



ESCOLA PARA ALÉM DA TEORIA: QUEBRANDO PARADIGMAS E CONSTRUINDO NOVOS HORIZONTES

BRANDÃO, Mateus de Fátima. Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura; Mestre em Ciências da Religião; Graduado em Teologia. E-mail: brandaomateus@hotmail.com. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

RESUMO

Neste texto, abordaremos o conceito de que a escola é o ambiente onde se aprende para a vida — ou, pelo menos, essa deveria ser a compreensão de seu papel na sociedade. No entanto, devido à crescente mercantilização do setor educacional, a escola tem se transformado cada vez mais em um espaço em que os desempenhos são avaliados com foco na competitividade, na produtividade e na lógica de mercado, em detrimento de sua função social e humanizadora (Freire, 2011; Saviani, 2008; Giroux, 2016; Moran, 2000). Por isso, a formação integral do ser humano, parte vital desse processo, tem sido relegada a um plano secundário em favor de métricas quantitativas e da busca por recursos e consumidores (Brandão, 1995).

PALAVRAS-CHAVE: Escola e sociedade; formação do professor; formação para a vida; educação transformadora.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Neste texto, analisaremos o papel da escola na formação técnica e cidadã dos alunos, aliando o desenvolvimento de habilidades sociais à construção de conhecimentos. Partimos do entendimento de que a escola, ao preparar o aluno para interagir com a cidade e com o mundo, deve responder a todas as concepções de justiça (Dubet, 2004, p. 540). Para isso, adotaremos uma abordagem sucinta e objetiva, baseada em referenciais teóricos que atravessam gerações, como Libâneo (2020), Masschelein (2014), Young (2002-2007) e Dubet (2004). Acreditamos que a pluralidade de saberes é uma ferramenta essencial para avaliar o que não está funcionando e propor soluções aos desafios enfrentados.

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

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste texto baseia-se em autores clássicos e contemporâneos da educação, que discutem o papel da escola na formação integral do indivíduo. Paulo Freire (2011) e sua pedagogia crítica destacam a importância de uma educação libertadora, que promova a autonomia e a conscientização dos alunos. Saviani (2008), com sua pedagogia histórico-crítica, enfatiza a necessidade de a escola transmitir conhecimentos sistematizados, mas também formar cidadãos críticos e participativos. Já Henry Giroux (2016) alerta para os riscos da mercantilização da educação, que transforma os alunos em consumidores passivos.

Edgar Morim (2000) contribui com a ideia de uma educação complexa e transdisciplinar, que prepare os indivíduos para lidar com os desafios da vida em sociedade. Young (2007) problematiza a ênfase excessiva em métricas quantitativas e exames, que desviam o foco da formação humana integral. Por fim, Brandão (1995) e Streck (2008) reforçam a importância da educação popular e da valorização dos saberes locais, que devem dialogar com o conhecimento formal.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da educação. A metodologia consiste na análise crítica de textos e documentos que discutem o papel da escola na formação integral do indivíduo, com foco nas competências que vão além do conhecimento teórico. Foram selecionados autores como Freire (2011), Saviani (2008), Giroux (2016), Moran (2000), Young (2007), Brandão (1995) e Streck (2008), entre outros, para embasar a discussão sobre os desafios e possibilidades da educação contemporânea.

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

MODELOS EDUCACIONAIS

A presente discussão parte do princípio de que o conhecimento escolar é uma ferramenta multifacetada, que integra conteúdo teórico e vida social (Young, 2007, p. 1293). Isso significa que a educação tem, em seu cerne, a responsabilidade de promover uma formação integral, na qual o indivíduo se torna tecnicamente competente e, ao mesmo tempo, adquire habilidades sociais que transcendem os limites da escola. Em outras palavras, o aluno não deve ser visto como uma máquina de processar informações, em que “a política educacional, o ensino e a aprendizagem são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas, bem como pela preparação dos alunos para provas e exames” (Young, 2007, p. 1293). Pelo contrário, o ensino deve visar à formação de seres humanos capazes de sintetizar o conhecimento adquirido, integrando-o à sua vida social. Afinal, não estamos lidando com robôs ou programas de computador, mas com pessoas que têm responsabilidades como cidadãos no presente e no futuro.

