

Protagonismo crítico e centralidade do estudante: Dewey, Claparède e Antipoff em diálogo com a BNCC

Critical Student Agency and Centrality: Dewey, Claparède, and Antipoff in Dialogue with the BNCC

Protagonismo crítico y centralidad del estudiante: Dewey, Claparède y Antipoff en diálogo con la BNCC

Clediane Lemes de Oliveira 

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

cleidi.lemes@gmail.com

Teodoro Adriano Costa Zanardi 

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

zanardi@pucminas.br

Luciana Lima de Sá 

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

lucianalribeiro228@gmail.com

Maria Clara Souza Oliveira 

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

msariaclarasouza@gmail.com

Recebido em 12 de junho de 2025

Aprovado em 12 de novembro de 2025

Publicado em 15 de abril de 2026

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar as concepções de centralidade da criança presentes nas obras de John Dewey, Édouard Claparède e Helena Antipoff, buscando relacioná-las com as perspectivas de protagonismo formuladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada é qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados revelam que, enquanto Dewey e Claparède atribuem centralidade ao estudante a partir de fundamentos psicológicos e subjetivos, o primeiro ancorado na experiência democrática e o segundo na funcionalidade do interesse individual, Antipoff propõe uma síntese mais contextualizada, incorporando a escuta, o meio social e a intencionalidade pedagógica como mediações essenciais do processo educativo. Sua proposta articula aspectos subjetivos e sociais, oferecendo uma alternativa crítica tanto à centralidade espontaneísta quanto à centralidade psicologizante. A análise da BNCC evidencia

que, embora o protagonismo seja apresentado como princípio estruturante, sua operacionalização tende a ser marcada por uma lógica adaptativa, individualizante e alinhada a racionalidades neoliberais, centradas na responsabilização do sujeito por seu próprio êxito. Conclui-se que a transição da centralidade ingênua para um protagonismo crítico exige resgatar mediações éticas, sociais e pedagógicas como as propostas por Antipoff, o que pressupõe um compromisso da educação com a transformação das condições concretas de vida dos estudantes, indo além da mera escolha de itinerários formativos.

Palavras-chave: Protagonismo estudantil; Escolanovismo; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

This article aims to analyze the conceptions of the centrality of the child present in the works of John Dewey, Édouard Claparède, and Helena Antipoff, seeking to relate them to the notions of student agency formulated in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [National Common Core Curriculum]. The methodology adopted is qualitative, based on bibliographic review and documentary analysis. The results reveal that while Dewey and Claparède attribute centrality to the student from psychological and subjective foundations—Dewey emphasizing democratic experience and Claparède focusing on the functionality of individual interest—Antipoff proposes a more contextualized synthesis, incorporating listening, social environment, and pedagogical intentionality as essential mediations of the educational process. Her proposal articulates subjective and social dimensions, offering a critical alternative to both spontaneous and psychologizing conceptions of centrality. The analysis of the BNCC shows that, although agency is presented as a structuring principle, its implementation tends to follow an adaptive, individualizing logic aligned with neoliberal rationalities, which emphasize individual accountability for personal success. It is concluded that the shift from a naïve notion of centrality to a critical form of agency requires the recovery of ethical, social, and pedagogical mediations such as those proposed by Antipoff, implying an educational commitment to transforming students' concrete living conditions—beyond the mere act of choosing educational pathways.

Keywords: Student agency; New School movement; National Common Core Curriculum (BNCC).

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar las concepciones de centralidad del niño presentes en las obras de John Dewey, Édouard Claparède y Helena Antipoff, buscando relacionarlas con las perspectivas de protagonismo formuladas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La metodología adoptada es cualitativa,

fundamentada en revisión bibliográfica y análisis documental. Los resultados revelan que, mientras Dewey y Claparède otorgan centralidad al estudiante a partir de fundamentos psicológicos y subjetivos —los primeros anclados en la experiencia democrática y los segundos en la funcionalidad del interés individual—, Antipoff propone una síntesis más contextualizada, incorporando la escucha, el medio social y la intencionalidad pedagógica como mediaciones esenciales del proceso educativo. Su propuesta articula aspectos subjetivos y sociales, ofreciendo una alternativa crítica tanto a la centralidad espontaneísta como a la centralidad psicologizante. El análisis de la BNCC evidencia que, aunque el protagonismo se presenta como un principio estructurador, su implementación tiende a estar marcada por una lógica adaptativa, individualizante y alineada con racionalidades neoliberales, centradas en la responsabilización del sujeto por su propio éxito. Se concluye que la transición de una centralidad ingenua hacia un protagonismo crítico exige rescatar mediaciones éticas, sociales y pedagógicas como las propuestas por Antipoff, lo cual implica un compromiso de la educación con la transformación de las condiciones concretas de vida de los estudiantes, yendo más allá de la mera elección de itinerarios formativos.

Palabras clave: Protagonismo estudiantil; Escuela Nueva; Base Nacional Común Curricular (BNCC).

