimento e a transformação da realidade (Dewey, 1938). Assim, o conhecimento não é um acúmulo de informações prontas, mas o resultado de uma atividade investigativa orientada por propósitos e interesses sociais.

A investigação, por sua vez, é entendida como atitude metodológica de problematização e experimentação. Dewey sustenta que o pensamento reflexivo nasce da tentativa de solucionar problemas que emergem das interações do sujeito com o meio. Nesse sentido, ensinar é criar condições para que os estudantes identifiquem questões relevantes, formulem hipóteses, testem soluções e construam conclusões que possam ser retomadas e aperfeiçoadas continuamente (Dewey, 1910).

Essa perspectiva aproxima-se das metodologias de aprendizagem por investigação e aprendizagem baseada em projetos. Segundo Balbi *et al.* (2023), tais metodologias resgatam a pedagogia deweyana ao promoverem o protagonismo estudantil e a construção do conhecimento em contextos de colaboração. A proposta de vincular o conteúdo escolar à realidade dos estudantes estimula o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da responsabilidade social.

A experiência não é um dado imediato ou passivo, mas uma construção que ocorre na interação contínua entre o sujeito e o ambiente. Ele defende que a experiência significativa envolve dois princípios fundamentais: a continuidade e a interação. A continuidade refere-se à forma como cada experiência se conecta a outras anteriores e futuras, compondo trajetórias formativas; já a interação diz respeito ao envolvimento ativo do estudante com os elementos do seu meio. Assim, a investigação emerge como modo privilegiado de aprendizagem, pois permite que o estudante explore situações reais, formule hipóteses e reconstrua significados em função de seus próprios percursos (Dewey, 2011).

Essa valorização da investigação encontra ressonância em autores que, como Demo (2001), defendem uma pedagogia da autoria, em que aprender é aprender a pensar. Do mesmo modo, Zabala e Arnau (2010) argumentam que a aprendizagem só se torna profunda quando parte de situações-problema significativas, que mobilizam os saberes prévios dos estudantes e os desafiam cognitivamente. Nesse sentido, a prática docente deve estar orientada para a criação de contextos investigativos, nos quais o erro não seja punido, mas compreendido como parte do processo formativo. A investigação, nesse modelo, não é apenas uma metodologia entre outras, mas a própria essência da experiência educativa.

DEWEY NA ERA DIGITAL

A expansão das tecnologias digitais e o surgimento de novas formas de interação social colocam em pauta a necessidade de repensar a escola a partir de perspectivas pedagógicas que articulem inovação, democracia e formação integral. Nesse cenário, a pedagogia de Dewey ganha renovada importância, pois sua ênfase na experiência, na

ação reflexiva e na participação crítica oferece caminhos para uma educação digitalmente mediada e humanamente orientada.

José Moran (2021) argumenta que a cultura digital demanda uma pedagogia ativa, que combine recursos tecnológicos com práticas colaborativas e investigativas. O uso de plataformas digitais, recursos multimodais e ambientes virtuais de aprendizagem permite explorar múltiplas linguagens e promover interações mais ricas entre professores e estudantes, desde que esteja orientado por finalidades éticas e educativas claras.

A pedagogia de Dewey convida, portanto, à construção de práticas digitais que transcendam a mera adoção de ferramentas tecnológicas. Trata-se de repensar o currículo, a avaliação e a gestão da sala de aula com base na escuta, no diálogo e na construção coletiva do saber. A proposta de “aprender fazendo” ganha novos contornos quando aplicada à produção de conteúdos digitais, à realização de projetos interdisciplinares mediados por tecnologia e ao desenvolvimento de competências para a cidadania digital.

Nesse sentido, Dewey (1938) nos alerta que toda inovação educacional deve estar fundamentada em uma filosofia da experiência que valorize o processo de aprendizagem como contínua reconstrução do conhecimento. Na era digital, isso significa criar ambientes de aprendizagem onde os estudantes possam vivenciar situações autênticas de investigação, colaboração e criação, utilizando as tecnologias não como fins em si mesmas, mas como meios para ampliar suas capacidades cognitivas, sociais e éticas (Moran, 2021). A verdadeira educação digital, portanto, não se mede pela quantidade de dispositivos em sala de aula, mas pela qualidade das experiências de aprendizagem que esses dispositivos possibilitam.

