



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

UM ESTUDO SOBRE ESCOLAS NÃO-CONVENCIONAIS PARA O COMBATE DAS NARRATIVAS NEOLIBERAIS DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

*A STUDY ON UNCONVENTIONAL SCHOOLS TO COMBAT THE ACTIVE
LEARNING METHODOLOGIES'S NEOLIBERAL NARRATIVES*

Luciana dos Santos Claudio¹
Samira Gonçalves Farath Menin²
Marisa Noda³

Resumo

O presente artigo resulta das análises de uma das atividades desenvolvidas dentro da pesquisa aprovada em edital CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021, intitulada “Escolas não-tradicionais: aprofundando o mapeamento e pesquisa teórica da inovação pedagógica”, que procura compreender como e porque algumas escolas rompem com o paradigma hegemônico da educação e quais as consequências de tal mudança para a sociedade e para a economia. Tal atividade visava aprofundar a investigação em mídias como filmes documentários, plataformas e páginas da internet produzidas para divulgar essas escolas entendidas como alternativas, transformadoras, criativas. E aqui objetivamos conhecer, analisar e mapear características estruturais e metodológicas referentes às escolas não convencionais retratadas nos documentários “Quando sinto que já sei” (2017), “Sementes do nosso quintal” (2012), “A educação proibida” (2012), e nas séries “Sementes da Educação” (2018) e “Destino: Educação” (2018), com o intuito de contribuir com a investigação e formulação das inovações propostas e postas em ação por instituições que já trabalham com um modelo de ensino fora do convencional, para assim, discutir o problema das Metodologias Ativas de Ensino gerenciada pelo viés liberal, as quais estão crescendo nas escolas convencionais. Dessa forma, a metodologia de pesquisa escolhida foi a qualitativa

¹ Graduanda em História, Universidade Estadual do Norte do Paraná.

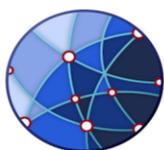
² Graduanda em História, Universidade Estadual do Norte do Paraná.

³ Professora Adjunta do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1347-1369, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



descritiva por meio da coleta de dados e análises dos longas-metragens documentais selecionados para a realização do trabalho e de sites das escolas na *internet*, outrossim, foi feita a observação de campo com a visita ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) *Campus* Jacarezinho. Para tanto, a problematização a ser solucionada encaminhou-se para reconhecer e esquematizar as concepções de ensino-aprendizagem não convencionais em relação ao paradigma convencional e hegemônico da educação, destacando suas aproximações e desavenças com a ideia e estratégia pedagógica das metodologias ativas. Como resultado, observou-se singularidades nos métodos pedagógicos das escolas não-convencionais que as distanciam das metodologias ativas neoliberais e promovem instituições escolares as quais se preocupam com a liberdade e a inclusão das crianças e jovens.

Palavras chave: Escolas não convencionais; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Ensino-aprendizagem.

Abstract

The present article results from the analysis of one of the activities developed within the research approved in CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 public notice, entitled “Non-traditional schools: deepening the mapping and theoretical research of pedagogical innovation”, which seeks to understand how and why some schools break with the hegemonic paradigm of education and what are the consequences of such change for the society and the economy. This activity aimed to deepen the investigation in media such as documentary films, platforms and websites that were produced to spread these schools understood as alternative, transformative, creative. And here we aim to understand, analyze map structural and methodological characteristics referring to unconventional schools portrayed in the documentaries “Quando sinto que já sei” (2017), “Sementes do nosso quintal” (2012), “A educação proibida” (2012), e nas séries “Sementes da Educação” (2018) and “Destino: Educação” (2018), with the goal of contributing to the investigation and formulation of proposed innovations and put into action by institutions that already work with a teaching model outside the conventional, in order to discuss the problem of Active Teaching Methodologies managed by a liberal bias, which are growing in conventional schools. Thus, the research methodology chosen was qualitative descriptive through data collection and analysis of documentary feature films selected to accomplish the study and school websites on the internet, furthermore, field observation was carried out with the visit to the Federal Institute of Paraná (IFPR) Jacarezinho campus. Therefore, the problem to be solved was referred at recognizing and schematizing the unconventional teaching-learning concepts in relation to the conventional and hegemonic paradigm of education, emphasizing their similarities and disagreements with the idea and pedagogical strategy of active methodologies. As a result, singularities were observed in the pedagogical methods of non-conventional schools that distance them from the active neoliberal methodologies and promote school institutions that are concerned with the freedom and inclusion of children and young people.

Keywords: Unconventional schools; Active Learning Methodologies; Teaching-learning.

Introdução

A educação brasileira desde seus primórdios esteve atrelada a um modelo de métodos convencionais, importada do continente europeu, mais precisamente por portugueses, através dos jesuítas, e implementado aqui, objetivando sumariamente a colonização, e não o conhecimento, molde esse que visava a memorização, o ensino enciclopédico, nenhuma participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem e o professor como figura detentora de todo o conhecimento e papel central da hierarquia instaurada dentro das salas de aula.

