

## RAÍZES INVISÍVEIS, ESCOLAS VISÍVEIS: NOTAS SOBRE A QUESTÃO DOS PROJETOS AUTORAIS NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

LUANA COSTA ALMEIDA<sup>1</sup> 

BEATRIZ NOGUEIRA MARQUES DE VASCONCELOS<sup>2</sup> 


**RESUMO:** Contextualizado em pesquisas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com base na perspectiva crítica, este ensaio parte da hipótese de que ampliar as possibilidades formativas da escola requer olhar para as experiências escolares que ousam fazer diferente. Discute-se os obstáculos impostos pela escola neoliberal e experiências escolares que permitam colocar em movimento a reflexão sobre as formas como a autoria pedagógica é experienciada pelas escolas. O ensaio propõe o debate a partir das experiências instituintes de escolas com projeto autoral, mobilizando dois eixos: historicidade e forma-escola. Ao delimitar esses eixos como estruturantes da análise das experiências escolares, busca-se abrir caminhos para investigações futuras, capazes de mapear e socializar tais experiências, a fim de fortalecer redes e ampliar uma agenda comprometida com outra escola possível, afirmando que ela existe e requer visibilidade para se fortalecer.


**Palavras-chave:** Projetos autorais. Forma-escola. Experiências instituintes. Organização do trabalho pedagógico. Escola.

### INVISIBLE ROOTS, VISIBLE SCHOOLS: NOTES ON THE QUESTION OF AUTHORSHIP IN INSTITUTING EXPERIENCES

**ABSTRACT:** Contextualized within São Paulo State Research Support Foundation (FAPESP)-funded research and grounded in critical perspective, this essay departs from the hypothesis that expanding the school's formative possibilities requires looking closely at those educational experiences that dare to do things differently. It discusses the obstacles imposed by the neoliberal school and the potential of educational experiences that set in motion reflections on how pedagogical authorship is experienced by schools. The essay develops the debate from the instituting experiences of schools with authorial projects, mobilizing two analytical axes: historicity and the school form. By defining these axes as structuring

1. Universidade Federal de São Carlos  – Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: luanaca@gmail.com

2. Universidade Federal de São Carlos  – Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: bvasconcelos@estudante.ufscar.br

**Editor de seção:** Roberto Leher 

elements in the analysis of school experiences, the essay seeks to open paths for future investigations capable of mapping and sharing such experiences, in order to strengthen networks and expand an agenda committed to another possible school—affirming that it already exists and needs visibility to be strengthened.

**Keywords:** Authorial projects. School-form. Instituting experiences. Pedagogical work organization. School.

### RAÍZES INVISÍVEIS, ESCUELAS VISÍVEIS: NOTAS SOBRE LA CUESTIÓN DE LA AUTORÍA EN LAS EXPERIENCIAS INSTITUYENTES

**RESUMEN:** Contextualizado en investigaciones financiadas por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP) y fundamentado en la perspectiva crítica, este ensayo parte de la hipótesis de que ampliar las posibilidades formativas de la escuela exige mirar de cerca aquellas experiencias escolares que se atreven a hacer diferente. Se discuten los obstáculos impuestos por la escuela neoliberal y las experiencias escolares que permiten poner en movimiento la reflexión sobre las formas en que la autoría pedagógica es vivida por las escuelas. El ensayo propone el debate a partir de las experiencias instituyentes de escuelas con proyecto autoral, movilizándolo dos ejes: historicidad y forma-escuela. Al delimitar estos ejes como estructurantes del análisis de las experiencias escolares, se busca abrir caminos para futuras investigaciones capaces de mapear y socializar dichas experiencias, con el fin de fortalecer redes y ampliar una agenda comprometida con otra escuela posible, afirmando que ella existe y necesita visibilidad para fortalecerse.

**Palabras clave:** Proyectos autorales. Forma-escuela. Experiencias instituyentes. Organización del trabajo pedagógico. Escuela.

## Reflorestamento e Revoada: Para Início de Conversa

*Não podemos deixar de enxergar as pequenas árvores por medo de não ver a floresta (Comitê Editorial, 1979, p. 4).*



A revoada do Poteiro (1979). Reprodução autorizada pelo Instituto Antônio Poteiro (2021).

**A** metáfora das árvores e da floresta, escrita em 1979 pelo comitê editorial da *Educação & Sociedade*, aproxima-se de “A revoada do Poteiro (1979)”. Isso porque, em sua pintura, Poteiro representa árvores cerradeiras, pequenas, retorcidas, mas de raízes profundas e resistentes, junto ao voo coletivo de pássaros que se comporta como um organismo único e maleável. Essas duas imagens permitem refletir sobre o “desmatamento” produzido pela hegemonia da escola neoliberal (Laval, 2019; Dardot; Laval, 2016) e, ao mesmo tempo, sobre a necessidade de enfrentá-lo, reconhecendo a importância das “pequenas árvores”, materializadas nas pedagogias e experiências instituintes (Laval; Vergne, 2023; Linhares, 2007), como parte de um movimento que busca o reflorestar.

A escolha de Antônio Poteiro, ceramista e pintor autodidata, justifica-se por ele ser um dos principais expoentes da arte naif brasileira. Essa forma de fazer artístico se ancora na presença da comunidade: visível, palpável, acolhedora. “A revoada do Poteiro” evoca não apenas a paisagem física, mas também uma imagem de apoio mútuo que se desenrola numa zona invisível: o subsolo. Suas raízes, por sua extensão, criam redes subterrâneas de interdependência. As árvores do cerrado, quando arrancadas, revelam milhares de raízes finas emaranhadas. É nesse estado de natureza, nessa organicidade invisível, que o cerrado supera as severas secas que o atravessam.

No quadro de Poteiro, vemos, no plano da terra, árvores que se comunicam no subsolo e, nos ares, uma revoada de pássaros que voam em padrões coordenados. Ao articular o plano estático das árvores ao movimento do bando, essa imagem mostra-se fecunda para pensar a escola e as suas tarefas na atualidade (Caldart, 2023; Freitas, 2010). Reconhecemos a possibilidade de colocar a escola em movimento para construir outra forma-escola, ao mesmo tempo que admitimos que há muito essa instituição já era palco de disputas e de experimentações refratárias ao modelo convencional, dentro do que autores como Saviani (2006, 2013) denominam por Pedagogia Tradicional.

Caldart (2023) esclarece que em nosso tempo histórico a escola é lugar onde acontecem, ou deveriam acontecer, processos de formação, sendo marcada por uma materialidade específica de tempos, espaços, relações e conteúdos formativos. Constituída por diversos aspectos (notadamente, espaço e tempo específicos) e com uma história (o processo pelo qual se constitui e tende a se impor), a forma-escola exige para sua apreensão uma análise sócio-histórica do modo de socialização que ela instaura e das formas de ressonância para sua consolidação, assim como as resistências encontradas por tal modo (Vincent; Lahire; Thin, 2001). “Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular [...] através de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 10).

Com os efeitos de nossa necessidade ontológica de termos esperança (Freire, 1992), caminhamos com a hipótese, sustentada por diversos(as) pesquisadores(as), de que é necessário o estudo de estratégias e caminhos de construção das escolas comprometidas com outra forma-escola para compreendermos as possibilidades reais de uma outra formação (Freitas, 2010), bem como para uma análise que potencialize e interprete o conjunto de intenções presentes em um projeto educativo ancorado em uma epistemologia crítico-emancipatória (Franco, 2016).

Quando as escolas se colocam em movimento de mudança, por meio da conquista e da ocupação de novos espaços, elas tensionam a ordem instituída e pressionam por outras concepções de trabalho pedagógico (Arroyo, 2017). Nas experiências articuladas a movimentos sociais, não se trata apenas de resistência, mas também da possibilidade de reformulação do pensamento pedagógico, contribuindo para redefinir fins e meios da formação (Arroyo, 2012).