Essa perspectiva se torna ainda mais relevante quando consideramos os desafios da sociedade contemporânea, marcada pela rápida obsolescência de conhecimentos e pela necessidade de desenvolver competências para aprender ao longo da vida. A pedagogia deweyana, com sua ênfase no pensamento reflexivo e na resolução de problemas reais, oferece bases sólidas para uma educação que prepare os estudantes para navegar criticamente no mundo digital (Dewey, 1916). Práticas como a aprendizagem baseada em projetos, a construção de portfólios digitais e a participação

em comunidades virtuais de aprendizagem podem ser poderosos instrumentos para desenvolver autonomia, colaboração e pensamento crítico - competências essenciais no século XXI (Bacich; Moran, 2018). Nesse contexto, o papel do professor se transforma: de transmissor de informações para mediador de experiências significativas de aprendizagem.

No entanto, a implementação dessa visão progressista da educação digital enfrenta obstáculos estruturais, desde a desigualdade de acesso até a formação docente. Como alerta Kenski (2012), a inclusão digital na educação requer mais do que infraestrutura tecnológica; exige uma mudança cultural na forma como concebemos o processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia de Dewey nos lembra que toda reforma educacional genuína deve emergir da reflexão sobre as experiências concretas dos educadores e estudantes, e não da imposição de modelos prontos (Dewey, 1938). Assim, a construção de uma educação digital democrática e transformadora demanda tempo, diálogo e experimentação, sempre com o olhar voltado para a formação integral do ser humano em suas múltiplas dimensões - cognitiva, social, emocional e ética.

Moran (2021) aponta que a mediação tecnológica, quando inserida em projetos pedagógicos dialógicos e colaborativos, pode favorecer o protagonismo estudantil e a aprendizagem ativa. Nesse contexto, as tecnologias não devem ser vistas como fins em si mesmas, mas como ferramentas que ampliam o campo da experiência, permitindo novas formas de expressão, criação e investigação.

Balbi *et al.* (2023) destacam que os ambientes virtuais de aprendizagem e as metodologias digitais, como a sala de aula invertida e o ensino híbrido, dialogam diretamente com os pressupostos da pedagogia deweyana. A lógica da personalização do percurso formativo, a valorização do erro como parte do processo e a construção de saberes em rede resgatam a ideia de escola como espaço vivo e dinâmico. Para que essas práticas não sejam reduzidas a modismos ou a ferramentas de controle, é necessário que estejam fundadas em uma concepção crítica de educação, tal como propõe Dewey, que articula tecnologia, ética e democracia como dimensões inseparáveis da formação humana.

RESULTADOS

As contribuições teóricas de John Dewey para a educação encontram eco em diversas práticas adotadas nas escolas contemporâneas, especialmente diante dos desafios colocados pela cultura digital. O processo de ensinar e aprender em uma sociedade conectada exige mais do que o uso de tecnologias: demanda a reconstrução do papel docente, a redefinição do currículo e a valorização da experiência como eixo do conhecimento. Nesse contexto, observa-se um movimento crescente de professores que, inspirados na pedagogia deweyana, desenvolvem propostas curriculares e metodológicas mais participativas, integradas e investigativas.

As metodologias ativas – como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o design thinking – operam como desdobramentos contemporâneos do princípio de “aprender fazendo”. Em vez de fragmentar o conhecimento em disciplinas estanques e transmissões unilaterais, essas práticas organizam o ensino em torno de problemas reais e coletivos, estimulando a formação ética, intelectual e social dos estudantes.

Nesse cenário, o uso pedagógico das tecnologias digitais pode potencializar o modelo de escola democrática proposto por Dewey, desde que vinculado à promoção da autonomia discente e à construção ativa do conhecimento. Segundo Dewey (1938), a experiência educativa só se realiza plenamente quando há continuidade entre o que o estudante vive na escola e os problemas da vida real. De forma coerente, autores como Moran (2015) destacam que as tecnologias digitais devem ser utilizadas não como fins em si, mas como meios para enriquecer a experiência de aprendizagem, favorecer a participação e ampliar o diálogo entre os sujeitos do processo educativo.