Com base nisso, partimos do pressuposto de que a educação deve ir além da sala de aula, atuando como um elemento catalisador das habilidades sociais dos alunos. Como afirma o documento oficial brasileiro, a educação deve “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013, p. 50). Além disso, deve-se valorizar a “educação popular, caracterizada pela pluralidade de saberes, pela relação interpessoal como

motivação para o aprender e o ensinar, e pela leitura de mundo como ato político integrante do processo autoeducativo da sociedade” (Streck, 2008, p. 13).

Defendemos, portanto, que a escola é mais do que um ambiente formativo que se assemelha a uma linha de produção industrial, onde o que predomina é um modelo de educação que trata os alunos como receptores passivos de “conteúdos enlatados”. Nesse modelo, “as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue” (Young, 2007, p. 1291). Se esses elementos não forem analisados com cuidado e sensibilidade, corremos o risco de criar, em nosso sistema educacional, máquinas de processar informações, desprovidas de humanidade e incapazes de transformar o conhecimento em ações práticas que contribuam para uma sociedade mais justa e equânime.

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

O problema se agrava quando a “política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas, e pela preparação dos alunos para provas e exames” (Young, 2017, p. 1293). Nesse cenário, não há espaço para uma educação verdadeiramente saudável, pois todos estão imersos em um sistema voraz e impiedoso, que ignora as necessidades e limitações humanas. Como destaca Libâneo (2016, p. 41), “as práticas educativas em uma sociedade estão vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional”.

Esse sistema parte da premissa equivocada de que “o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas” (Young, 2017, p. 1293). Tal visão constitui uma anomalia no modelo educacional. Felizmente, em contraponto a essa ideia, temos o que Forquin (1993, p. 12) denomina de “conteúdo da educação”, que inclui “conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores”. Esse conceito amplo transcende os limites da sala de aula e contribui para a formação integral do ser humano.

Vale destacar que, como afirma Brandão (2007, p. 3), “todos os dias misturamos a vida com a educação”. Nesse sentido, os alunos aprendem a pensar teoricamente sobre um objeto de estudo e, com isso, formam conceitos que lhes permitem lidar praticamente com situações concretas da vida (Libâneo, 2004, p. 122). Ignorar essa realidade é estar em descompasso com a vida do

aluno, o que é profundamente danoso. O educador, diante de si, tem uma pessoa — um ser humano com potenciais, crises e soluções. Por mais que ele seja munido de competência teórica, cada realidade é única, e ele precisa contextualizar o que deseja transmitir, criando um ponto de contato genuíno com seu aluno.

A ESCOLA COMO AMBIENTE DEMOCRÁTICO

Neste contexto, o foco central da discussão reside na necessidade de formar cidadãos para a vida, sendo a escola, com sua estrutura de ensino, a referência norteadora desse processo. No entanto, é inegável que, em muitos casos, a escola "revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade" (Nóvoa, 2019, p. 2) e, por vezes, "parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI" (Nóvoa, 2019, p. 3).

É fundamental que os professores compreendam que "cada minuto do aluno na escola deve direcioná-lo para a formação de uma práxis de cidadão crítico, responsável e transformador" (Thomaz; Oliveira, 2009, p. 10). O ambiente escolar não é um espaço de casualidade, mas de intencionalidade, no qual cada momento é crucial para o sucesso — ou o fracasso — da missão de ensinar e aprender.

Por isso, é essencial "traçar linhas de ação pedagógica maiores (gerais) que norteiem as ações individuais, sem sufocá-las" (Moran, 2000, p. 138), respeitando os diversos contextos e atentando à pluralidade das demandas escolares.

A escola é o espaço onde mentes formadoras e mentes em formação se encontram para construir um projeto transformador. No entanto, para que isso se concretize, o programa educacional precisa estar alinhado e comprometido com essa construção. Como em todas as dimensões da vida, a intencionalidade é fundamental, pois as soluções não emergem aleatoriamente. Essa intencionalidade deve ser cultivada de forma progressiva, uma vez que "o ato de ensinar e aprender requer cuidados pedagógicos essenciais, permeados, em tese, por 'intenções' durante todo o processo" (Negri, 2016, p. 1). Isso demanda um "planejamento aberto, que preveja mudanças, sugestões e adaptações" (Negri, 2016, p. 1). Além disso, é imprescindível "criatividade, que envolve sinergia, integração de diversas habilidades, valorização das contribuições individuais e estímulo a um clima de confiança e apoio" (Moran, 2000, p. 138).

