

A ESCOLA DOS SONHOS: AUTONOMIA, PROTAGONISMO E CONSCIÊNCIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lívia Rodrigues Lacerda (Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Cajazeiras-PB, Brasil). E-mail: liviarlcrd@gmail.com

Taynara Gomes Alves (Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Cajazeiras-PB, Brasil). E-mail: taynaragomesalves@gmail.com

Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral (Universidade Federal de Campina Grande - UFCG). E-mail: maria.gerlaine@professor.ufcg.edu.br

RESUMO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de superar modelos tradicionais de ensino ainda centrados na transmissão de conteúdos e na organização seriada por idade. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar uma proposta educativa inovadora fundamentada na autonomia discente, no protagonismo estudantil e na formação da consciência social na Educação Básica. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, descritivo e reflexivo, baseada na observação da *Escola dos sonhos*, instituição educacional que se localiza em Bananeiras-PB, cujo princípios baseiam-se na pedagogia freiriana e em experiências pedagógicas alternativas, a exemplo da *Escola da Ponte*. A organização curricular ocorre por meio de projetos e trilhas de aprendizagem, elaborados pelos próprios estudantes e desenvolvidos coletivamente, articulando conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a temas de interesse dos alunos. A escola rompe com estruturas tradicionais ao não dividir estudantes por série ou idade, não utilizar salas fechadas nem livros didáticos, priorizando espaços abertos de convivência e aprendizagem dialógica. Os resultados indicam que práticas educativas fundamentadas na participação ativa, na corresponsabilidade e na construção coletiva do currículo favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criticidade e do compromisso social dos estudantes. Conclui-se que modelos educativos humanizadores apontam caminhos possíveis para a transformação da escola em um espaço democrático, significativo e socialmente comprometido com a justiça social e o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Autonomia. Protagonismo estudantil. Educação humanizadora. Currículo vivo. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A escola moderna consolidou-se historicamente a partir de princípios de padronização, controle do tempo escolar, divisão seriada por idade e centralidade do professor como principal transmissor do conhecimento. Tal organização, influenciada por modelos industriais de racionalização do ensino, priorizou a homogeneização dos processos educativos e a fragmentação curricular. Contudo, as transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas têm evidenciado a necessidade de uma educação voltada à formação integral do sujeito, capaz de desenvolver autonomia intelectual, pensamento crítico e responsabilidade social.

Nesse cenário, pensar a chamada *escola dos sonhos* implica problematizar modelos educacionais que historicamente privilegiaram a memorização de conteúdos em detrimento da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. A educação contemporânea passa a ser desafiada a formar indivíduos capazes de interpretar a realidade, dialogar com a diversidade e intervir socialmente de maneira consciente. Assim, emergem propostas pedagógicas que buscam romper com estruturas rígidas e fragmentadas, propondo currículos integrados, metodologias participativas e relações pedagógicas horizontais.

A experiência analisada neste estudo origina-se de práticas educativas desenvolvidas inicialmente em processos de alfabetização de adultos trabalhadores rurais, cujos princípios pedagógicos passaram a ser ampliados para o atendimento de crianças da comunidade. A proposta educativa resultante desse processo fundamenta-se na participação ativa dos estudantes, na valorização das vivências sociais, na arte e cultura como fortalecimento do território e na construção colaborativa do currículo escolar configurando-se como uma alternativa às estruturas escolares tradicionais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio da análise de práticas pedagógicas, observação do contexto educativo e estudo documental da proposta institucional, buscando compreender como os princípios pedagógicos são materializados no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira uma organização escolar baseada na autonomia da aprendizagem, no protagonismo estudantil e na construção coletiva do conhecimento contribui para o desenvolvimento social e crítico dos estudantes na Educação Básica. Assim, o trabalho tem como objetivo analisar práticas

pedagógicas que materializam uma educação humanizadora, investigando seus princípios, organização curricular e impactos formativos no desenvolvimento dos estudantes.

2 Organização Pedagógica: Currículo Orgânico e Rupturas

A instituição visitada e a partir da qual refletimos o processo educativo apresenta uma organização pedagógica que rompe significativamente com estruturas escolares tradicionais, substituindo planejamentos rígidos por um currículo vivo, coletivo e orgânico. Diferentemente do modelo convencional, não há planos diários, semanais ou mensais previamente estabelecidos, há um planejamento sistemático e flexível. O currículo é a composição das curiosidades dos estudantes, das ações comunitárias, da relação com os ODS, da arte e cultura, dos valores e das áreas do conhecimento. Tudo isso integrado compõe nosso currículo.