Além disso, o protagonismo discente, central na pedagogia de Dewey, é retomado nas metodologias ativas contemporâneas que articulam tecnologia, investigação e colaboração. Para Bacich e Moran (2018), práticas como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos permitem que os estudantes se tornem sujeitos do próprio processo formativo, em sintonia com a ideia de “aprender fazendo” (Dewey, 1916). Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo digital interconectado e em constante transformação.

As metodologias ativas dialogam também com o movimento da cultura maker, que estimula o protagonismo discente por meio da experimentação, do erro e da construção prática de soluções. Espaços como laboratórios de fabricação digital (Fab Labs) e oficinas de robótica têm sido utilizados como ambientes de aprendizagem ativa, em que os estudantes mobilizam conhecimentos interdisciplinares para resolver problemas reais. Essa abordagem, alinhada à pedagogia de Dewey, reforça a ideia de que a ação é uma forma privilegiada de conhecer, aprender e transformar o mundo (Dewey, 1916).

A integração entre tecnologia e educação, sob a ótica deweyana, reforça a importância da colaboração e da interação social no processo de aprendizagem (Dewey, 1938). Plataformas digitais e ambientes virtuais podem ser utilizados não apenas como ferramentas de transmissão de conteúdo, mas como espaços de construção coletiva, onde os estudantes compartilham ideias, testam hipóteses e refletem sobre suas experiências (Prensky, 2010). Essa abordagem ressalta o caráter democrático da educação proposta por Dewey, em que o conhecimento surge da troca e da resolução conjunta de desafios, preparando os alunos para atuar criticamente em uma sociedade em constante transformação (Moran, 2018).

Outro aspecto relevante é a redefinição do papel do professor como mediador e facilitador, em vez de mero transmissor de informações (Dewey, 1938). Nas práticas inspiradas por Dewey, o educador assume a função de guiar os estudantes na exploração ativa do conhecimento, incentivando a curiosidade e a autonomia (Bacich; Moran, 2018). Essa postura dialoga diretamente com as demandas da cultura digital, em que o acesso à informação é amplo, mas a capacidade de selecionar, analisar e aplicar criticamente esses dados se torna essencial (Valente, 2014). Assim, o professor passa a ser um articulador de experiências significativas, promovendo uma aprendizagem contextualizada e relevante.

Outro elemento convergente entre as práticas contemporâneas e a proposta de Dewey é a valorização da avaliação formativa e contínua. Em lugar de testes padronizados, observa-se a adoção de estratégias como feedbacks processuais, autoavaliação e portfólios digitais. Tais instrumentos permitem acompanhar o percurso formativo dos estudantes, promovendo uma avaliação dialógica e reflexiva. Conforme

apontam Bacich e Moran (2018), essa forma de avaliação fortalece o vínculo entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de competências.

A ênfase na experiência como eixo central do processo educativo reforça a necessidade de um currículo flexível e adaptável (Dewey, 1938). Em vez de conteúdos engessados, as propostas curriculares inspiradas em Dewey priorizam temas transversais e interdisciplinares, conectados aos interesses e às realidades dos alunos (Zabala, 1998). Essa abordagem não apenas facilita a assimilação do conhecimento, mas também desenvolve habilidades como criatividade, resolução de problemas e trabalho em equipe – competências fundamentais no mundo contemporâneo (DELORS, 1998). Dessa forma, a pedagogia deweyana continua a oferecer subsídios valiosos para repensar a educação em um cenário marcado pela inovação e pela incerteza.

No quadro a seguir, são sintetizadas algumas práticas pedagógicas coerentes com os fundamentos de John Dewey e suas possibilidades de implementação em ambientes digitais:

Quadro 1 – Princípios de Dewey e práticas pedagógicas em ambientes digitais.