Essas inquietações nos impulsionam a pesquisar os caminhos que possibilitam à escola *ser mais* (Freire, 2005). Como bem enfatizam Linhares e Heckert (2009), é preciso investir em outras frentes de

construção social e educativa, fomentando possibilidades criadoras que contribuam para a transformação da escola pública. Trata-se de socializar os processos por meio dos quais as escolas vão se afirmando e firmando suas raízes, de modo a compreender seu delineamento e aprender com elas. Na certeza de que não se está sozinho e que outras maneiras de viver a escola são possíveis, apesar do contexto da escola neoliberal vivido.

A partir deste conjunto de autores, nos instiga compreender as instituições que ousam resistir ao hegemonicamente instituído, experienciando outras formas de se constituir como escola nos limites em que se encontram. Seja por meio de proposições dentro do modelo instituído, reinventando ações e práticas como formas de resistência, ou indo além, em movimentos sociais que permitem outra amplitude de ação, nos interessa compreender como as escolas têm construído projetos autorais. Tais projetos não se restringem à reprodução de “modelos” conhecidos ou à proposição de ações/práticas pontuais, configurando-se como uma construção singular, a partir de sua realidade e apesar dos condicionantes que a limitam.

Na busca por construir uma agenda de pesquisa comprometida com a compreensão dos processos educativos construídos pelos próprios sujeitos historicamente oprimidos é que objetivamos problematizar o que outrora chamamos de Pedagogia das Margens: uma forma de organização pedagógica experienciada por coletivos afetados pelas desigualdades socioeducacionais (Vasconcelos; Tupinambá; Almeida, 2024). Experiências já conhecidas nas práticas de resistência de povos indígenas e comunidades quilombolas, ribeirinhas e camponesas, que criaram formas outras diante das forças de apagamento.

Com base na compreensão de que a organização do trabalho pedagógico depende de seu ancoradouro teórico-epistemológico (Almeida, 2017), temos buscado analisar experiências que vão além das tradicionalmente desenvolvidas nas escolas regulares, como a construção coletiva de práticas avaliativas alinhadas à avaliação formativa, na qual se avalia para retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem e não para fins classificatórios (Vasconcelos; Almeida, 2024a); práticas pedagógicas em escolas indígenas (Tupinambá; Almeida, 2024) e, também, experiências de uma escola do campo em que a adoção de princípios pedagógicos integra teoria e prática (Vasconcelos; Almeida, 2025a), permitindo formas de ressignificação coletiva sustentadas pelo trabalho compartilhado e pela autoria docente (Vasconcelos; Almeida, 2025b), assim como a capacidade pedagógica de promover uma relação orgânica entre escola e comunidade (Vasconcelos; Almeida, 2024b).

Contextualizado nas pesquisas em desenvolvimento financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – processos n.º 22/02996-5 e 23/03785-0 –, em que temos examinado possibilidades de construção de uma qualidade socialmente referenciada, e buscando alargar nossa esperança na construção de outra forma-escola, nosso olhar se volta para a escola e o seu coletivo como capazes de instituir movimentos de autoria pedagógica. Supomos que a qualidade social tenha nas experiências instituintes (Laval; Vergne, 2023, Linhares; Heckert, 2009) um importante lócus de efetivação, ainda pouco explorado em termos de investigação científica.

É importante destacar, contudo, que no escopo deste artigo não pretendemos examinar os dados empíricos das escolas com as quais temos pesquisado. Nosso objetivo é refletir teoricamente sobre os elementos que temos compreendido como fundamentais para esse debate com base no estudo de outros autores.

Nosso interesse não está em estabelecer um modelo acabado de escola com projeto autoral ou construir uma prescrição para sua classificação como tal, mas problematizar como os projetos vividos na realidade podem emergir como possibilidade. Como autorais, estariam contextualizados em seus processos históricos e coletivos, impulsionados pela agência dos sujeitos no desenvolvimento de seu trabalho e pela invenção cotidiana de novas formas de (re)existir como escola pública. Assim como as árvores cerradeiras, pequenas, retorcidas e de raízes profundas e resistentes, a autoria que nos mobiliza não é uma condição estática, mas um movimento inacabado (Freire, 2000; Bakhtin, 2011) orientado pela construção coletiva do trabalho pedagógico.

Como colocam Linhares e Heckert (2009, p. 5, grifo das autoras): “Não basta gritar contra isso, é urgente captar os mecanismos sociais que ‘inocentemente’ se instalam e permanecem como se fossem os mais naturais e familiares possíveis”. É preciso caminhar junto aos tantos sujeitos que, historicamente, têm se organizado nas escolas e se deixar afetar pelos movimentos instituintes, que rompem com o marasmo de uma escola que se preserva, muitas vezes, em formas estagnadas.

Os movimentos instituintes na escola “são aqueles que, em permanente criação e recriação, tensionam essa instituição, reconfigurando-a, com maior ou menor intensidade, em conjunção com as forças da sociedade e da própria vida” (Linhares, 2010, n. p.). Essas experiências afirmam outros processos de aprender e ensinar e nos mostram como os exercícios de autoria na construção dos projetos escolares podem renovar a escola e reencantar seu fazer cotidiano.

Interessa destacar, portanto, que a reflexão construída no presente artigo marca a abertura de um projeto mais amplo: o de registro e estudo de experiências escolares instituintes (Linhares, 2007), comprometidas com a construção de projetos autorais que realimentam o sonho, ainda inacabado, da realização de uma educação democrática (Laval; Vergne, 2023; Lima, 2024). O que significa reconhecer com Linhares (2010, n. p.) que não se trata de entender os movimentos instituintes em escolas como “objetos prontos a serem descobertos por investigadores geniais e certos”, mas como movimento que pode provocar um “deslocamento de sentido” nas experiências escolares. Aspecto também demarcado por Laval e Vergne (2023) quando propõem as pedagogias instituintes como um caminho para a mudança pedagógica da escola, contra a lógica neoliberal e em prol da educação democrática.

Com base nesse debate, este ensaio propõe uma reflexão teórica sobre dois eixos estruturantes da autoria pedagógica nas experiências instituintes de escolas com projeto autoral: historicidade e forma-escola. Já presentes no debate da área educacional que se ocupa da análise das instituições escolares, tomamos conjuntamente essas duas dimensões porque as entendemos como necessárias ao permitirem compreender tanto a construção das propostas quanto sua materialização em termos de organização do trabalho pedagógico na escola.

Para tanto, nos apoiamos na perspectiva crítica para entender os obstáculos concretos à construção autoral da escola e identificar as brechas em que ela se torna possível. Situados no contexto da realidade educacional brasileira, discutimos a forma como a escola neoliberal se impõe como modelo dominante (Laval, 2019) e como, em outra posição, emergem práticas de resistência materializadas em projetos escolares autorais. Projetos esses que não surgem do nada, mas são alimentados pela memória de outras experiências históricas de invenção escolar.

A problematização que segue busca evidenciar de que modo os eixos historicidade e forma-escola operam como sinalizadores que permitem à instituição inscrever-se, recriar-se e consolidar-se como espaço coletivo de *práxis*. Possibilidade de resistência às lógicas hegemônicas que disputam ideologicamente e mercantilizam a educação escolar pública.

## Falar do Desmatamento da Floresta sem Esquecer das Pequenas Árvores que Insistem em Crescer...

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (Freire, 2022, p. 66).

Tomar com Freire a múltipla possibilidade da ação na educação é reconhecer a incompletude da realidade e o seu movimento contínuo de abrir possibilidades para a mudança. Neste horizonte, a educação de crianças e jovens, suas formas de aprendizagem, a organização do trabalho docente e os modos de gestão escolar, incluindo-se tempos, espaços, avaliações e currículos, têm sido objeto de reflexão, pesquisa, debate, luta, disputa e criação.