[...] Dessa maneira, a ação pedagógica dos jesuítas, fundada numa cultura transplantada, atuou no sentido de **auxiliar o colonizador a manter o domínio e a introjetar no colonizado o conformismo**. O ensino que se baseava no latim, na literatura clássica e na retórica, destituído de qualquer sentido crítico, contribuiu para aumentar a distância entre os que sabiam e os que não tinham a possibilidade (condições materiais e sociais) de “adquirir” o saber. [...] Não há dúvida de que o tipo de escola fundada no tomismo-aristotélico e na pedagogia dos jesuítas consolidou no Brasil uma educação centrada no professor, autoridade máxima no processo pedagógico, porque detentor do saber acumulado. Sua tarefa seria a de dar forma à matéria-prima (o aluno): atualizar as potencialidades. Isso se realiza por meio de um discurso bem articulado, lógico, inquestionável: um verdadeiro monólogo, pois o ensino é a transmissão do conhecimento do adulto para os jovens (em formação) [...] na medida em que **o aluno é um recipiente passivo do conhecimento, cuja atividade única é a memorização, a ação do pensar e refletir fica prejudicada, inibindo a criação e, portanto, estimulando a formação de consumidores em detrimento da criação e da produção** [...] (DOS SANTOS, MESQUIDA; SAMPAIO, 2002, p. 11, grifo nosso)

Dermeval Saviani constrói em seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2013) uma periodização a respeito dos diferentes momentos e movimentos existentes na história da educação brasileira, segundo o autor, poderíamos dividir a educação brasileira em quatro períodos. O primeiro período, compreendido de 1549 a 1759, diz respeito a dois modelos educacionais de vertente religiosa, as pedagogias basiliana (1549-1599), estruturada com o fim de atrair gentios e suas tribos para a religião católica, e jesuítica (1599-1759), voltada para a catequização e colonização das populações nativas do Brasil, através da ordem Companhia de Jesus.

No segundo período, de 1759 a 1932, a ideia pedagógica que geria a educação no Brasil passava por transformações com a chegada de Sebastião José de Carvalho e Melo, popularmente conhecido como Marquês de Pombal, este que,

por sua vez, ordenou a expulsão dos jesuítas em 1759, propondo reformas na educação, as chamadas reformas pombalinas, e adotando a existência da pedagogia leiga, constituída a partir de influências teórico metodológicas advindas das transformações sócio-políticas que estavam ocorrendo na época, como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, junto à presença da vertente religiosa de educação. Entretanto, do ano de 1827 até 1932, a pedagogia leiga avançou como a única concepção de ensino vigente em nosso país.

No terceiro período, constado de 1932 à 1969, começa a ser difundida a Escola Nova no Brasil em relação ao ensino tradicional, mas a pedagogia nova apenas se torna hegemônica em 1947, com a formulação do Projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Porém, a pedagogia nova entra em crise em 1969, dando espaço para a articulação da pedagogia tecnicista, a qual inicia o quarto período sobre a História da educação no Brasil como protagonista, devido às reformas educacionais da ditadura militar, que prezava pela produtividade, neutralidade científica e racionalidade.

Sendo assim, no ano de 1980, o ensaio pedagógico crítico e contra-hegemônico atinge os docentes, marcado pelos movimentos sociais e papel das entidades nacionais de educação, podemos citar as pedagogias manifestadas na época: a “educação popular”, a pedagogia da prática, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, e a própria pedagogia histórico-crítica, de Saviani. A partir de 1991, as “pedagogias NEO” surgiram, fundadas pelo espírito corporativista brasileiro, resultado da transição das formas de organização do trabalho, do fordismo para o toyotismo, sendo a última fase destacada por Saviani em seu livro. Nela, Saviani (2013) afirma a origem teórica do lema “aprender a aprender” e da pedagogia das competências:

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso, nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação por competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas (Saviani, 2013, p. 436).

No presente, esse cenário pouco se transformou, ocasionando em um modelo de ensino sucateado que vem gerando cada vez mais resultados negativos para a sociedade como um todo. Partindo dessa realidade surgem as escolas nomeadas

não-convencionais, que Mioto (2022) esclarece como sendo as escolas que “romperam e rompem com o que estamos denominando de **paradigma convencional e hegemônico da educação**, que inovam em suas abordagens e se afastam do modelo das **escolas convencionais**” (p. 21, grifo do autor). Mais adiante, discorreremos sobre o conceito de convencional aqui apontado:

[...] A escola, nesses tempos de globalização, está sendo chamada pela sociedade a superar a ideologia neoliberal que lhe está sendo imposta como algo global da qual ela não tem condições de se safar. Urge, portanto, que o conformismo que nos vem dos tempos do Brasil colônia seja combatido pela intransigência em aceitar o estabelecido como sendo a última palavra. (Dos Santos; Mesquida; Sampaio, 2002, p.14)

A motivação para essa pesquisa foram os embates vivenciados durante discussões sobre o mesmo tema, as escolas não-convencionais, pois por ser um tema ainda pouco estudado e debatido, acaba por se criarem estigmas e falsas narrativas acerca dos seus conceitos e aplicações.

Muitas dessas escolas foram taxadas de “subversivas” por setores conservadores e em vários momentos perseguidas e violentamente extintas por governos autoritários. Outras taxadas de “permissivas”, “sem disciplina”, desacreditadas que seus métodos educassem alguém. Taxadas de muito “complicadas” para serem postas em prática em grande escala. Taxadas como escolas “caras demais” para merecerem tanto investimento do orçamento público [...] As escolas não-convencionais, quando trazidas à tona, são parcamente apresentadas sem qualquer seriedade, rapidamente estigmatizadas e classificadas como defeituosas, sem haver realmente uma compreensão maior das potencialidades de seus dispositivos pedagógicos. E todas essas falsas teses, toda essa desconfiança, corrobora que continuemos com a mesma escola convencional, retroalimentando o mesmo paradigma convencional de educação (Mioto, 2022, p. 26-27).

Um dos estigmas frequentemente observados se faz a respeito da assemelhação entre as metodologias realizadas no cotidiano escolar das escolas não-convencionais e as metodologias utilizadas em escolas convencionais, metodologias essas instauradas por políticas públicas de caráter neoliberal como uma tentativa rasa e simplória de reformulação do sistema de ensino brasileiro. A mais comumente apontada como problemática e vista de maneira singular nesses dois ambientes de ensino, o convencional e o não-convencional, são as Metodologias Ativas de Ensino,

que aqui será nosso foco, buscando esclarecer seus conceitos, demonstrar suas aplicações e como se desdobram nesses dois ambientes opostos.