Que passa a ser desenvolvido por meio dos projetos de pesquisas, que se desdobram em trilhas de aprendizagem, definindo a metodologia do trabalho educativo, que se estrutura por passos:

1º passo: coleta das curiosidades: individuais ou grupais (independente de seriação ou idade)

2º passo: preenchimento da ficha de interesse (o que quer saber; por que quer saber sobre isso; o que já sabe; o que não saber e quer saber; como quer aprender e como quer socializar o saber adquirido).

3º passo: construção do projeto de pesquisa. O que quer saber se transforma no tema; o porquê quer aprender no objetivo geral; o que já sabe em hipóteses; o não sabe (suas curiosidades) nos objetivos específicos; o como quer aprender na metodologia e como quer socializar em uma avaliação da aprendizagem.

4º passo: construção do projeto (introdução/justificativa e relação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)).

5º passo: é o desenvolvimento do projeto, que ocorre por meio de construção das trilhas de aprendizagem, onde cada objetivo específico (curiosidades) vão se integrando em um percurso pedagógico, construído pelos estudantes e mediado pelos educadores, para três semanas de estudos, onde se une as curiosidades, a relação com a comunidade, com os ODS e metas, com os valores, com as aprendizagens das diversas áreas do conhecimento, com a arte e a cultura e as ações colegiadas (guardiões, comitês, e colegiado, momento com o ensinando e aprendendo e com especialista). Tudo isso compõe esse percurso, que denominamos de trilhas!

A elaboração das trilhas inicia-se com o preenchimento de uma ficha de interesses, instrumento pedagógico que identifica curiosidades, experiências e temas significativos para o grupo. Tal prática dialoga diretamente com a concepção freiriana de educação, segundo a qual a curiosidade constitui elemento fundamental do processo de aprendizagem, uma vez que o conhecimento não se produz de forma passiva, mas na relação ativa entre sujeito e realidade (Freire, 1996).

Cada trilha integra diferentes componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma interdisciplinar, considerando que a matriz referencial de aprendizagem constitui apenas um dos elementos que compõem a trilha pedagógica. Assim, as áreas do conhecimento não são fixas, pois se organizam de maneira fluida, conforme os objetivos de aprendizagem definidos em cada percurso.

Diversas trilhas acontecem simultaneamente, possibilitando que os estudantes escolham aquelas nas quais desejam participar, ampliando a autonomia e o protagonismo no processo de aprendizagem. Essa possibilidade de escolha evidencia uma ruptura com o ensino padronizado e promove o exercício da autonomia e da corresponsabilidade pelo próprio percurso formativo.

Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como sequência fixa de conteúdos e passa a constituir-se como prática social em permanente construção. Para Sacristán (2000), o currículo representa uma prática cultural situada historicamente, sendo resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que atravessam a escola. Assim, a proposta pedagógica analisada aproxima-se de concepções contemporâneas que defendem a escola como espaço aberto ao território e às demandas sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à inexistência de divisão por séries ou idade cronológica. Os estudantes são organizados por níveis de autonomia e interesse, respeitando ritmos individuais de aprendizagem. Essa organização aproxima-se de experiências educativas inovadoras, como a Escola da Ponte, que propõe estruturas escolares flexíveis centradas na autonomia discente (Pacheco, 2014).

O próprio espaço físico expressa essa ruptura paradigmática. Não existem salas fechadas nem carteiras enfileiradas; o ambiente organiza-se em grandes pátios circulares denominados Amizade, Amorosidade e Esperança, onde ocorrem simultaneamente diferentes rodas de aprendizagem. A circularidade simbólica do espaço materializa princípios de horizontalidade, cooperação e participação coletiva, demonstrando que o ambiente educativo também atua como elemento pedagógico formador.

Outro aspecto relevante refere-se ao deslocamento da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar uma posição

passiva e assume papel ativo na construção do conhecimento, participando das decisões pedagógicas e das decisões de gestão e cuidado com o espaço o/a qual está inserido/a. Tal dinâmica rompe com a lógica escolar baseada exclusivamente na transmissão de conteúdos, favorecendo processos investigativos, colaborativos e contextualizados. Conforme Nóvoa (2019), a escola contemporânea precisa constituir-se como espaço de participação e autoria, no qual aprender significa produzir sentidos e não apenas reproduzir informações.