Os debates sobre as abordagens pedagógicas e as diferentes formas de conceber as relações entre o ensinar e o aprender atravessam a história da educação. Ao longo desse percurso, nas pesquisas que se debruçam sobre a educação escolar e as suas configurações, ganharam relevo algumas discussões fundamentais, capazes de iluminar tanto a persistência das abordagens convencionais quanto a emergência de novas perspectivas.

Na obra organizada por Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013) debate-se como de fundamental importância revisitar os pedagogos dos dois últimos séculos, tais como Dewey, Freinet, Froebel, Montessori e Malaguzzi, assim como autores como Piaget, Bruner e Vigotski, para estabelecer um diálogo capaz de sustentar o duplo movimento de desconstrução e reconstrução da pedagogia escolar. Streck (2024) compartilha essa visão, tomando referências latino-americanas voltadas à construção de uma outra sociedade e, por consequência, de uma outra escola. No livro organizado pelo autor, enfatiza-se a intencionalidade política e pedagógica das experiências escolares no contexto latino-americano, destacando seu compromisso com a justiça social e elencando como pensadores basilares: Simón Rodríguez, Andrés Bello, Nísia Floresta, Domingo Faustino Sarmiento, José Pedro Varela, José Martí, Rubén Darío, Manuel Bonfim, José Vasconcelos, Maria Lacerda de Moura, Gabriela Mistral, Elizardo Pérez, José Carlos Mariátegui, Anísio Teixeira, Leopoldo Zea, Monsenhor Romero, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Orlando Fals Borda, Frantz Fanon, Ernesto Che Guevara, Camilo Torres Restrepo, Chico Mendes e Subcomandante Marcos.

No contexto brasileiro, principalmente documentada e problematizada pela pesquisadora Roseli Caldart (2000), temos a experiência das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 1996 2001, 2010), que revisitam outras experiências histórica e geograficamente situadas, como o caso da União Soviética, onde buscou-se repensar a formação humana a partir de outros princípios e finalidades, visando a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade (Krupskaya, 2017). Nomes como os de Moisey M. Pistrak (1888-1940) e Viktor N. Shulgin (1894-1965) são importantes referências.

Diante da necessidade de visibilizar as pequenas árvores, destacam-se, ainda, os trabalhos de Singer (1997, 2008), que se debruçam sobre as práticas de resistência e revelam as “falhas” de um sistema escolar aparentemente homogêneo e unificado. Nesse percurso, a autora situa as chamadas escolas democráticas como parte de um movimento histórico mais amplo de renovação pedagógica, cujas raízes remontam à modernidade e cuja permanência se manifesta, de modo cíclico, em diferentes contextos sociais e culturais.

Singer (2008) argumenta que tais experiências não constituem um fenômeno novo, restrito a determinados países ou épocas, mas uma prática recorrente que, apesar das oscilações em sua visibilidade e capacidade de multiplicação, continua a emergir como resposta às transformações sociais, políticas e culturais contemporâneas. Para a autora, as escolas democráticas devem ser compreendidas como experiências de resistência que, ao questionarem as formas instituídas de poder, configuram práticas transversais e descentralizadas de tomada de decisão. Essas práticas se contrapõem às pedagogias hegemônicas, apostando na socialização, participação coletiva e criação de novos modos de governabilidade internos às escolas.

Esses trabalhos de diferentes pesquisadores(as) evidenciam que, ao olharmos para a educação escolar apenas como uma imensa floresta, corremos o risco de não perceber a especificidade das árvores que a constituem nem a potência de suas raízes quando compreendidas como possíveis de se organizar em rede. O intenso campo de experimentação aqui referido apresenta distintas concepções de escola, situadas em diferentes contextos, mas que têm em comum a construção de projetos próprios e refratários à forma-escola convencionalmente instituída.

Ao revisitarmos a história, identificamos um movimento constante na tentativa de reinvenção da forma-escola<sup>1</sup>. Muitas dessas iniciativas, embora inicialmente vistas como desviantes ou experimentais, revelam em retrospectiva perspectivas capazes de compreender a escola em sua totalidade. Experiências que evidenciam a potencialidade de reconhecer, na floresta, cada árvore como uma utopia possível: escolas que muitas vezes permaneceram à margem, mas que revelam lógicas e processos de construção que desafiaram a ordem estabelecida e permitem sonhar com outra realidade.

Se o amanhã não é inexorável, como nos lembra Freire (2022), então temos não apenas a possibilidade, mas também o direito de construir anúncios e de dar visibilidade a outros projetos de escola, garantindo o direito pedagógico e político da construção de uma escola de outra natureza, quiçá mais coletiva. Há, portanto, uma necessidade real e, mais que isso, um imperativo ético-político de repensarmos a escola, reconhecendo a participação ativa de educadores(as), crianças, jovens e suas famílias na construção pedagógica e política das instituições escolares.

É a partir desse compromisso, enraizado na própria vida social, que afirmamos a urgência de pensar a autoria das escolas como um processo dialógico, permanente e inacabado (Bakhtin, 2011; Freire, 2000). Razão pela qual falar em uma escola com projeto autoral implica fazer uma leitura atenta da atuação intencional do coletivo de educadores(as), bem como da construção e permanente manutenção do ambiente educativo, o que pode criar constantemente possibilidades, num movimento contraditório e infundável de transformação (Vigotski, 2001). Trata-se de um processo de apropriação das formas culturalmente herdadas, mas em movimento, permitindo que as escolas possam tecer seus próprios caminhos. Ao assumir coletivamente a responsabilidade pela organização escolar, as formas de expressar a autoria são vivenciadas no processo de pensar e efetivar o ato responsável e criativo.

Contudo, o agir humano é sempre situado e inclui o outro em sua concretude. Ao considerar os processos educativos historicamente situados, que envolvem a organização do trabalho pedagógico enquanto atividade humana de representação e construção de novas formas de mundo, percebemos que a escola aprende com as outras experiências, apropria-se delas e, simultaneamente, pode imprimir suas próprias marcas e modos de fazer em suas comunidades, de maneira mais ou menos profunda e audaciosa em termos de projeto.

Nesse sentido, parecem haver quatro elementos marcantes quando pensamos os projetos autorais nas experiências instituintes: o caráter dialógico, pelo qual o trabalho coletivo se impõe como princípio e prática; a natureza inacabada dos processos, que orienta o olhar e sustenta a construção contínua do projeto; o reconhecimento de formas histórica e socialmente herdadas de outras escolas que ousaram instituir modos contra-hegemônicos de construção escolar, sem tomá-las como modelos; a responsabilidade pelo próprio processo, especialmente em contextos de hiperburocratização, nos quais os sujeitos tendem a se perceber como executores de um trabalho arquitetado por outros. Apropriar-se do que foi construído pela humanidade é também assumir a responsabilidade de refletir e recriar, em um movimento inacabado de produção da autoria, simultaneamente política e pedagógica.

Esse movimento exige entender aquilo que nos condiciona, para não acreditarmos que o futuro já esteja dado (determinado): “Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalisticamente submetido a este ou àquele destino abre caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada” (Freire, 2022, p. 64).

A necessidade de refletir sobre o que nos condiciona, como nos convida Freire (2022), remete à denúncia que muitos(as) autores(as) têm construído da hegemonia da lógica neoliberal na forma-escola da atualidade – como Freitas (2018), Laval (2019), Lima (2024), entre outros. Seus contornos e valores orientadores têm servido à formação do que Dardot e Laval (2016) chamaram de sujeito empreendedor de si, em contraposição à formação de um sujeito emancipado.

O pressuposto dessa discussão reside na constatação de que a crescente influência do setor privado na gestão pública escolar evidencia a urgência de resistir ao aprofundamento da hegemonia da escola neoliberal, a qual enfraquece a auto-organização dos sujeitos escolares na proposição e defesa de seus projetos. Como analisa Laval (2019), a valorização do modelo empresarial ocasiona a perda progressiva de autonomia da escola e, embora isso não signifique homogeneidade em diferentes países, muitas transformações nos sistemas nacionais acabam por seguir direções comuns, ainda que não gerem cenários idênticos de efetivação.