Princípio deweyano	Prática pedagógica	Aplicações digitais possíveis
Aprendizagem pela experiência	Aprendizagem baseada em projetos	Plataformas colaborativas (Padlet, Trello), diários reflexivos online
Investigação e resolução de problemas	Metodologias investigativas	WebQuests, ferramentas de pesquisa guiada, fóruns para debate
Democracia e participação	Gestão participativa da aprendizagem	Ambientes virtuais com coautoria (Google Docs), votações online, design participativo
Interação social e cooperação	Aprendizagem em grupo e produção colaborativa	Plataformas de aprendizagem colaborativa (Moodle, Edmodo, Microsoft Teams)
Integração teoria e prática	Projetos interdisciplinares contextualizados	Podcasts, vídeos, narrativas digitais, jogos educativos
Formação do pensamento crítico	Reflexão sobre mídias e tecnologias	Análise de fake news, criação de conteúdo digital crítico

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Dewey (1916, 1938), Moran (2021) e Balbi *et al.* (2023).

A incorporação de projetos baseados em experiências locais, como mapeamentos do território, entrevistas com a comunidade e ações sociais, representa uma forma de dar materialidade ao princípio de integração entre escola e vida. Tais experiências tornam o currículo mais significativo ao conectar os conteúdos escolares aos contextos reais dos alunos. Dewey (1938) defendia justamente a escola como extensão da vida social, em que os problemas concretos da comunidade servem como ponto de partida para o desenvolvimento intelectual e ético dos estudantes.

Essas práticas não se limitam a recursos ou modismos tecnológicos, mas exigem um novo olhar sobre a intencionalidade pedagógica e a organização do trabalho educativo. O digital, quando alinhado a propósitos democráticos e emancipatórios, torna-se uma ferramenta potente para concretizar os ideais de uma escola ativa, participativa e voltada à transformação social.

A consolidação dessas práticas exige, no entanto, uma formação docente voltada para a investigação, a reflexão pedagógica e a criação coletiva de saberes. Moran (2021) destaca que professores bem formados são capazes de tomar decisões pedagógicas mais consistentes, superando a lógica da reprodução mecânica. Nesse sentido, o legado de Dewey continua atual, ao propor uma formação que articule teoria e prática em diálogo com as transformações tecnológicas, sociais e culturais do presente.

Por fim, observa-se que a presença da tecnologia nos ambientes escolares, quando aliada à intencionalidade pedagógica, pode viabilizar experiências mais democráticas e participativas. Moran (2021) alerta, no entanto, que a mediação digital não deve reproduzir modelos transmissivos, mas sim ampliar os espaços de escuta e expressão. Nesse sentido, os professores que se apropriam criticamente das tecnologias, alinhando-as aos princípios da educação experiencial, conseguem promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas neste capítulo evidenciam a atualidade do pensamento de John Dewey para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, participativas e centradas na experiência do sujeito. Seus princípios educacionais, desenvolvidos no início do século XX, oferecem subsídios teóricos consistentes para

pensar os desafios da escola em uma sociedade atravessada pelas tecnologias digitais e pelas exigências de uma formação mais crítica e colaborativa.

A ideia de aprendizagem pela experiência, articulada ao conceito de investigação como método educativo, aponta para a necessidade de romper com práticas escolares transmissivas, resgatando o protagonismo dos estudantes na produção do conhecimento. Nesse sentido, Dewey oferece um referencial potente para fundamentar metodologias ativas que, ao serem apropriadas criticamente, podem contribuir para a superação da fragmentação curricular e da passividade discente.

A análise também mostrou que, ao contrário das abordagens tecnocráticas que reduzem a escola a um espaço de treinamento, a perspectiva deweyana enfatiza a formação integral, a vivência democrática e a relação entre escola e vida social. Esses elementos se tornam ainda mais relevantes em um cenário de crescente desigualdade, onde a apropriação crítica das tecnologias e a mediação docente são centrais para garantir o direito à educação com qualidade social.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALBI, Guilherme; VALLE, Mariana de Andrade; BRANDÃO, Thaiane Oliveira; PONTE, Cristiane Fuzaro da. **Educação, tecnologias e pandemia**: o que aprendemos? São Paulo: Intermeios, 2023.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Valdemar W. Setzer. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1970.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Maria Luiza M. Freud. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Papyrus, 2021.
- PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives**: partnering for real learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_por. Acesso em: 10 jul. 2025.