A prevalência do liberalismo na Educação brasileira

Para Harvey (2008) o neoliberalismo é um conjunto de práticas políticas que tem por objetivo a criação de um “ambiente propício” para negócios e investimentos de cunho capitalistas, e, para atingir esse ambiente, o estado neoliberal agiria sempre em alinhamento ao capital, favorecendo a integridade do sistema financeiro, e a exaltação da propriedade privada, para que assim seja alcançada a inovação e o enriquecimento do estado. Almejando esse “ambiente propício”, seria colocado em detrimento a qualidade de vida e os direitos das classes sociais não detentoras do capital.

[...] o neoliberalismo não é novo nem é liberal. Não é novo porque o poder da economia e das pessoas e os efeitos dramáticos sobre a desigualdade já era conhecida desde finais do século XVIII; não é liberal posto que essa liberdade que poderíamos considerar ontologicamente bem sucedida só atinge aos grandes detentores do capital e aos gerenciadores do mercado (Álvarez, Ferreira; Menchise, 2023, p. 3)

No Brasil, o sistema educacional vigente é fruto de um modelo educacional que foi transplantado da Europa a um meio ao qual ele não corresponde, o que acaba por nos gerar grandes lacunas estruturais e influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Sistema educacional que, de alguma maneira, é enxergado como moderno, revolucionário e capaz de mudar a realidade de outras localidades mundo afora. Quando unimos esses fatores ao neoliberalismo o resultado é ainda pior.

Mas como o neoliberalismo se projetaria na educação? Harvey (2011 apud Álvarez; Ferreira; Menchise, 2023) contribui que o neoliberalismo pode ser entendido não somente como um fenômeno que atinge a esfera econômica, mas também no que diz respeito às esferas sociológicas, políticas e jurídicas, portanto, impactaria diretamente na educação e nos processos de ensino-aprendizagem.

Figueira e Freitas (2020) elencam que partir da década de 1990 é possível observar no cenário mundial o crescimento do neoliberalismo, estrategicamente tido como uma ferramenta para se gerenciar a crise capitalista oriunda da década de 1970,

e quando apontamos que o neoliberalismo impacta diretamente na educação fazemos alusão principalmente a maneira a qual o neoliberalismo enxerga, “[...] é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (Gentili, 1996, p.4):

[...] para o pensamento neoliberal, o êxito para o homem não se baseia na cooperação ou solidariedade, mas no triunfo calcado na competição com os outros, pois, o homem é, hoje, mais do que nunca, o lobo do homem (Dos Santos; Mesquida; Sampaio, 2002, p. 14).

Inegável é a articulação e presença do neoliberalismo nos diversos aspectos que compreendem a educação no Brasil, podendo elencar alguns pontos como a busca incansável pela “liberdade”, pregando a não participação do Estado e a deturpação do conceito de educação, que passa a ser tratado como uma mercadoria que pode ser melhorada a fim de maior obtenção de lucro, para assim ser vendida a quem detém o capital, colocando fim ao sentido democrático de acesso à educação de qualidade previsto em lei (Gentili, 2011 apud Figueira; Freitas, 2020).

Porém, ao revisar a conceituação do neoliberalismo pode-se notar contradições no que diz respeito a sua fundamentação teórica, visto que seus defensores pregam a não intervenção estatal na educação, pois essa delimitaria a atuação da liberdade individual, portanto, o Estado deveria se abster da função de fornecer a população geral uma educação pública, padronizada e de qualidade. Entretanto, ergue-se aqui um embate, já que é por via da educação pública que o ideário neoliberal é perpetuado, sendo implementado através dos princípios de competitividade, individualidade, criatividade, produtividade, entre outros nas propostas educacionais do Estado (Figueira; Freitas, 2020).

Em linhas gerais, Figueira e Freitas (2020) argumentam que adoção do projeto político neoliberal, estruturado sobre os pressupostos de subordinação absoluta da sociedade em relação ao livre mercado e não intervenção estatal culminaria em uma tríade:

[...] (i) desestatização, que se refere à concessão temporária de um direito de privada; (ii) desregulamentação da economia, instituída por um controle menos rígido das atividades econômicas e a (iii) desuniversalização de proteções jurídicas, de serviços sociais que

atendem, notadamente, às classes exploradas (Figueira; Freitas, 2020, p. 5-6).

Essa tríade se integra ao sistema educacional brasileiro quando o Estado permite que instituições como fundações privadas intervenham e infunde seus valores e objetivos neoliberais na educação pública, exemplos claros dessa intervenção é a participação da Fundação Lemann e seu outro grupo empresarial, a Nova Escola, no processo de implantação do Novo Ensino Médio e na construção, legitimação e efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento e agir de maneira normativa, visando garantir direitos mínimos de aprendizagem (Barbosa, 2023).

O Ensino convencional e o ensino não-convencional

Para debater sobre o conceito de não-convencional devemos primeiro apresentar qual é a referência de convencional que aqui tomamos como partida.