Como destaca o referido autor, vai se formando egressos para os cenários de incerteza nos quais os jovens trabalhadores se inserirão ao concluírem os estudos. Processo formativo alimentado pelo neotecnicismo (Freitas, 2012) e, também, por perspectivas que iludem com um falso poder de escolha oferecido aos(as) estudantes, nos moldes do que, no Brasil, temos visto ser efetivado com a reforma do Novo Ensino Médio, como bem indicam Moraes et al. (2022), permeadas por processos de controle contínuo via plataformização e avaliações externas de larga escala.

Materializada de forma cada vez mais contundente em redes de ensino, como as do estado de São Paulo e do Paraná, a plataformização da educação (Adrião; Domiciano, 2021; Barbosa; Alves, 2023) amplia a área de “desmatamento da floresta” ao restringir a autonomia docente, cerceando a possibilidade da escolha dos materiais e métodos a serem utilizados. Como destacam Barbosa e Alves (2023), na análise da rede estadual do Paraná, o trabalho pedagógico mediado pelas plataformas digitais se assenta no controle e na padronização, engendrando processos hiperburocratizados.

As escolas e seus(suas) profissionais, em meio às políticas públicas adotadas, têm sua autonomia progressivamente limitada, sendo usurpados da possibilidade de pensar o projeto educacional ao qual se vinculam. Encontram-se expostos a um panorama cada vez mais distante do cenário de garantia do direito humano à educação, fruto da luta de muitos educadores(as) que acreditavam em uma educação democrática como direito de todos(as) e de cada um dos(as) cidadãos(ãs), tal como consagrado pela Constituição Brasileira de 1988.

Em um processo que podemos entender com Laval (2019) como a instituição de uma pedagogia contra o outro, efetivada na atual conjuntura a partir da valorização da meritocracia, vemos se consolidar a concorrência generalizada que tem nos resultados escolares medidos via avaliação externa em larga escala seu maior ponto de incentivo à competição. Assim, delinea-se o cenário de *accountability* digital (Afonso, 2021) e hiperburocratização (Lima, 2012) em um contexto de precarização do ensino público (Freitas, 2016).

Os efeitos desse cenário são muitos: professores(as) desacreditados(as); escolas sem projeto próprio; alunos(as) desmotivados(as) e excluídos(as) de um processo formativo que lhes promova a autonomia, garantindo uma formação flexível que permite a inserção dócil em um mercado de trabalho precário e voltado à informalidade disfarçada de empreendedorismo. Mas, como debate Laval (2019, p. 280), “é um equívoco dizer que o discurso dominante venceu e que a escola está a serviço da economia capitalista. Basta considerar o estado das relações de força e analisar as lutas internas para constatar”.

E nesse contexto, ainda que a escola não seja independente das formas de dominação da sociedade capitalista, ela também não é de forma inexorável seu reflexo: “Para agir, é preciso postular que existem margens de transformação da escola, e isso mesmo na era neoliberal, que merecem ser exploradas” (Laval; Vergne, p. 28, 2023). Contexto em que Freire (2022) deve ser retomado, já que saber-se condicionado é quebrar com a ideia de que estejamos fatalisticamente submetidos a um determinado destino, admitindo-se que outras formas de estar e intervir no mundo são possíveis. É preciso enxergar as pequenas árvores que insistem em crescer em meio à floresta devastada: objeto de luta e compromisso investigativo.

Tal perspectiva nos permite reconhecer que as escolas e suas comunidades possam assumir a autoria de seu trabalho pedagógico, compreendido como um conjunto de práticas intencionais e sistematizadas,

voltadas à formação humana que se desenvolve nas relações produtivas e sociais (Caldart, 2023; Freitas, 2010). Dito isso, faz-se necessária a compreensão do trabalho pedagógico em sua totalidade (Pistrak, 2009), a partir do espaço onde se realiza, a escola, e do horizonte ao qual se destina.

## Em Busca das Pequenas Árvores...

Sob a perspectiva da literatura mobilizada, no âmbito escolar as instituições não se transformam por decreto. Como já afirmava Michel Crozier (1981), a mudança é produzida e vivida por coletivos em movimento, que resistem, persistem e experimentam novas possibilidades educativas.

As experiências que nos interessam para a presente discussão são aquelas que evidenciam a resistência e a possibilidade de criação dos sujeitos diante do hegemonicamente instituído, especialmente nos coletivos escolares locais, seja no âmbito de uma escola específica, em propostas desenvolvidas no âmbito da gestão pública, ou nos movimentos sociais. Em nossos caminhos de pesquisa, temos nos deparado, na literatura da área, com algumas experiências específicas, entre as quais poderíamos citar a Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes (São Paulo, Brasil), a Escola Família Agrícola de Orizona (Goiás, Brasil) ou a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima (São Paulo, Brasil). Entre as propostas desenvolvidas no âmbito da gestão pública, poderíamos mencionar as decorrentes de administrações progressistas, como a Escola Candanga (Brasília, Brasil), a Escola Plural (Belo Horizonte, Brasil), a Escola Cidadã (Porto Alegre, Brasil) e a Escola Cabana (Belém, Brasil). Ainda, no campo das iniciativas oriundas de movimentos sociais, destacam-se as escolas do MST, no Brasil, e as escolas autônomas que integram o movimento zapatista, Chiapas, no México.

Mas como reconhecer as pequenas árvores em uma floresta devastada? Quando, no lugar da diversidade da mata, multiplicam-se formas assépticas e homogêneas, encontrar essas pequenas árvores que teimam em brotar exige a “curiosidade como inquietação indagadora” (Freire, 2000, p. 31). Esse movimento de aproximação das escolas que têm instituído modos próprios de escrever e de viver seus projetos busca reconhecer o que resiste e se reinventa mesmo em contextos de aridez, permitindo entrever práticas que, embora localizadas, expressam formas de autoria coletiva e criação pedagógica.

No conjunto de pesquisas que adentram a vida da escola, na sua “história peculiar [...] a partir dos indivíduos que vivenciam diariamente a instituição” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 30), pode-se aproximar do cenário histórico, social e político em que se configuram as experiências construídas. Emergem indícios sobre a organização do trabalho pedagógico situado na historicidade e na forma assumida pelas decisões organizativas da escola, perceptíveis tanto nas práticas que vão sendo adotadas e vivenciadas no cotidiano quanto na maneira como ela se documenta e se interpreta.

Dentre as pequenas árvores que se afirmam e se fortalecem em meio à floresta devastada, sem a pretensão de esgotar as possibilidades anteriormente anunciadas ou de trazer para a discussão modelos que poderiam ser tomados como exemplares, buscamos dar materialidade ao debate por meio de duas experiências que podem ser entendidas como específicas. Uma, da EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto (Araraquara, Brasil), contextualizada no movimento de luta da Escola do Campo, sem ser uma escola do MST, embora em diálogo importante com o movimento; e outra, a EMEF Professor Waldir Garcia (Manaus, Brasil), gestada pela necessidade de transformação para evitar o fechamento da escola, em um movimento família-escola.

A EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto, localizada no Assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara, no interior do estado de São Paulo, ao longo das últimas duas décadas tem se

constituído como um lócus fértil de pesquisas no âmbito da educação do campo. Diversos estudos analisaram sua relevância social, afetiva e política para a comunidade (Bresler et al., 2009; Lopes, 2006), bem como o imbricamento entre a luta política do assentamento e a reivindicação por políticas públicas voltadas à escola do campo (Feng; Ferrante, 2008; Flores; Bezerra; Ferrante, 2013; Pavini et al., 2022). Outros trabalhos enfatizam os modos como a escola organiza as relações entre ensinar e aprender, destacando o desenvolvimento da metodologia do estudo do meio, assumida como princípio estruturante dos processos formativos (Feng; Ferrante, 2008, Ribeiro et al., 2016). Também foram objeto de análise os períodos de tensionamento de sua autonomia, particularmente entre 2008 e 2012, quando a adoção do método do Serviço Social da Indústria (SESI) foi compreendida como tentativa de regular e homogeneizar práticas pedagógicas historicamente emancipatórias (Feng, 2007; Pavini, 2012).