Observa-se ainda que a flexibilidade curricular permite que o erro seja compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem e não como indicador de fracasso escolar. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre por experimentação, tentativa, diálogo e reflexão coletiva, fortalecendo a autonomia intelectual dos estudantes. A valorização do percurso formativo em detrimento do resultado imediato contribui para o desenvolvimento da confiança, da persistência e do pensamento crítico.

2.1 Espaços Educativos e Relação Dialógica

A configuração dos espaços educativos evidencia que a proposta pedagógica não se restringe ao currículo formal, mas abrange a organização das relações humanas dentro da escola. A ausência de barreiras físicas tradicionais rompe também barreiras simbólicas entre ensinar e aprender, favorecendo interações horizontais entre estudantes e educadores. A *Escola dos Sonhos* organiza-se em três grandes ambientes circulares:

- **Amizade**
- **Amorosidade**
- **Esperança**

Os ambientes circulares funcionam como espaços abertos de convivência e aprendizagem coletiva. Neles, diferentes trilhas acontecem simultaneamente, possibilitando trocas constantes entre grupos e ampliando experiências colaborativas. Tal organização aproxima-se da compreensão de que a educação ocorre por meio da experiência vivida e da interação social, sendo o ambiente educativo parte integrante do processo formativo (Dewey, 1938).

Nesse contexto, a relação pedagógica assume caráter dialógico. Quando surge uma dúvida, o estudante é incentivado a buscar inicialmente a ajuda de colegas antes da intervenção do professor. Essa dinâmica desloca o docente da posição exclusiva de transmissor do conhecimento para a função de mediador do processo educativo.

Essa prática encontra-se também referenciada em diferentes perspectivas pedagógicas, entre elas a sociointeracionista, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais mediadas culturalmente (Vygotsky, 1998). Nessa compreensão multirreferencial, a aprendizagem não é entendida como um processo individual e isolado, mas como uma construção coletiva, que possibilita aos estudantes aprenderem uns com os outros e desenvolverem competências sociais essenciais.

Observa-se, ainda, que a reorganização espacial contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. A circulação livre, a ausência de hierarquias rígidas e a valorização do diálogo favorecem ambientes mais democráticos, ampliando a participação ativa dos estudantes nas decisões pedagógicas e nas relações cotidianas.

A organização espacial aberta favorece também o desenvolvimento de competências socioemocionais, uma vez que os estudantes convivem constantemente em situações de cooperação, negociação e resolução coletiva de conflitos. A aprendizagem ultrapassa os limites cognitivos e passa a envolver dimensões éticas, afetivas e sociais. Nessa perspectiva, educar significa formar sujeitos capazes de conviver democraticamente, reconhecer diferenças e atuar de maneira responsável na vida coletiva.

Essa configuração evidencia que o espaço escolar não é neutro, mas constitui elemento pedagógico ativo. A disposição circular dos ambientes simboliza igualdade de participação e ausência de hierarquias rígidas, reforçando a ideia de comunidade de aprendizagem. Assim, o ambiente físico torna-se mediador das relações educativas, contribuindo para práticas mais humanizadas e inclusivas.

2.2 Protagonismo Estudantil, Responsabilidade e Consciência Social

O protagonismo estudantil constitui eixo estruturante da proposta educativa analisada, manifestando-se em práticas concretas que ultrapassam discursos pedagógicos e se materializam no cotidiano escolar. Os estudantes constroem seus percursos educativos, integram colegiados semanais, votam em decisões institucionais e assumem a condução das apresentações da escola para visitantes, exercitando participação democrática desde a infância.

Destaca-se a realização das rodas avaliativas denominadas “parabenizo, crítico e proponho”, espaços coletivos de escuta, reflexão e autoavaliação. Nessas rodas, os estudantes analisam práticas, reconhecem avanços e apresentam sugestões de melhoria, fortalecendo o exercício da cidadania ativa. Para Freire (1996), educar é um ato político e emancipador, sendo impossível dissociar educação e participação social.