Durante seus estudos, Mito (2022) estipula o conceito de “nós paradigmáticos”, estes seriam os elementos que estruturam o modelo convencional de ensino, a epistemologia do sistema, podendo ser imaginadas como linhas que formam uma extensa e rígida trama, com um sistema próprio de defesa e ataque que impede que propostas novas ou diferentes adentrem a trama e rompam com o que o autor categoriza como “**paradigma convencional e hegemônico da educação**” (Mito, 2022, p. 24, grifo do autor), podendo esse paradigma ainda agir e gerar influência sobre outros paradigmas. Segundo o autor, existem dezessete nós paradigmáticos, que podem ser resumidos em:

A extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada (hiperespecialização das disciplinas); O modelo convencional de “dar aula”; A monodocência; A organização dos educandos por progressão seriada; A hiper centralização na burocracia estatal, tendo como consequência a centralização da concepção dos conteúdos, da metodologia de ensino e da manutenção de sua estrutura e dos objetivos do ato educacional; O ensino propedêutico (a educação para um fim pré-estabelecido sem considerar o desejo do educando, ou para fins de processos seletivos); A busca pela uniformização e disciplinarização dos educandos; A manutenção da hierarquia “professor/aluno”; A imposição de um currículo pré-definido e fechado ao “aluno”; A educação narrativa onde o educando se posiciona como receptivo; A linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado; A educação somente focada no cientificismo, sem valorização de saberes populares, saberes de

culturas não “cientificistas” e saberes do campo não intelectual; O ensino focado apenas no nível mental e intelectual do educando; A avaliação classificatória e hierarquizadora (ranqueamento); A busca pela constante produtividade e eficiência; A busca pela neutralidade e pela não afetividade; A distância da escola com a comunidade e realidade próxima (MIOTO, 2022, p. 23-24).

Importante frisar que existem ainda diferenciações entre convencional e tradicional, aqui, tradicional é tido como clássico, clássico como a-histórico, dotado de significados, ancestralidade e valorização das vivências que o compõem, que dialoga com o novo sem perder suas características essenciais (Miotto, 2022). Essa valorização do meio local, muitas vezes não acontece no modelo convencional de educação, o que acaba acarretando em um ensino-aprendizagem vazio, sem singularidade, por isso, enfatiza-se a importância do tradicionalismo no processo educacional.

Esclarecido o termo escola convencional, partimos então para as escolas não-convencionais. Ao entendermos o conceito de nós paradigmáticos e suas implicações sobre o paradigma convencional e hegemônico de educação, se torna simples desmistificar a motivação por trás do não-convencional atrelado às escolas não-convencionais. Se considera escola não-convencional as escolas que adotam determinadas práticas com o objetivo de afrouxar, desestabilizar e desenrijecer os nós do paradigma convencional da educação (Miotto, 2022), em outras palavras, “[...] escolas que destoam do paradigma convencional de educação e que se transformam não simplesmente por inovação, **mas pela recusa dos princípios que se tornaram a base do paradigma convencional**” (Miotto, 2022, p. 25, grifo nosso).

Ao pensar sobre o processo e os instrumentos de ensino-aprendizagem das instituições não-convencionais de ensino, José Pacheco (2019, p. 147 apud Miotto, 2022, p. 44) classifica:

Dispositivos pedagógicos: Estratégias e materiais a que se pode recorrer na prática educativa, concebidos criticamente e elaborados como propostas educativas adequadas às características socioculturais identificadas pelos professores como estando presentes no grupo de alunos com que trabalham.

Ademais, a outra ferramenta educacional intitulada por Miotto (2022) de “dispositivo de gestão” é apresentada como uma alternativa para a gestão convencional, pois ela deve conduzir sua prática a fim de ajudar no desenvolvimento

do estudante como ser pensante, não limitando seus direitos nem o espaço efetivo de defesa de seus direitos.

Essa quebra com o paradigma convencional de educação é estabelecida através da atuação dessas duas ferramentas, os dispositivos pedagógicos e os dispositivos de gestão, observados em algumas escolas não-convencionais através de intervenções curriculares, abandono da progressão seriada dos estudantes, pedagogia da subjetividade, grande integração entre comunidade-escola, exploração do meio local para além da sala de aula etc. A implementação e atuação desses dispositivos permite que sejam realizadas trocas entre uma extensa cadeia de sujeitos múltiplos, com suas próprias subjetividades e objetivos, sujeitos aqui compreendidos como educadores, estudantes, gestores, famílias etc., o que acaba culminando em um ambiente propício para a constante auto-revisão e autoavaliação dessas escolas não-convencionais, fazendo com que elas estejam em constante mudança, aprendendo com seus erros, se estruturando de maneira singular.

Uma escola que se organiza como um “movimento” encontra seus próprios caminhos, imagina e cria de forma genuína a educação que quer instaurar. Os sujeitos destas escolas, atuando em “movimento”, não são agentes passivos de modelos pré estabelecidos de escolas, não “aplicam” ou “copiam” um modelo escolar famoso qualquer vindo do exterior, criam os seus próprios caminhos, não são capturados pelas travas dos nós do paradigma hegemônico, criam suas próprias linhas de fuga inéditas a estes nós. Por isso compreendemos que tal “dispositivo” é o instrumento primeiro e mais fundamental para se iniciar e garantir a transformação de qualquer escola, pois sua função não é “copiar modelos”, mas sim criar um território de escuta efetiva entre todos que fazem parte da comunidade escolar. E é a partir desta efetiva escuta que se instaura um movimento genuíno de inovação educacional (Mito, 2022, p. 505).

Pontuados esses elementos, convém ressaltar que as escolas não-convencionais não possuem uma fórmula pronta e acabada, não são um modelo de sucesso que todos devem seguir, mas sim uma proposta de intervenção que possui falhas e limitações, mas que age em prol de uma causa maior, uma educação disruptiva para nossos estudantes.

As metodologias ativas de ensino como perpetuação do ensino convencional neoliberal

O predomínio da educação convencional durante séculos da História coloca o ensino a partir da percepção do professor como uma figura de poder sobre o aluno (Ariès, 2006). Entretanto, diante dos pensamentos revolucionários do liberalismo europeu no século XVIII, as escolas pedagógicas começaram a ponderar uma abordagem de ensino-aprendizagem em que não limitasse o aluno. Ariès (2006) afirma que o estudante passou a ser reconhecido como um indivíduo possuidor de direitos.