Olhar para a historicidade da EMEF Professor Hermínio Pagotto é compreender sua relação com as transformações do território do Assentamento Bela Vista do Chibarro, cuja constituição atravessa distintas formas de uso da terra e de organização social do trabalho. Durante o período da Usina Tamoio, a região abrigava diversas escolas isoladas voltadas aos filhos de trabalhadores rurais, subordinadas à estrutura empresarial e destinadas não apenas à instrução básica, mas também ao controle social (Caires, 2015). Com a crise e a falência da usina nas décadas de 1970 e 1980, o fechamento progressivo dessas instituições coincidiu com o processo de reorganização política do território pelos movimentos de reforma agrária, que culminou na criação do assentamento (Amaral, 2010). Nesse contexto, a fundação da EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto simbolizou a passagem de uma escola vinculada à lógica produtivista da monocultura para uma escola reconstruída a partir da luta, da participação e da gestão comunitária (Escola Municipal do Campo Professor Hermínio Pagotto, 2020).

A consolidação da escola insere-se em um processo mais amplo de mobilização pela educação do campo, impulsionado pelo protagonismo das famílias assentadas (Teixeira, 2019). O percurso político-pedagógico foi fortalecido com a criação do Grupo de Trabalho de Educação do Campo, que reuniu famílias, professores(as), lideranças comunitárias, movimentos sociais e gestores públicos na elaboração de uma proposta curricular compartilhada (Teixeira, 2019; Amaral, 2010). Foi no contexto de organização do Programa Escola do Campo (2001-2002) que esse coletivo, ao longo de 2 anos, articulou princípios de valorização dos saberes locais, do trabalho pedagógico por complexos temáticos e da relação orgânica entre escola e comunidade (Feng, 2007; Escola Municipal do Campo Professor Hermínio Pagotto, 2020).

Uma das práticas organizativas que expressam a forma construída pela escola é o esforço de fazer da escola um tempo de vida e não uma mera preparação para a vida (Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto, 2020). Entre as ações que materializam essa concepção, destacam-se as visitas aos lotes das famílias assentadas, compreendidas como forma de organização da *práxis* pedagógica (Vasconcelos; Almeida, 2024b), e as pesquisas desenvolvidas nos projetos pedagógicos dos anos finais, voltadas à análise dos processos de luta social e das reflexões teóricas sobre os assentamentos. Essas práticas reforçam o vínculo entre escola, território e consciência social. Nessas experiências, os(as) estudantes são convidados(as) a problematizar as formas históricas de resistência, a desvalorização dos sujeitos do campo e as possibilidades de construir um novo olhar sobre si mesmos e sobre a realidade que habitam (Ribeiro et al., 2016).

A educação voltada à valorização da cultura e do trabalho no campo, em sua dimensão teórica e prática; a criação de espaços e tempos alternativos de aprendizagem; a resistência e a luta no campo; e a compreensão da história como construção coletiva das lutas sociais constituem-se como alguns dos princípios organizativos dessa experiência escolar. Sob a égide de princípios e finalidades documentadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a Escola do Campo se organiza na e pela luta, assegurando que a concepção de educação que orienta suas práticas não se submeta à lógica constitutiva do capital, mas busque superá-la (Silva; Ferrante, 2015).

Se apreciamos uma pequena árvore resistente ao desmatamento nas terras vermelhas do interior paulista, podemos também olhar para a escola situada no estado que abriga a maior floresta do mundo: a EMEF Professor Waldir Garcia. Localizada na periferia de Manaus/AM, inserida em um território atravessado por vulnerabilidades sociais e ameaçada de fechamento em 2015 pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por causa dos altos índices de evasão e repetência, a escola encontrou na ampliação do tempo escolar e na concepção de educação integral e de gestão democrática o caminho para afirmar politicamente sua relevância junto à comunidade e à SME.

Olhar para a historicidade da EMEF Professor Waldir Garcia é compreender que, diante da perda de estudantes e da incerteza sobre sua continuidade entre 2014 e 2016, ela transformou a crise em possibilidade de criação. Resultado tanto da mobilização do movimento Coletivo Escola-Família, que reivindicava o direito à educação integral, quanto das próprias circunstâncias que pressionavam a escola a se reconstruir, sendo a primeira instituição de educação integral em tempo integral mantida pelo poder público municipal de Manaus (Simões, 2018).

Nesta experiência escolar, um conceito fundamental para a compreensão das práticas organizativas que expressam a forma escolar construída é o de Educação Integral. Como registrado em seu Projeto Político-Pedagógico (Escola Municipal Professor Waldir Garcia, 2021, p. 41), a proposta formativa centrada na formação integral dos sujeitos tem o objetivo de:

[...] proporcionar um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, considerando não apenas a dimensão intelectual, mas também as dimensões social, cultural, emocional e física, a fim de compreender o sujeito em sua multidimensionalidade, oportunizando experiências e momentos de reflexão para que o mesmo possa ser um agente transformador no mundo.

A escola adota uma prática pedagógica orientada pela gestão e convivência baseada na corresponsabilidade, escuta ativa e participação efetiva da comunidade escolar. Com uma proposta inclusiva, a instituição acolhe estudantes com deficiência, migrantes, refugiados e crianças de diferentes classes sociais, fazendo a educação como prática da diferença nos usos ampliados dos *espaçostemposcurrículos* educativos (Simões, 2019).

No processo de transformação, especialmente na passagem de uma lógica burocratizada e individualizada do fazer pedagógico para uma prática coletiva e compartilhada, a experiência da EMEF Professor Waldir Garcia exigiu um longo percurso de formação em comunidade. Durante dois anos, famílias, professores(as) e gestores(as) envolveram-se intensamente na construção de um novo modo de compreender e organizar o trabalho pedagógico. As perguntas “o que é preciso fazer?” e “como fazer?” foram sendo respondidas na própria ação (Costa, 2025).

Complementar ao conceito de Educação Integral, a noção de território educativo é muito importante no projeto construído. Trata-se de uma concepção que amplia o próprio sentido de escola e desloca seus limites físicos e simbólicos. Praças, parques, museus, zoológicos e universidades passam a integrar o currículo vivido, afirmando a cidade como extensão do espaço educativo. As formações promovidas em parceria com instituições de ensino superior reúnem professores(as), estudantes e famílias em atividades de filosofia e iniciação científica, reafirmando a educação como experiência comunitária e emancipadora (Escola Municipal Professor Waldir Garcia, 2021).

Outro conceito importante é o de gestão democrática, compreendido como eixo estruturante, envolvendo o fortalecimento do conselho escolar, da escola de pais, das assembleias de alunos(as) e do

chamado “almoço pedagógico” – momentos em que as decisões são compartilhadas e a escuta dos(as) estudantes se torna uma prática cotidiana. A maneira como a escola se documenta constitui também um aspecto essencial de sua forma; o PPP expressa, de modo concreto, a articulação entre princípios, finalidades e práticas que organizam a vida escolar (Escola Municipal Professor Waldir Garcia, 2021).

Nesse sentido, entre as ações assumidas no cotidiano, e que materializam a forma construída pela escola, estão registrados: (i) os encontros de tutoria, que acontecem semanalmente e cujos(as) tutores(as), os(as) diversos(as) profissionais da escola, atuam no processo de orientação baseada em conversa, reflexão e tomada de decisões; (ii) os grupos de responsabilidade, que envolvem atividades ligadas às necessidades da escola, às relações interpessoais e ao ambiente escolar e social, tais como o Recreio Bom e o cuidado com a horta; (iii) a assembleia escolar, que ocorre semanalmente para tratar de assuntos pertinentes à rotina escolar; (iv) as oficinas, que são organizadas tanto em projetos interdisciplinares (que incentivam e estimulam o hábito da investigação científica) quanto em oficinas de aprendizagem voltadas mais especificamente à língua portuguesa e matemática; (v) o Almoço Pedagógico, que acontece semanalmente, pensado a partir da necessidade de um encontro constante para diálogo, escuta e tomada de decisões.