VALENTE, José Armando. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais**: uma abordagem construcionista. Campinas: NIED/UNICAMP, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**: desenvolvimento de competências a partir do currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIÁLOGOS QUE RESSIGNIFICAM O PRESENTE

A jornada proposta por este e-book reforça que os clássicos da educação não são relíquias do passado, mas ferramentas vivas para decifrar os dilemas do século XXI. Piaget, Freire, Ferreiro, Teixeira, Saviani, Bourdieu e Dewey nos legaram não respostas definitivas, mas perguntas que ecoam em salas de aula cada vez mais desafiadas por desigualdades, tecnologias e demandas contraditórias. Rer suas obras é, portanto, um ato político: recusar a simplificação do ensino e reafirmar a complexidade da formação humana.

A escola contemporânea, pressionada por lógicas mercadológicas e padronizações, precisa resgatar o diálogo com essas vozes para não se perder em modismos efêmeros. Como mostrou Piaget, a aprendizagem significativa exige mais que conteúdos empilhados — demanda tempo, experimentação e respeito aos processos cognitivos. Seu legado nos alerta contra a tirania dos resultados imediatos, lembrando que educar é cultivar curiosidade, não apenas cumprir metas.

Paulo Freire, por sua vez, desafia a naturalização das injustiças. Em tempos de discursos que culpam o indivíduo pelo fracasso escolar, sua pedagogia da pergunta expõe as estruturas que marginalizam certos grupos. A escuta ativa que propôs não é um método, mas um princípio ético: a educação só se liberta quando reconhece os saberes daqueles que a história silenciou.

Emilia Ferreiro nos ensina que a alfabetização é um direito, mas também um processo singular. Sua psicogênese da escrita desmonta mitos sobre “prontidão” e revela como a criança constrói hipóteses sobre a linguagem. Num mundo obcecado por avaliações padronizadas, sua obra é um antídoto contra a patologização das diferenças.

Anísio Teixeira sonhou uma escola pública como espaço de democracia radical — projeto ainda inconcluso. Sua defesa do acesso universal à cultura erudita, sem elitismos, confronta a dualidade histórica da educação brasileira. Em tempos de ataques à laicidade e ao pensamento crítico, suas ideias são um farol para resistir.

Saviani nos lembra que a pedagogia não é neutra: ou se alinha à manutenção das hierarquias ou se engaja na sua transformação. Sua crítica à “escola do capital” revela

como currículos e métodos podem reproduzir ou questionar a ordem social. A tarefa que nos deixou é clara: não basta ensinar bem; é preciso ensinar para emancipar.

Bourdieu desvelou os mecanismos ocultos que tornam a escola um tribunal de méritos fictícios. Seus conceitos — como *habitus* e capital cultural — expõem como o sistema educacional premia a herança social em vez de corrigi-la. Num cenário de privatização e competição exacerbada, sua análise é um alerta: sem políticas de igualdade real, a escola continuará a legitimar privilégios.

Dewey completa esse diálogo ao mostrar que a escola não prepara *para* a vida, mas *é* vida em ação. Seu princípio do “*aprender fazendo*” ganha urgência em nossa era digital: num mundo de respostas prontas e algoritmos, sua defesa da experiência direta como fonte de conhecimento desafia modelos educacionais burocratizados. Ao vincular democracia à pedagogia, Dewey nos lembra que a sala de aula deve ser um laboratório de cooperação, onde se exercita a escuta, o dissenso e a resolução coletiva de problemas — habilidades vitais para navegar sociedades polarizadas.

Os clássicos, assim, nos convocam a um duplo movimento: olhar para trás para avançar. Eles não oferecem receitas, mas provocam a reinventar a educação a partir de suas contradições. Se a escola do século XXI quer ser relevante, precisa abandonar a ilusão da técnica pura e abraçar seu papel político — formar sujeitos capazes de ler o mundo e intervir nele.

Este livro não se encerra aqui. Que essas reflexões sirvam de ponto de partida para debates em salas de professores, rodas de formação e espaços de luta. Afinal, como ensinaram os autores aqui reunidos, a educação é uma obra coletiva — e sempre inacabada.



ISBN: 978-6-55321-031-8



9 786553 210318