O modelo educacional da Escola Nova ou Escola Progressista, do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), pavimentou e fortaleceu técnicas pedagógicas ativas as quais transformaram o cenário da educação mundial. O pensamento escolanovista era de valorizar as individualidades de cada aluno, humanizar e modificar seu social (Dewey, 1959). Ainda, o pensamento concebe a educação como um processo de busca ativa de conhecimento por parte do educando, gerenciando sua liberdade (Dewey, 1979a).

Para Dewey (1979b, p. 43), “aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”. À vista disso, durante o século XX, surgiram diversas concepções em relação ao ensino convencional que colocam o educando como protagonista da jornada de aprender.

Com o exemplo de Piaget, em sua perspectiva construtivista, o qual “desloca a ênfase do professor para a criança, atribuindo a ela um papel preponderantemente ativo, vendo-a como responsável por seu próprio processo de aquisição de conhecimento” (Kramer; Souza, 1991).

A fonte do conhecimento da criança está não só na variedade de situações concretas que ela tem oportunidade de vivenciar, mas também na organização lógica que essas interações vão assumindo em seu pensamento (Piaget apud Kramer; Souza, 1991, p. 77).

Ademais, Freire denuncia a negação ao diálogo na concepção bancária de educação, dado que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a

escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (2005, p. 68). Ao estudar o conceito de educação bancária, entendemos que:

O professor irá "depositar" (vem daí a ideia de "bancária") os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária (Brighente; Mesquida, 2016, p. 161).

Isto posto, Freire (2005) acredita numa educação libertadora através do diálogo entre saberes, da humanização e construção do conhecimento entre educador e educando, da contextualização e problematização da realidade diante das relações de opressão do cotidiano, da produção de um currículo sensível ao contexto cultural e social dos educandos, e da produção de uma práxis libertadora. Para tanto, a construção de conhecimento na maneira que o educando não seja mero receptor de informações, mas um indivíduo problematizador e reflexivo, visto que a educação se apresentaria como ferramenta para libertação.

Em efeito, do final do século XIX ao começo do XX, Araújo (2015) alega que as Metodologias Ativas de Ensino se configuraram sobre o âmbito da Escola Nova, um modelo convencional de educação fundado no território brasileiro em 1920, por Sampaio Dória. Segundo Alencar e Borges (2014, p. 120):

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante.

Logo, a aprendizagem ativa acontece a partir da interação do aluno com o assunto abordado, seja ouvindo, falando, perguntando, discutindo, ensinando e fazendo, a fim dele construir conhecimento (Barbosa; Moura, 2013). Desse modo, o professor é visto como um parceiro, corresponsável pelos alunos, planejando em conjunto o curso, e aplicando técnicas ativas que favoreçam a participação do educando (Masetto, 2003).

Para conhecer melhor os métodos enquadrados como ativos, trazemos esse quadro feito por Silva (2020) em seu guia prático de Metodologias Ativas de Ensino, o qual apresenta metodologias ativas bastante difundidas nos últimos anos:

Quadro 1: Lista de Metodologias Ativas

Aprendizagem baseada em equipes
Aprendizagem baseada em projetos
Aprendizagem Maker
Aprendizagem por pares
Aprender ensinando
Design thinking
Educação socioemocional
Gamificação
Just-in-Time Teaching
Metodologias imersivas
Práticas STEM
Rotação por estações de trabalho
Técnica Jigsaw
World café

Fonte: Silva (2020)

Assim, ainda que as Metodologias Ativas de Ensino se configuraram como uma alternativa de modelo educacional para substituir a aula totalmente expositiva e centrada na transmissão de conhecimento pelo professor, sua prática ainda é limitada e vazia, mas disfarçada de “progressista” por “escolas-empresas” para promover a autonomia dos estudantes num nuance mercadológico. “Esse esquema adequado ao contexto econômico liberal, transforma a escolaridade numa espécie de *self-service* em que o aluno apresenta uma “demanda” pessoal e o professor responde com uma “oferta personalizada” (Laval, 2019, p. 293-294).

Os grandes conglomerados de educação e suas respectivas “escolas-empresas”, ao assumirem a referência hegemônica de modelo educacional inovador do século 21, trabalham com metodologias de ensino aparentemente “progressistas”: aulas em roda; laboratórios de tecnologias; aulas de cidadania global; seminários e discussões;

games; horta; pedagogia por projetos; troca entre pares; participação das famílias, etc. São escolas que aparentemente fogem do modelo tradicional de ensino e incorporam demandas historicamente gestadas pela educação democrática (Mordente, 2020), pela educação libertadora (Freire, 2005) e por demais tendências pedagógicas progressistas (Libâneo, 1994) (Mordente, 2023, p. 183).

Portanto, as Metodologias Ativas de Ensino não desestabilizam os nós do paradigma convencional da educação, o ensino-aprendizagem das metodologias ativas, herdado do pensamento escolanovista e gerenciado pela ideologia neoliberal, apenas destoa da rigidez e do tradicionalismo expositivo do ensino convencional.

Encaminhamentos metodológicos

Segundo os autores André e Ludke (1986), na pesquisa qualitativa o pesquisador faz uma imersão no campo de estudos e na coleta de dados a fim de conhecer e investigar fenômenos da área educacional, tal qual foi desenvolvida a pesquisa deste estudo.

À vista disso, um estudo de caso mediante pesquisa qualitativa apresenta três fases em seu desenvolvimento. Ele define-se, no princípio, na fase exploratória; na segunda fase, há a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, na terceira fase, finaliza-se pela análise sistemática dos dados coletados (Nisbet; Watt apud André; Ludke, 1986).