A forma como a escola organiza sua cultura avaliativa está profundamente refletida em seus modos de se documentar. Há uma crítica explícita aos exames padronizados e às semanas avaliativas, substituídas por instrumentos qualitativos e contínuos que reconhecem o desenvolvimento de cada estudante. A autoavaliação é concebida como parte integrante do processo formativo, configurando-se como um exercício de autorreflexão e de responsabilidade sobre o próprio aprender. Tais instrumentos são constantemente revisitados à luz dos princípios que sustentam sua concepção de educação integral (Escola Municipal Professor Waldir Garcia, 2021).

Entre Araraquara e Manaus, mas estendendo-nos às diversas experiências escolares compreendidas como pequenas árvores, estabelecer relações entre o processo de construção de um projeto, a concepção de escola e a forma como as práticas pedagógicas foram e são construídas e vividas é um dos aspectos centrais no estudo dessas experiências. Por isso, com Freire (2022), nos localizamos em posição contrária à perspectiva histórica que documenta a escola de maneira homogênea, como instituição determinada: “É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer” (Freire, 2022, p. 63, grifos do autor). Isso porque, quando adota processos pedagógicos baseados em relações coletivas, a escola assume a responsabilidade de se organizar pedagógica e politicamente, constituindo-se como presença criadora e abrindo espaço, apesar dos condicionantes que a limitam, a um projeto autoral comprometido com a formação de determinados sujeitos para a construção de uma determinada sociedade.

Mas que movimentos conferem marcas de autoria ao processo de organização do trabalho pedagógico? Quais marcas tornam os processos pedagógicos singulares, à medida que a escola arrisca, vivencia e reflete sobre os caminhos formativos de seus(suas) estudantes, tomando essa tarefa como própria de seus sujeitos? Afinal, o que define a autoria na construção coletiva da escola dentro de uma perspectiva instituinte?

A resposta a essas perguntas exigiria a análise empírica aprofundada das experiências, agenda de pesquisa que se impõe como necessária. Todavia, com base no que já se conhece por meio de experiências documentadas, como as anteriormente exemplificadas de forma sucinta neste texto, observamos que ao assumir a responsabilidade por seu projeto a instituição articula perspectivas locais, tanto individuais quanto coletivas, e ressignifica as forças regulatórias estatais com maior ou menor margem de ação. Em processos de contrarregulação (Freitas, 2005), a instituição supera o falso debate que reduz a escola à dimensão técnico-metodológica e passa a concebê-la em articulação com os princípios orientadores de sua ação, com sua intencionalidade e com o conteúdo educacional, na perspectiva do que Caldart (2023) denomina como as tarefas educativas da escola.

Na defesa proposta por Laval e Vergne (2023), o grande debate do que chamam de pedagogias instituintes é assumir como norte de ação a educação democrática: “que faz da democracia um princípio de funcionamento da instituição escolar e da formação dos alunos” (Laval; Vergne, 2023, p. 159). Salvo as devidas especificidades, Linhares (2007) – no debate das experiências instituintes – e Laval e Vergne (2023) – no debate das pedagogias instituintes – nos revelam a necessidade de ir além da análise técnico-metodológica das experiências escolares, examinando a propositura e sua efetivação como um todo, na manifestação visível em sua forma de organização, mas também em sua historicidade marcada pelas decisões tomadas e pelos condicionantes da ação (no passado e presente) – aspectos que permitem afirmar que nos interessa entender os processos instituintes dentro do instituído.

Nesse sentido, é importante não confundir o que podemos tomar como experiências instituintes com o movimento de replicação de “boas práticas”. Por um lado, não há modelos a serem replicados independentemente dos contextos e, por outro, os contornos do projeto têm que ser comprometidos e criados na escola em que se constrói a ação. Como debatem Laval e Vergne (2023), a definição vertical do que seriam as boas práticas não é frutífera por ser construída independentemente das condições concretas e dos efeitos reais da ação pedagógica. Ao contrário disso, afirmam, “devemos apostar nas práticas alteradoras, conduzidas ou apoiadas por coletivos críticos de professores e pesquisadores, em conjunto com os principais sindicatos de professores, liceais e estudantes, e com as associações de pais de alunos” (Laval; Vergne, 2023, p. 28-29).

Os processos de autoria e seus efeitos em um projeto coletivo de escola não são, por suposto, construídos no vazio. Como explicita Bakhtin (2003), a construção social e histórica do mundo ocorre por meio da sua objetivação, mediada por instrumentos, dos quais a linguagem se destaca, nos contínuos movimentos de apropriação individual e coletiva pelos sujeitos. Esse movimento reconhece a construção histórico-coletiva dos projetos. No contexto escolar, essa perspectiva envolve múltiplas negociações em diferentes níveis e instâncias de elaboração, como ocorre no PPP da escola.

Um projeto autoral exige, portanto, assumir a concretude das condições objetivas existentes, sonhando a escola de outra forma e ousando olhar para os horizontes desejados em vias de concretizá-los. Ainda que fundamentado em diversas realidades e com disparadores diferentes – possibilitado por uma política pública, um ator específico, sonho em comum, ou a combinação de vários fatores –, um projeto autoral, como os que podemos exemplificar por meio das experiências apresentadas, envolve o coletivo e se concretiza em relações democráticas, abrindo espaço para uma ação criadora que permite sonhar e concretizar modos outros de fazer a escola.

Desse prisma, o modo de olhar e conceber a realidade não deve ser entendido como um todo harmônico, mas como um sistema em constante movimento, marcado por contradições, avanços, rupturas e superações. Conforme aponta Caldart (2004), há uma dimensão importante no processo de assumir-se enquanto escola que se escreve; pensa; pesquisa; problematiza e ousa viver seus próprios tempos, espaços e relações. Os processos de criação, inerentes aos movimentos de elaboração, são resultados de um processo histórico que se desdobra no âmago do contexto sócio-histórico-cultural.

A apropriação e criação local explicam a impossibilidade de se definir de maneira abstrata e *a priori* que um projeto autoral se resume a uma lista determinada de requisitos ou condições necessárias para ser “autoral”. Defendemos, portanto, entender as experiências em suas delimitações teórico-metodológicas (historicidade e forma-escola), visto que as experiências instituintes não se proclamam assim, mas se realizam praticamente nas lutas e nas experimentações (Laval; Vergne, 2023), as quais podem ensinar e fortalecer os movimentos que buscam construir uma outra escola.

No plano da historicidade, é necessário considerar as decisões tomadas ao longo do percurso e os condicionantes da ação (contexto propositivo da ação, diálogos internos e externos, lutas e memória coletiva

que permitem a reafirmação cotidiana da experiência). No plano da forma-escola, analisar intencionalidades, organização do trabalho pedagógico, manifestação organizativa e estratégias de permanência é essencial. Nessa direção, entender as delimitações teórico-metodológicas implica explicitar o ancoradouro intencional, para situar a dimensão contextual da sua construção e reinvenção cotidiana, e esmiuçar o delineamento metodológico que orienta essas experiências.

Compreendemos que é o trabalho humano que imprime marcas de autoria à escola. Por isso é preciso apreender os movimentos e as forças coletivas que constroem o projeto educativo como processo histórico em permanente transformação. Igualmente essencial é analisar a atividade criativa na construção dos projetos autorais, seja em sua proposta ou continuidade, visto que permite o fazer diante do instituído a partir de horizontes alimentados por uma intencionalidade de ação desejada por um coletivo. Esse aspecto também movimenta o que Azevedo e Smolka (2023) debatem como parte das práticas coletivas de resistência realizadas pelos(as) professores(as) nos processos de criação que emanam das e entre as atividades reprodutivas, nas quais a imaginação e a criação se estabelecem como atividades constitutivas na construção de outros fazeres dentro dos processos estabelecidos pelo sistema.