Dessa forma, coloca-se em evidência o desafio contemporâneo da docência. Não se trata de antagonismos ou de criar um ambiente de culpabilização, mas de fomentar um debate profundo, no qual todos os agentes educacionais sejam convocados à reflexão crítica. Nesse sentido, ecoamos as palavras de António Nóvoa (2019, p. 3) ao afirmar que os professores são "os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as

matérias do programa, em aulas ministradas coletivamente; e zelam pela disciplina, pelas normas de comportamento e conduta discente".

Essa convergência de perspectivas nos revela que, frequentemente, não é a ausência de qualificação formal que limita a prática educativa, mas sim a carência de educadores verdadeiramente preparados para lidar com as demandas da vida real, capazes de compreender as necessidades dos alunos em seu contexto sociocultural e de formá-los para os complexos desafios da contemporaneidade. Como salienta Nóvoa (2019, p. 2), "não se trata de priorizar apenas aspectos práticos ou a preparação técnica, mas de abarcar a complexidade da profissão em suas múltiplas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas)".

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

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

Para tanto, o educador precisa "adaptar-se às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem e integrar as particularidades locais e os contextos culturais" (Moran, 2000, p. 138). Seu papel essencial é auxiliar o aluno a contextualizar o conhecimento, pois "enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativa" (Moran, 2000, p. 138). Essa contextualização consiste em "um modo de ensinar conceitos científicos vinculados à experiência dos discentes, seja como recurso didático ou como princípio orientador do processo educativo" (Silva, 2007, p. 10).

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

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

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

A ESCOLA RECEPTORA E FACILITADORA

Partindo do pressuposto de que a escola não é a única fonte de aprendizagem (Vygotsky, 1998, p. 30), defendemos que seu papel deve ser compreendido como o de facilitadora de um processo educativo mais amplo. Um professor consciente dessa dimensão estará melhor preparado para cumprir sua função, entendendo que a formação do educando resulta de uma síntese dialética de múltiplos saberes. Como preconiza a Carta das Cidades Educadoras (1990), "há toda uma comunidade e espaços que proporcionam novos saberes: ruas, praças, esquinas e pessoas". Nessa perspectiva, o educador deve estabelecer vínculos afetivos e empáticos com os alunos, reconhecendo-os como sujeitos centrais do processo educativo.

É fundamental compreender que os alunos chegam à escola portando saberes prévios - sejam eles intuitivos, emocionais ou culturais (Vygotsky, 1989). As cidades, nesse contexto, configuram-se como "verdadeiros espaços de oportunidades educativas" (Cidades Educadoras, 1990), oferecendo aos estudantes estruturas de conhecimento não-formal que frequentemente ressoam mais profundamente do que os conteúdos escolares tradicionais. Essa concepção ecoa o princípio das Cidades Educadoras (1990, p. 4), que propõe "uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumam sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade". O objetivo, portanto, não é substituir as fontes de conhecimento, mas integrá-las de maneira crítica e produtiva.

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A escola transcende em significado e função a mera preparação para avaliações padronizadas; constitui-se como espaço privilegiado de formação identitária, construção de valores e desenvolvimento de princípios éticos. Essa compreensão implica na constante

atualização dos modelos educacionais, que devem dialogar com as profundas transformações sociais e acolher as múltiplas necessidades dos alunos - sejam elas afetivas, emocionais, psicológicas ou intelectuais. A instituição escolar não pode submeter-se à lógica mercantil, mas deve reafirmar seu compromisso com a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente participativos. Nas palavras de Paulo Freire (2011), a verdadeira educação configura-se como ato libertador, capaz de instrumentalizar os indivíduos para a compreensão e transformação de sua realidade concreta.

Além disso, a escola contemporânea deve articular de maneira orgânica a transmissão de conhecimentos com a formação cidadã, capacitando os estudantes para a aplicação crítica do saber em seu cotidiano. Essa perspectiva exige docentes que atuem com clara intencionalidade pedagógica, transcendendo os limites dos conteúdos programáticos para estabelecer conexões significativas com a vida dos educandos. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador cultural, facilitando a construção do conhecimento a partir dos saberes prévios e experiências vitais dos alunos. Conforme demonstrou Vygotsky (1998), a aprendizagem é fundamentalmente um processo social, que se desenvolve mediante as interações entre os indivíduos e seu ambiente sociocultural. Portanto, a escola deve fomentar práticas pedagógicas que estimulem a colaboração, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas complexos, preparando efetivamente os estudantes para os desafios do século XXI.

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível

em: <https://www.scielo.br/ij/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2024.

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

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

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

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

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

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

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

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

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

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

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

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