Isto posto, na primeira etapa da pesquisa, estudamos sobre teorias e métodos educacionais, a fim de compreender suas diferenças e seus avanços na História, para, mais tarde, entender e analisar as concepções teóricas e metodológicas das escolas não-convencionais, e como elas divergem do paradigma convencional e hegemônico da educação. Bem como aprofundamos a investigação sobre as características e estratégias das Metodologias Ativas de Ensino, com o intuito de relacioná-las aos aspectos metodológicos observados da educação não-convencional, e argumentar contra o ensino-aprendizagem liberal em sala de aula.

Depois, delimitamos o estudo de caso e coleta de dados para cinco dos dez longas-metragens documentais selecionados, os quais juntos retratam cerca de trinta escolas não-convencionais, nacionais e internacionais. Ademais, coletamos dados durante a pesquisa de campo ao IFPR *Campus Jacarezinho* com o propósito de

construir mais referências acerca da educação não-convencional, mas observando de forma direta e participativa, ao contrário do estudo remoto dos documentários.

É uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo (Gerhardt et al, 2009, p. 74).

Por último, analisamos os aspectos metodológicos de cada escola não-convencional, com o objetivo de determinar se há semelhanças em seus métodos, e estabelecer porquê esses métodos a classificam como não-convencionais e as distanciam das metodologias ativas da educação convencional, outrossim, evidenciamos a problemática das Metodologias Ativas de Ensino, e como os métodos pedagógicos das escolas não-convencionais seriam um caminho para um espaço escolar acolhedor e propício para o ensino-aprendizagem de todos.

Resultados e Discussão

Ao compilar todos os documentários analisados se somam cerca de trinta escolas não-convencionais, localizadas em diferentes contextos socioeconômicos, culturais e geográficos, porém com a mesma missão: proporcionar uma educação transformadora a partir de **metodologias que entendem o educando como um ser humano que já é, e não que será**, extraíndo o melhor de cada um e respeitando suas especificidades, **escolas livres, porém não sem regras, mas com limites que não limitam.**

Mesmo com suas pluralidades, a base em comum entre elas são seus dispositivos pedagógicos e dispositivos de gestão, ferramentas essas que estruturam uma base forte para que o objetivo dessas escolas não-convencionais seja alcançados, e são esses dispositivos que fazem com que as metodologias ativas aqui evidenciadas funcionem, se diferenciando então do ensino convencional efetivado no sistema sócio-político neoliberal.

Salientamos ainda que a utilização prática das metodologias ativas em escolas convencionais e escolas não-convencionais pode se estabelecer de modo similar, mas o embasamento teórico metodológico e a profundidade qual elas

objetivam é o que as difere, pois os dispositivos existentes nas escolas não-convencionais permite que a utilização das metodologias ativas não se tornem meras tentativas rasas e simplórias de inovação, mas sim mecanismos que em conjunto com os dispositivos pedagógicos e de gestão acabam por resultar em um ensino de fato integral e pluralista, onde vale lembrar que, a transformação efetivada nas escolas não-convencionais através desses dispositivos não é feita almejando mera inovação, mas sim visando rompimento com os nós paradigmáticos do paradigma convencional e hegemônico da educação, partindo da recusa dos princípios que se tornaram a base do ensino convencional.

Para melhor ilustrar a efetivação prática dos dispositivos pedagógicos e dispositivos de gestão destacamos aqui resumidamente três dispositivos pedagógicos e dispositivos de gestão, observados nas escolas não-convencionais abordadas nos dez longas-metragens documentais selecionados, bem como na pesquisa de campo realizada no IFPR *Campus* Jacarezinho: integração com a comunidade local; relação educador e educando; diferencial pedagógico.

Integração com a comunidade local: no momento em que olhamos para as comunidades onde essas escolas não-convencionais estão inseridas, é notório o impacto positivo que uma comunidade engajada e participativa pode gerar na educação de suas crianças e jovens.

Uma comunidade que se mobiliza e está presente no cotidiano dessas escolas, executando atividades diversas e atuando como educadores não-formais, gerando um movimento educacional sociocomunitário, o qual Bissoto (2016) conceitua como uma abordagem ecológica, onde são consideradas as iniciativas de mobilização dos sujeitos e de suas comunidades, que partem em direção a uma práxis educativa emancipatória que engloba diferentes aspectos encontrados no cotidiano daqueles sujeitos/comunidades, exaltando assim as práticas culturais e sociais incluídas naquele meio, gerando uma educação muito mais significativa e identificatória.

Relação educador e educando: as escolas analisadas propõem meios de reunir os discentes e os docentes para debater, seja sobre a gestão da instituição de ensino seja sobre as matérias ofertadas através de assembleias, eleições e salões de convívio, promovendo a quebra da ideia de hierarquia entre professor e estudante, estruturando um lugar seguro para o estudante lidar e explorar seus pensamentos, opiniões e conhecimentos que trazem consigo e os quais terão de aprender. Outro

ponto importante quanto ao elo educador e educando dentro das escolas não convencionais é a colocação do aluno como protagonista na procura pelo conhecimento feita de formas distintas, como na metodologia convencional da Pedagogia de Projetos, onde o educador atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem, também, como na Educação Libertadora, que promove a problematização do assunto, o diálogo e a reflexão crítica do estudante.

Diferencial pedagógico: percebe-se um diferencial pedagógico na formulação das aulas nas escolas não-convencionais, por exemplo as aulas passeio, nas quais os alunos aprendem as matérias durante caminhadas pela comunidade, além disso, há o método das caixas de pesquisa, em que os alunos formam grupos para investigar e debater sobre o assunto proposto pelo professor, da mesma forma, há as oficinas de ensino, na qual cada bimestre os educandos escolhem um tema central, de acordo com algum lazer tal qual os interessa, com o fim de desenvolver tópicos de cada matéria escolar.