Isso implica atenção à intencionalidade assumida; os pares dialéticos “objetivo-avaliação” e “conteúdo-forma” (Freitas, 1995) são elementos essenciais para se compreender as diferentes proposituras, o que revela a importância de identificarmos o que Smolka (2006) debate como os *lugares comuns* construídos, no sentido tanto de ideias partilhadas pelo grupo quanto de ideias trivializadas que vão se operando mesmo sem que as pessoas envolvidas reflitam sobre seus significados e origens<sup>2</sup>. Isso marca a organização do trabalho pedagógico por um *quefazer* próprio, muitas vezes necessitado de retomadas reflexivas para manutenção da intencionalidade do projeto, mas que vai se constituindo como parte da forma-escola construída.

Assumir a totalidade da organização do trabalho pedagógico significa reconhecer que todos os elementos são relevantes para a compreensão da escola. É na aproximação e apreensão do trabalho desenvolvido no cotidiano que nos aproximamos dos delineamentos de sua propositura: o trabalho docente e a forma assumida para a gestão da escola; os projetos escolares internos e externos à sala de aula; o lidar com as diferenças; a constituição das relações dentro da escola, com o entorno social e com a rede de ensino; a presença de trabalho coletivo e da possibilidade de auto-organização; o lugar do diálogo na construção dos projetos e no enfrentamento dos desafios; a presença da valorização de diferentes conhecimentos das diferentes áreas que constituem a formação humana no currículo.

## Enxergar as Árvores que Crescem e Fortalecer suas Raízes: Compromisso de Investigação e Ação Ético-Política na Educação Escolar

A argumentação deste ensaio evidencia que o ato de identificar, estudar e dar visibilidade às pequenas árvores é, ao mesmo tempo, um compromisso investigativo e ético-político. A história da escola, muitas vezes, é narrada sob uma perspectiva estatal que tende a homogeneizá-la, apresentando-a como uma instituição difusora de valores universais ou dominantes, transmitidos de forma linear e sem rupturas (Rockwell; Ezpeleta, 2007). Em contraste a essa narrativa, quando uma escola adota processos baseados em relações coletivas, assume a responsabilidade de organizar-se pedagógica e politicamente, constituindo-se como presença criadora. Tal escolha abre caminho para que, pela força de seu coletivo, a escola passe a se posicionar e assumir a autoria de seu próprio dizer, marcada pelo envolvimento ativo e criativo de seus sujeitos.

Essa perspectiva, não deve ser confundida com um mero movimento de “esforço” ou “vontade” das escolas na busca por autonomia, sendo necessárias condições objetivas para que o façam, as quais ocorrem

quando o direito à educação de qualidade social é assegurado e relações democráticas são estabelecidas. Isso se contrapõe à padronização imposta por meio da plataformização das redes e das políticas de avaliação externa em larga escala.

Destacamos, todavia, nosso entendimento de que, embora possível, não basta romper com o instituído, já que movimentos instituintes, por si só, não são emancipadores. Defendemos a necessidade de um horizonte comprometido com a transformação da escola pautada em um movimento ético que vislumbre contribuir para a formação humana, em uma ação comprometida com a comunidade e com a superação das desigualdades.

Portanto, a necessidade de mapear as experiências comprometidas com uma mudança escolar que promova reflorestamentos pedagógicos rumo à formação do sujeito emancipado é o que sustenta este ensaio. Ao mobilizar o campo das experiências escolares, enfatiza-se a necessidade de pesquisas e ações em parceria com escolas e movimentos sociais, capazes de ultrapassar os casos singulares e reconhecer permanências do fazer educativo nessas experiências, abrindo-se caminhos para projetar outros futuros possíveis.

Fundamentalmente, sustentamos a hipótese de que, ao investigarmos essas experiências, é possível aprender com elas e voltar a ter esperança nas árvores que insistem em crescer apesar da floresta devastada; e, ao documentá-las e socializá-las, podem ser criadas condições para novos diálogos, o que pode potencializar a cooperação entre as “pequenas árvores”. Cabe ressaltar que não queremos simplesmente pesquisar essas experiências, nem tampouco intencionamos apenas denunciar a forma-escola da atualidade, mas sim ampliar a visibilidade das experiências escolares comprometidas com horizontes emancipatórios – fortalecendo educadores e educadoras que ainda sonham em fazer diferente –, anunciando que outra escola é possível.

## Notas

1. Ao olhar para as proposições já construídas, assumimos que diferentes concepções pedagógicas possibilitam distintas experiências escolares. Dentre elas, podemos citar: a Escola Moderna, documentada por Francisco Ferrer y Guardia na Espanha; a Escola de Le Vernet, fundada por Célestin Freinet na França; a Escola Comuna, idealizada por Mikhail Pistrak na ex-União Soviética; o Instituto de Segunda Enseñanza, fortemente influenciado pelo pensamento de José Martí em Cuba; El Colegio de Muchachos Carpinteros y Huérfanos de la Ciudad de Chuquisaca, projeto nutrido especialmente por Simón Rodríguez na Venezuela; o Colégio Augusto, fundado por Nísia Floresta no Rio de Janeiro, Brasil; a experiência da Liga Educativa Maria de Nazaré, criada por Anália Franco em São Paulo; o Instituto de Educação Josué de Castro, do MST, localizado em Viamão, no Rio Grande do Sul, Brasil; o movimento da Escola Nômade, no território Pataxó Hã-hã-hãe, na Bahia, nutrido e sustentado pela pedagoga Maria Muniz (Mestra Mayá); e as Escolas Autônomas Zapatistas, em Chiapas, México.
2. Esses “lugares comuns” tanto se manifestam em ideias, como a de que se deve “conhecer a experiência do aluno” (Smolka, 2006, p. 102), quanto na dimensão metodológica da organização do trabalho pedagógico, quando a escola assume uma determinada técnica como parte integrante de seu trabalho – por exemplo, o caso dos estudos do meio em experiências de escolas do campo.

## Conflito de Interesse

Nada a declarar.


## Contribuição das Autoras

**Conceitualização:** Almeida LC, Vasconcelos BNM; **Metodologia:** Almeida LC, Vasconcelos BNM; **Supervisão:** Almeida LC, Vasconcelos BNM; **Escrita:** Almeida LC, Vasconcelos BNM; **Aprovação final:** Almeida LC.

## Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

## Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo   
Processos n.º: 22/02996-5 e 23/03785-0

## Agradecimentos

Não se aplica.

## Referências

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 668-684, 2021. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1223>

AFONSO, A. J. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e250099, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.1590/es.250099>

ALMEIDA, L. C. A didática na formação de professores: espaço e contribuição. In: SIQUELLI, S. A.; SANFELICE, J. L.; ALMEIDA, L. C. (org.). **Fundamentos da educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 177-194.

AMARAL, M. **Sobre a continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17402>

ARROYO, M. G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 3, p. 81-93, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9092>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.