1 Introdução

O movimento escolanovista, surgido entre o final do século XIX e o início do século XX, representou uma ruptura significativa com a educação tradicional, centrada na figura do professor e no ensino expositivo. Inspirado pelos princípios do educador norte-americano John Dewey (1859-1952), tendo como seguidor de renome o psicólogo Édouard Claparède (1873-1940) e, posteriormente, no Brasil, Helena Antipoff (1892-1974), esse movimento propôs uma educação ativa, democrática e centrada no desenvolvimento integral do indivíduo. Em especial, a noção de experiência tornou-se elemento estruturante da aprendizagem como referência fundamental para (re)organizar a prática e a teoria educacional. A partir dessa concepção, consolidou-se uma valorização crescente da centralidade do estudante nos processos educativos que, inclusive, consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da noção de “protagonismo estudiantil”. No entanto, os sentidos atribuídos à noção de protagonismo não se apresentam de maneira uniforme, o que exige uma análise crítica das concepções teóricas e práticas que a ela se vinculam.

A partir dessa discussão, este artigo parte da seguinte problemática: Como as noções de protagonismo estudiantil presentes nas obras de Dewey, Claparède e Antipoff podem contribuir para uma leitura crítica da concepção de protagonismo formulada na Base Nacional Comum Curricular, problematizando os sentidos atribuídos à centralidade do estudante na educação contemporânea?¹ Diante desse questionamento, o objetivo é identificar e analisar as concepções de centralidade do

¹ A presente pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

estudante presentes nos escritos dos referidos autores, buscando relacioná-las com as perspectivas de protagonismo que aparecem na BNCC.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com ênfase nas obras de Dewey, Claparède e Antipoff, bem como em estudos contemporâneos sobre o escolanovismo e as perspectivas críticas da educação. A análise é conduzida de forma comparativa e reflexiva, buscando evidenciar os sentidos atribuídos à centralidade do estudante ao longo da tradição escolanovista e suas possíveis ressignificações na direção de um protagonismo estudantil mais crítico e contextualizado.

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo organiza-se em três partes principais. A primeira apresenta o movimento escolanovista com base no pensamento de John Dewey, destacando a noção de experiência como princípio estruturador da aprendizagem e a valorização da ação do estudante. A segunda parte analisa as contribuições de Édouard Claparède e Helena Antipoff, discutindo como suas concepções reforçam, adaptam e problematizam a centralidade do educando, sobretudo a partir das mediações propostas por Antipoff no contexto brasileiro. Por fim, a última parte do artigo será dedicada à análise da forma como a noção de protagonismo estudantil é mobilizada nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no Ensino Médio. Embora o protagonismo seja apresentado como princípio orientador da formação dos estudantes, observa-se que sua operacionalização tende a assumir um viés adaptativo, centrado na escolha individual e na responsabilização do sujeito pelo próprio êxito.

A partir dessa constatação, a discussão se volta para a contribuição de Helena Antipoff, cujas proposições pedagógicas oferecem uma alternativa crítica a essa perspectiva. Com base em uma concepção contextualizada de centralidade do educando, Antipoff propõe um protagonismo ético, socialmente engajado e vinculado à realidade concreta dos sujeitos, revelando-se uma referência fecunda para repensar a formação escolar contemporânea em chave emancipadora.

2 O escolanovismo: a experiência como elemento de produção de sentido educativo segundo Dewey

Para compreender criticamente a centralidade do estudante no movimento escolanovista, é fundamental retomar os fundamentos do pensamento de John Dewey, cuja obra constitui a base teórica e filosófica da Escola Nova. Dewey desloca o foco da educação tradicional para uma perspectiva ativa e experiencial, na qual a aprendizagem se constrói na interação entre o sujeito e o meio. Neste tópico, queremos refletir sobre as contribuições do autor para a compreensão da experiência como elemento de produção de sentido educativo, destacando a relação entre conhecimento, democracia e desenvolvimento humano. Tal análise é essencial para os propósitos deste trabalho, pois permite identificar os pressupostos pedagógicos da centralidade do aluno.

Colocar o estudante no centro da aprendizagem, para John Dewey (1976), significa criar na escola experiências significativas que promovam uma compreensão dos conteúdos escolares a partir de uma relação com a singularidade dos sujeitos a

quem a educação se dedica. A finalidade da escola, para o autor, é o primeiro ponto que queremos destacar. Para Dewey (1976), a escola possui um valor social de transferir às futuras gerações os conhecimentos que foram elaborados no passado. Esses conhecimentos são fundamentais para que a próxima geração solidifique o que foi construído, mas também possa reestruturar o que precisa ser questionado. Esse processo correlaciona o passado e o presente, pois este é compreendido como “vivo e palpitante” (Dewey, 1976, p. 11), assim como o conhecimento construído no espaço escolar. Percebe-se, também, uma relação entre o presente e o futuro, dado que o conhecimento está sempre em processo.