Nota-se, então, o ensino interdisciplinar presente na sala de aula, que consiste na conexão e diálogo entre as disciplinas, bem como a educação de livre circulação, a qual abrange o ritmo de aprendizagem de cada aluno. À vista disso, presenciamos a ação desses diferenciais pedagógicos durante a pesquisa de campo ao IFPR *Campus* Jacarezinho, uma vez que o instituto viabiliza aos estudantes escolher itinerários considerando suas dificuldades e interesses educacionais, além de possibilitar a tutoria dos professores sobre os alunos. A não seriação escolar, similarmente observada na escola acima apresentada, abre espaço para diversas oportunidades. Nesse modelo, alunos de diferentes idades ficam em constante convivência.

Logo, vê-se uma preocupação da educação não-convencional com propostas educativas adequadas à realidade socioeconômica dos alunos, estratégias concebidas pelos professores, junto à escola, por meio dos dispositivos pedagógicos e de gestão, que objetivam criar um ambiente acolhedor, não limitante e emancipatório.

Esses dispositivos pedagógicos e de gestão se assemelham ao conceito emergente inaugurado por Paulo Freire, conceito esse que não age somente no campo da inovação, mas também impactam no âmbito social, e, se utopicamente fosse considerado no processo de elaboração de futuras políticas educacionais, poderia reconfigurar o modelo escolar vigente no Brasil, uma utopia de difícil

concretização quando consideramos a influência do neoliberalismo na educação brasileira.

Multiculturalismo: a garantia do resgate e aproveitamento da cultura local ou regional no ensino escolar, estando a escola, ao mesmo tempo, atenta em levar ao aluno os componentes do saber acadêmico acumulado, o chamado patrimônio cultural da Humanidade. É a pluralidade de culturas presente no currículo; Transversalidade: temas como ética, meio-ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo são incorporados nas áreas de estudos ou disciplinas das grades curriculares; Interdisciplinaridade: todas as disciplinas, áreas de estudos e práticas educativas trabalhando numa direção temática; Alquimia do conhecimento: o currículo pensado a partir de diferentes competências, ou seja, do cognitivo para o relacional, incluindo a parte emocional e a afetiva (De Campos, 2007, p. 13).

À vista disso, retornaremos às Metodologias Ativas de Ensino para explicar alguns dos métodos ativos difundidos como inovadores. A *Flipped Classroom*, traduzida como Sala de Aula Invertida, é colocada como uma modalidade de *e-learning*, “aprendizagem eletrônica”, com o conteúdo instruído sendo pesquisado e estudado pelos alunos de forma online e a sala de aula sendo o local para a discussão dos conteúdos já estudados (Valente, 2014 apud Da Silva Loreto; Lovato; Michelotti, 2018).

Na Técnica Jigsaw, os alunos são divididos em pequenos grupos e cada integrante receberá informações que ninguém mais do grupo terá acesso, assim, cada um se tornará “especialista” no assunto. Depois da preparação, eles retornam para seus respectivos grupos e compartilham uns com os outros o que aprenderam, logo, cada integrante é importante para o aprendizado final (Aronson, 1978 apud Da Silva Loreto; Lovato; Michelotti, 2018). Como último exemplo, a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning - PBL*) é percebida como uma metodologia construtivista, uma vez que utiliza de problemas reais como ponto de partida, e o diálogo entre os participantes do grupo é direcionado para a resolução de problemas proposta pelo professor (Tan, 2003 apud Da Silva Loreto; Lovato; Michelotti, 2018). Ainda, é um método autodirigido, pois os alunos assumem a responsabilidade individual e colaborativa de levantar e solucionar questões, tal qual, o professor é um facilitador, apoiando e modelando os processos de raciocínio, sondando o conhecimento dos alunos (Hung; Jonassen; Liu, 2008 apud Da Silva Loreto; Lovato; Michelotti, 2018).

É perceptível a semelhança de um dos dispositivos dos métodos não-convencionais de educação com as metodologias ativas apresentadas acima: o aluno como centro do ensino-aprendizado, colocando ao fim a hierarquização entre educador e educando, horizontalizando as relações em sala de aula. Todavia, a escola não-convencional diferencia-se, posto que os alunos não aprendem apenas no momento da aula, “mas sim em todo processo de interação com as pessoas e com o mundo, e não apenas na escola, mas em todo seu cotidiano” (Nogueira, 2021 apud Mito, 2022, p. 45).

Dessa maneira, a educação não-convencional, a qual propicia uma interação dinâmica com o ambiente e comunidade em que o aluno vive, ampliando o ensino para além da instituição escolar, somada a outros dispositivos pedagógicos que fogem do paradigma convencional e hegemônico da educação, como o espaço educativo para exploração dos direitos e especificidades do aluno, e propostas educacionais as quais prezam para a inclusão, a humanidade e a formação da identidade do estudante como ser humano, é contrária à narrativa neoliberal existente no ensino brasileiro atual, que coloca o educando como futura mão de obra produtiva do mercado de trabalho. Mito (2022, p. 86) classifica as aulas convencionais de modo que:

Neste modelo de ensino o educando é constantemente “ativo”, diferente da posição neutra e passiva das aulas narrativas, porém essa “atividade” do educando é realizada a partir de uma falta de significado e importância interna daquele que produz, ele cumpre as atividades automaticamente, apenas para cumprir o objetivo imposto pelo professor, o que exige constantemente a força de trabalho do educando, mas que não gera seu engajamento real no que estuda e produz.