Outro elemento formativo relevante é o sistema dos “guardiões da escola”, no qual cada estudante assume responsabilidades reais relacionadas ao funcionamento do espaço escolar, como organização de materiais, cuidado com ambientes comuns e colaboração na manutenção coletiva. Essa prática aproxima-se da concepção de Makarenko (1981), que compreende o trabalho coletivo como princípio educativo capaz de desenvolver responsabilidade social, cooperação e consciência comunitária.

A construção do plano do dia, elaborada individualmente pelos estudantes, constitui estratégia importante de autorregulação. Nesse planejamento, os alunos organizam não apenas atividades escolares, mas também rotinas pessoais, desenvolvendo autonomia moral e responsabilidade sobre suas ações. Piaget (1994) destaca que a autonomia se constrói quando o sujeito participa ativamente das regras que orientam sua convivência social, superando relações baseadas exclusivamente na obediência.

A dimensão dialógica reaparece quando o estudante, diante de dificuldades, recorre primeiramente aos colegas antes da mediação docente, reforçando a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da consciência coletiva (Vygotsky, 1998).

Além disso, a escola promove formação integral ao incentivar valores como empatia, respeito, criatividade, (auto)cuidado, afetividade, organização, planejamento e autoavaliação, organizados em um conjunto institucional de princípios formativos. Oficinas de línguas estrangeiras, esportes e música ampliam experiências culturais e expressivas no turno complementar, contribuindo para o desenvolvimento humano em múltiplas dimensões.

A inclusão educacional também se evidencia como resultado significativo da proposta. Estudantes com deficiência contam com apoio de cuidadores voluntários, frequentemente familiares, fortalecendo vínculos comunitários e ampliando a corresponsabilidade social pela educação. Tal prática demonstra que a inclusão ultrapassa adaptações pedagógicas e se configura como construção coletiva baseada na solidariedade e no reconhecimento das diferenças.

O protagonismo estudantil observado não se restringe à participação em atividades escolares, mas amplia-se para a formação ética e cidadã dos estudantes. Ao assumir responsabilidades reais no interior da escola, os alunos experienciam práticas democráticas concretas, desenvolvendo senso de pertencimento e compromisso coletivo. Essa vivência contribui para a construção da consciência social, compreendida como capacidade de reconhecer-se como sujeito histórico capaz de intervir na realidade.

Nesse sentido, a escola aproxima-se da concepção de educação emancipadora defendida por Freire (1996), na qual ensinar e aprender constituem processos inseparáveis de transformação

social. A participação ativa dos estudantes fortalece valores como solidariedade, empatia e corresponsabilidade, elementos essenciais para a formação integral na Educação Básica.

2.3 Avaliação Formativa e Processos Coletivos de Aprendizagem

O processo avaliativo desenvolvido na instituição investigada configura-se como elemento central da proposta pedagógica humanizadora, distanciando-se de modelos tradicionais baseados em provas, notas e classificações numéricas. A avaliação assume caráter contínuo, processual e formativo, com diálogo, emancipatório, participativo priorizando o acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes ao longo das trilhas de aprendizagem.

Inicialmente, os próprios estudantes realizam processos sistemáticos de autoavaliação, refletindo sobre suas aprendizagens, atitudes, participação coletiva e responsabilidades assumidas durante o percurso formativo. Esse exercício favorece o desenvolvimento da autorregulação e da consciência crítica, permitindo que o aluno compreenda seus avanços, dificuldades e possibilidades de crescimento. Para Hadji (2001), a avaliação formativa contribui para tornar o estudante sujeito ativo do processo avaliativo, promovendo autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem.

Além da autoavaliação individual, ocorre a avaliação coletiva por meio dos comitês de estudantes, espaços democráticos nos quais os alunos analisam o trabalho desenvolvido em grupo, realizam apreciações sobre a convivência escolar e avaliam colaborativamente a participação dos colegas. Esses momentos fortalecem a cultura do diálogo, da escuta e do respeito mútuo, compreendendo a avaliação como um processo formativo e relacional no contexto educativo.

Ao final de cada trilha de aprendizagem, as famílias também participam do processo avaliativo por meio da elaboração de relatórios descritivos, nos quais registram as mudanças percebidas no comportamento, nas atitudes e no desenvolvimento social dos estudantes em seus contextos familiares e comunitários. Tal participação amplia a avaliação para além dos limites escolares, reconhecendo que a formação humana ocorre em múltiplos espaços sociais.