- AZEVEDO, M. N.; SMOLKA, A. L. B. Atividade criadora coletiva: unidade de resistência do trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40604, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469840604>
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>
- BRESLER, R. et al. O Programa Escola do Campo de Araraquara (SP): a EMEF Hermínio Pagotto e o assentamento Bela Vista do Chibarro. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 14, n. 55, p. 105-128, 2009. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v14n55.44204>
- CAIRES, A. C. R. Usina Tamoio: lugar de trabalho e de vida. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 18, n. 1, p. 43-63, 2015. <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2015.v18i1.338>
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>
- CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- COMITÊ EDITORIAL. Editorial: Ilusão política, desilusão pedagógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 4, p. 3-4, 1979.
- COSTA, N. G. **Políticas educacionais e a vida na escola**: embates em torno do projeto pedagógico da educação integral. 2025. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2025. <https://doi.org/10.11606/D.48.2025.tde-24062025-140752>
- CROZIER, M. **O fenômeno burocrático**: ensaio sobre as tendências burocráticas dos sistemas de organização modernos e suas relações, na França, com o sistema social e cultural. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO PROFESSOR HERMÍNIO PAGOTTO. **Projeto Político-Pedagógico**: 2020-2024. Araraquara: Escola Municipal do Campo Professor Hermínio Pagotto, 2020.
- ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Manaus: Escola Municipal Professor Waldir Garcia, 2021.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FENG, L. Y. **Projeto Educação do Campo**: estratégias e alternativas no campo pedagógico. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara. Araraquara, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/desenvolvimento-territorial-meio-ambiente/producao-intelectual/dissertacoes/2008/lee-yun-feng.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

FENG, L. Y.; FERRANTE, V. L. S. B. Projeto educação do campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico. **Retratos de Assentamentos**, v. 11, n. 1, p. 195-224, 2008. Disponível em: <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/21>. Acesso em: 18 out. 2025.

FLORES, A. F.; BEZERRA, M. C. S.; FERRANTE, V. L. S. B. De grupo escolar à educação do campo: o caso da escola do campo no Assentamento Bela Vista, em Araraquara/SP. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 6, n. 12, p. 28-48, 2013. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/500>. Acesso em: 18 out. 2025.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, p. 137-153, 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INSTITUTO ANTÔNIO POTEIRO. **Página Inicial**. 2021. Disponível em: <https://www.antoniopoteiro.com.br/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Org. Luiz Carlos de Freitas; Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIMA, L. C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. R. (org.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 129-158.

LIMA, L. C. A educação como direito num mundo desigual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e290145, p. 1-15, 2024. <https://doi.org/10.1590/es.290145>

LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007. <https://doi.org/10.29286/rep.v16i31.5192>

LINHARES, C. Movimentos instituintes na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

LINHARES, C.; HECKERT, A. L. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **Aleph**, v. 12, p. 5-12, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38931>. Acesso em: 13 mar. 2025.

LOPES, L. V. O desenvolvimento do Projeto Educação do Campo em um Assentamento da Reforma Agrária no município de Araraquara/SP: uma possibilidade de intervenção na problemática ambiental. **Retratos de Assentamentos**, v. 9, n. 1, p. 83-95, 2006. Disponível em: <https://www.retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/31>. Acesso em: 18 out. 2025.

MORAES, C. S. V. et al. Reforma do ensino médio: a institucionalização do apartheid social na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e261875, p. 1-8, 2022. <https://doi.org/10.1590/es.261875>

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. **Boletim da Educação**, Porto Alegre, n. 8, 2001. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-boletim-da-educacao-no-08-pedagogia-do-movimento-sem-terra-acompanhamento-as-escolas/>. Acesso em: 15 set. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **MST: lutas e conquistas**. São Paulo: MST, 2010.

PAVINI, G. C. **O método SESI de ensino na escola do campo: a controversa chegada do estranho**. 2012. Tese (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara. Araraquara, São Paulo, 2012. 119 f. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/desenvolvimento-territorial-meio-ambiente/producao-intelectual/dissertacoes/2012/gislaine-cristina-pavini.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

PAVINI, G. C. et al. Escola do campo em assentamentos rurais: educação e políticas públicas para o campo. **Brazilian Journal of Business**, v. 4, n. 4, p. 1.703-1.724, 2022. <https://doi.org/10.34140/bjbv4n4-009>

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RIBEIRO, F. C. et al. História: escola no campo ou escola do campo? In: Escola Vera Cruz (org.). **Estudo do meio – ensino médio – 2ª série: o campo brasileiro e sua complexidade – um estudo da produção sucroalcooleira e seus desafios socioambientais**. São Paulo: Escola Vera Cruz, 2016. p. 44-56. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/doc/em/estudo-do-meio-ensino-medio-2016.pdf>. Acesso em: 31 de out. 2025.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, S.; FERRANTE, V. L. S. B. A educação do Campo de Araraquara: notas para uma análise de percurso. **Retratos de Assentamentos**, v. 18, n. 2, p. 283-304, 2015. <https://doi.org/10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2015.v18i2.220>

SIMÕES, C. A. A autoridade partilhada no curso da criação curricular cotidiana: os meandros da educação integral na EMEF Professor Waldir Garcia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 2., 2018, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/2935-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/2935-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 31 out. 2025.

SIMÕES, C. A. **A criação curricular cotidiana e as políticas práticas da EMEF Prof. Waldir Garcia: caminhos de canoa nos/dos currículos de educação integral**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2019. <http://www.btd.uerj.br/handle/1/9901>

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1997.

SINGER, H. **A gestão democrática do conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes**. 2008. 101 f. Relatório (Pós-doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2008. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/20023>.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 99-118, 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2368/50\\_dossie\\_smolka\\_alb.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2368/50_dossie_smolka_alb.pdf). Acesso em: 8 ago. 2025.

STRECK, D. R. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

TEIXEIRA, R. A. **Escolas do campo de Araraquara (2001/2012): história, memórias e experiência percebida**. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, São Paulo, 2019. <http://hdl.handle.net/11449/181031>

TUPINAMBÁ, M. V. A. S.; ALMEIDA, L. C. A produção sobre educação escolar indígena em teses e dissertações no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10855, p. 1-16, 2024. <https://doi.org/10.1590/1980531410855>

VASCONCELOS, B. N. M.; ALMEIDA, L. C. Construção de uma avaliação de viés formativo: a experiência do Educandário Humberto de Campos em análise. **Horizontes**, v. 42, n. 1, e023069, p. 1-32, 2024a. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1745>

VASCONCELOS, B. N. M.; ALMEIDA, L. C. A educação do campo e o aprender em comunidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE, 3., 2024, Redenção. **Anais [...]**. Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iii-congresso-internacional-de-ensino-e-formacao-docente-478855/962402-a-educacao-do-campo-e-o-aprender-em-comunidade/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VASCONCELOS, B. N. M.; ALMEIDA, L. C. É preciso voltar aos passos que foram dados para traçar caminhos novos ao lado deles: análise de uma experiência a partir do debate da qualidade social. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO, 18., Araraquara. **Anais [...]**. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2025a, p. 213-214. Disponível em: <https://observatorio-iberoamericano.fclar.unesp.br/anais/eide2024.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VASCONCELOS, B. N. M.; ALMEIDA, L. C. As possibilidades de criação político-pedagógica na escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2025b [no prelo].

VASCONCELOS, B. N. M.; TUPINAMBÁ, M. V. A. S.; ALMEIDA, L. C. Por uma pedagogia das margens: pensando as práticas pedagógicas da educação escolar indígena e da educação do campo. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 3, p. 661-683, 2024. <https://doi.org/10.18616/ce.v13i3.8473>

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 33, p. 7-47, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459>. Acesso em: 14 jul. 2025.

## Sobre as Autoras

LUANA COSTA ALMEIDA é pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2004). Possui mestrado em Educação na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores pela Unicamp (2008). Possui doutorado em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela Unicamp (2014), com período de estágio na Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, ambos com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Fez pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole (CEM/Cebrap), com financiamento da Fapesp (2014/2015). Atualmente é professora adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP), credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) – linha de Educação Escolar: Teorias e Práticas Críticas.

BEATRIZ NOGUEIRA MARQUES DE VASCONCELOS é pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2012). Possui mestrado em Educação com ênfase em Psicologia pela Unicamp (2016). Atualmente é doutoranda em Educação na UFSCar (2022), pela linha Educação Escolar: Teorias e Práticas Críticas.

**Recebido:** 3 set. 2025

**Aceito:** 12 out. 2025