Outrossim, em oposição às metodologias ativas e suas técnicas de ensino-aprendizagem, Mito (2022) destaca a pré-moldura da sala de aula que a torna pouco afetiva seja entre os educandos seja entre os educandos e o educador; também, o aparte de saberes locais nos conteúdos, formados por saberes pré-definidos distantes da realidade dos alunos e professores, são definidos e produzidos por pesquisadores os quais nunca estiveram na escola em questão, portanto, as problemáticas da comunidade não são inseridas no currículo nem debatidas em aula. Isto posto, percebe-se esses aspectos sendo indispensavelmente discutidos nos dispositivos pedagógicos e de gestão das escolas não-convencionais, em razão de afrouxar a rigidez educacional da escola convencional.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado, entendemos como ímpar e o que difere as escolas convencionais das escolas não-convencionais, a atuação dos dispositivos pedagógicos e dos dispositivos gestão, pois, é a partir da atuação desses dispositivos que o ensino empreendido nas escolas não-convencionais toma um caráter emancipatório, visto que mesmo utilizando as mesmas metodologias ativas implementadas em salas de aula de escolas convencionais, o conceito implícito e explícito imposto no processo de criação das narrativas de ensino aprendizagem sempre culminará na questão emancipatória, diferentemente do ensino convencional, onde o caráter é objetivista, formar a todo custo um cidadão apto para atuar no sistema neoliberal, produzir mão de obra e nada para além disso, sendo assim, inúmeros serão os artifícios e metodologias a serem aplicadas a fim de alcançar esse marco. Em todas as hipóteses, o sistema de ensino convencional vigente no Brasil sempre sucumbirá aos interesses neoliberais.

Os princípios de cada modelo educacional aqui trabalhados é o ponto fundamental de antagonismo entre o convencional e o não-convencional, a forma como cada um desses modelos enxerga para além do ser estudante, o ser humano.

Referências

A EDUCAÇÃO Proibida (título original: La Educación Prohibida). Direção de German Doin. Argentina: Asociación Civil Redes de Pares, 2012. (145 min.), son., color. Legendado. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=celuwmpyIX0&ab_channel=ProfessorandocomDelzymarDias. Acesso em: 06 ago. 2023.

ALENCAR, Gidélia; BORGES, Tiago Silva. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

ÁLVAREZ, A. L. F.; FERREIRA, D. M.; MENCHISE, R. M.. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. Dilemas: **Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1–21, jan. 2023. Disponível em: www.scielo.br/j/dilemas/a/XzRkRqdpMRpMJWqcQF3d8wK/# Acesso em: 13 mar. 2024.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ARAÚJO, J.C. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 28 mar. 2024

AS INOVAÇÕES educacionais pelo mundo!. **Destino: Educação - Escolas Inovadoras**. Direção de Márcio Venturi. Brasil: Canal Futura, 2018. (50 min.), son., color. Legendado. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=ITnosmfvUGo&ab_channel=CanalFutura. Acesso em: 08 ago. 2023.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349> Acesso em: 28 mar. 2024

BARBOSA, Vera Lúcia Guedes. **Ceci N'est Pas Un Professeur d'Histoire: Ensino de História e as Novas Metodologias Ativas nas Teias do Neoliberalismo**. Dissertação - Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 138 f. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/f577a7ab-aa75-451b-a6a6-2d207f1c7b57>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BISSOTO, Maria Luísa. A educação sociocomunitária: reflexões sobre o educar para a autonomia. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 41, p. 157–172, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.4566. Disponível em: periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4566. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, p. 155-177, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DA SILVA LORETO, Elgion Lucio; LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DE CAMPOS, Judas Tadeu. Paulo Freire e as novas tendências da educação. **Revista e-Curriculum**, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3196>. Acesso em: 27 mar. 2024.

DEWEY, John. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes; FREITAS, Suzana Cristina de. NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E A LEI 9.394/1996. **HOLOS**, [S. l.], v. 7, p. 1–16, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.10061. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>. Acesso em: 19 mar. 2024.

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

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/52806>. Acesso em: 28 mar. 2024.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loiola, 2008. Disponível em: www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Harvey2008. Acesso em: 13 mar. 2024.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 69-81, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1044>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MIOTO, Luis Henrique. **Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores**. 2022. 573 f. Tese (Doutorado)- Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: www.ppedu.uel.br/pt/mas/dissertações-teses/teses/category/24-2022. Acesso em: 12 mar. 2024.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e o processo de subjetivação: como a educação “inovadora” opera?**. 2023. 255 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

QUANDO sinto que já sei. Direção de Antonio Sagrado. Brasil: Despertar Filmes, 2014. (78 min.), son., color. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&ab_channel=VekanteEduca%C3%A7%C3%A3oeCultura. Acesso em: 07 ago. 2023.

SAMPAIO, C. M. A.; DOS SANTOS, M. do S.; MESQUIDA, P. DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 165–178, 2002. DOI: 10.7213/rde.v3i7.4921. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4921>. Acesso em: 14 mar. 2024.

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

SEMENTES da educação. Direção de Oz Produtora. Brasil: Oz Produtora, 2018. son., color. Série exibida pela Globoplay. Disponível em: globoplay.globo.com/sementes-da-educacao/t/ptJjpg17gQ/temporadas/1/ Acesso em: 06 ago. 2023.

SEMENTES do nosso quintal. Direção de Fernanda Heinz Figueiredo. Brasil: Zinga, 2014. (116 min.), son., color. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=daYrCS3z2wo&ab_channel=AtitudeCursosPalmas. Acesso em: 06 ago. 2023.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. **Lavras: Ufla**, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/42956>. Acesso em: 28 mar. 2024.