Posteriormente, a professora elabora um relatório avaliativo individual, considerando todo o percurso do estudante, incluindo autoavaliações, avaliações coletivas, participação nas trilhas, desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Nesse modelo, não existem boletins tradicionais nem atribuição de notas, uma vez que o foco se desloca da classificação para o acompanhamento formativo do sujeito.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva defendida por Luckesi (2011), segundo a qual avaliar significa compreender o processo de aprendizagem para favorecer o crescimento do educando, e não julgar ou excluir. A avaliação passa, portanto, a constituir-se como prática ética, dialógica e emancipadora, coerente com os princípios de autonomia, protagonismo e consciência social que estruturam a proposta educativa analisada.

3 METODOLOGIA

Diante desses pressupostos, esta investigação adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo-reflexivo, por buscar compreender os significados atribuídos às práticas pedagógicas desenvolvidas na *Escola dos Sonhos*, uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II que se organiza a partir dos princípios da autonomia, do protagonismo estudantil e da consciência social. Conforme Brandão (2001), a pesquisa qualitativa possibilita interpretar os fenômenos educacionais a partir dos sentidos construídos pelos sujeitos em seus contextos socioculturais, considerando a escola como espaço vivo de produção de experiências e saberes.

Inicialmente, realizou-se levantamento bibliográfico de produções acadêmicas e referenciais teóricos relacionados à educação humanizadora, à construção coletiva do currículo, ao protagonismo estudantil e às práticas educativas democráticas, dialogando com diferentes autores, a saber: Freire (1996), Dewey (1938), Vygotsky (1998), Sacristán (2000), Pacheco (2014), Piaget (1994) e Makarenko (1981). Esses referenciais teóricos subsidiaram a compreensão das bases epistemológicas que fundamentam a proposta pedagógica analisada, possibilitando a articulação entre os pressupostos teóricos e as práticas educativas observadas.

A investigação também se efetivou por meio da observação e análise das práticas pedagógicas vivenciadas na instituição, considerando sua organização curricular por trilhas de aprendizagem, a estrutura física dos espaços educativos, as formas de participação estudantil e os mecanismos de gestão democrática, como colegiados, rodas de apreciação e a atuação dos estudantes como guardiões da escola.

Os dados foram analisados por meio da análise interpretativa das experiências observadas, articulando prática e teoria. Nesse processo, consideraram-se os registros das vivências pedagógicas, as interações entre estudantes e educadores, bem como as dinâmicas de construção coletiva do currículo, buscando compreender como autonomia, protagonismo e consciência social são efetivamente materializados no cotidiano escolar.

Assim, a metodologia não se restringe à descrição das práticas educativas, mas propõe uma reflexão crítica sobre a experiência analisada, reconhecendo a escola como espaço de multidirecionalidade de saberes, construção coletiva do conhecimento e ressignificação permanente da prática pedagógica, em consonância com uma educação humanizada, dialógica e socialmente comprometida.

CONCLUSÃO

A análise da experiência educativa investigada evidencia a possibilidade de construção de uma escola fundamentada em princípios humanizadores, democráticos e socialmente comprometidos. Ao romper com modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e na organização rígida do ensino, a instituição analisada apresenta uma proposta pedagógica que coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem.

Retomando o objetivo deste estudo, analisar como a autonomia da aprendizagem e o protagonismo estudantil contribuem para o desenvolvimento social e crítico, observou-se que práticas pedagógicas participativas favorecem a autonomia intelectual, a responsabilidade coletiva e a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A gestão democrática, os espaços de aprendizagem colaborativos e a avaliação formativa demonstram que é possível construir percursos educativos mais significativos e conectados à realidade dos estudantes.

Nesse contexto, a educação ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e assume uma função formativa integral, considerando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Assim, a chamada escola dos sonhos deixa de ser um ideal distante e passa a configurar-se como uma possibilidade concreta de ressignificação da Educação Básica, baseada no diálogo, na participação e na valorização das singularidades dos estudantes.

Conforme destaca Freire (1996), a educação possui caráter transformador ao formar sujeitos capazes de intervir em sua realidade. Dessa forma, experiências educativas pautadas na autonomia e na participação ativa apontam caminhos para uma escola mais democrática, inclusiva e significativa, reforçando a educação como prática de liberdade e transformação social.



REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1938.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRPED



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pós-Graduação em Pedagogia