Para que a escola cumpra seu papel social, ela precisaria se construir a partir de novas bases que permitam uma centralidade ativa do sujeito no seu percurso de aprendizagem. Nesse sentido, há a necessidade de teorizar sobre uma nova postura profissional, uma nova filosofia que se preocupe em teorizar sobre a prática na escolarização, introduzindo novos conceitos e formas de pensar o trabalho dos professores e uma intrínseca relação entre esses aspectos teóricos e os processos de ensino-aprendizagem. Apesar do cuidado com a construção de uma filosofia geral da educação, Dewey (1976) é incisivo ao afirmar que não são os “princípios abstratos” que definem as vantagens intelectuais da Escola Nova, mas a concretização desses princípios em sala de aula, demonstrando a importante interação entre teoria e prática.

Vinculado e concomitante a esse processo, há uma construção da centralidade da criança no processo educacional. Essa participação não está restrita aos processos vivenciados no interior das salas de aula, mas inclui a participação “na formação dos propósitos que dirigem suas atividades” (Dewey, 1976, p. 65). Trazer o educando para o centro do processo pedagógico implica mais do que uma simples mudança de estratégia pedagógica; trata-se de uma oposição aos processos e às técnicas tradicionais de aquisição de conhecimento e de uma nova maneira de compreender os meios e os fins do processo educacional. Questiona-se, assim, a aquisição de conhecimentos por meio de exercícios repetitivos e de treino de habilidades e técnicas isoladas, bem como os sentidos de uma educação voltada exclusivamente para um futuro remoto e estático.

Nesse contexto, o conceito de experiência ganha centralidade na prática pedagógica. A experiência diz respeito às vivências promovidas e realizadas durante o processo educacional e ao seu potencial de impactar, positiva ou negativamente, o desempenho do processo educativo. As escolas tradicionais produziam experiências que eram “habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências” (Dewey, 1976, p. 16). Restaria aos adeptos da Escola Nova produzir novas experiências de qualidade, centradas no educando e nos ideais democráticos.

A qualidade do processo de experiências seria observada a partir de dois aspectos básicos: o imediato – sobre ser agradável ou desagradável – e o mediato – sobre sua influência/conexão com as experiências posteriores. Experiências boas seriam as que levam em conta a centralidade dos educandos, despertam curiosidade, suscitam desejo e propósitos para que os estudantes continuem o percurso de desenvolvimento educativo. O critério para o bom desenvolvimento da experiência

estaria vinculado à base de “para quê” e “para onde” ela se move (Dewey, 1976, p. 29).

Nesse sentido, é difícil dizer *a priori* o que seria uma experiência boa ou não, pois essa construção se formaria diante das especificidades do sujeito e das situações concretas que o professor percebe serem necessárias para iniciar o aprendizado. Por isso, a mesma experiência replicada em diferentes contextos pode apresentar resultados distintos: em um contexto, pode gerar o desenvolvimento do conhecimento, do protagonismo e da capacidade de enfrentar novos desafios; em outro, a apatia, o desinteresse e processos meramente mnemônicos.

Uma das maneiras apontadas por Dewey (1976, p. 81) para produzir boas experiências está na construção de um currículo participativo, um currículo que dê abertura para que haja liberdade intelectual, considerado a partir dos interesses e das vivências dos estudantes, pensado não de maneira acidental e desordenada, mas que expresse uma sistematização dos interesses dos sujeitos aos quais a educação se destina. Ao partir dos interesses dos estudantes, a escola permite um diálogo com os saberes historicamente acumulados, permitindo aos docentes uma nova relação com o conhecimento. O cotidiano é utilizado como estratégia para pensar essa relação.

Caberia a essa estrutura curricular perpetuar dois princípios fundamentais: o da interação e o da continuidade. O processo educativo é compreendido, assim, a partir das relações entre os sujeitos que orientam a aprendizagem e os educandos. Não há valor educativo em abstrato; todo valor é relacional. O princípio de que a experiência se faz pela interação dos sujeitos “com pessoas e coisas” indica que a educação é, essencialmente, um processo social (Dewey, 1976, p. 54). Por ser social, ela precisa ser contextualizada e desenvolvida de maneiras distintas para assegurar a aprendizagem. A responsabilidade do educador não se limita a atender-se ao princípio geral de que as experiências do meio contribuem para a aprendizagem, mas também a utilizar estratégias que extraiam o máximo de contribuições para que “as experiências sejam saudáveis e válidas” (Dewey, 1976, p. 32).

Nessa perspectiva, as experiências devem ser pensadas como uma continuidade experiencial. A experiência com valor educativo mantém o fluxo da aprendizagem, perpetuando a curiosidade sobre o meio e fomentando o interesse. Dewey (1976) enfatiza a importância de que o professor esteja atento à direção que a experiência marcha e à sua sistematização em experiências cada vez mais ricas e complexas. Achar o material para a aprendizagem dentro da experiência é, apenas, o primeiro passo. O segundo e os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado pelo estudante.

A construção curricular deve ser participativa, social e contínua. O papel do professor passa a ser explorar as potencialidades do processo educativo e sistematizá-lo. Isso não significa que o professor deva abdicar de seu papel propositivo. Dewey (1976, p. 39) afirma que não há equívoco na educação tradicional ao responsabilizar o educador pela promoção dos meios e recursos necessários à aprendizagem. A proposição não busca ignorar o papel ativo do professor no processo educativo daqueles que são ainda “imaturos”, mas fazer com que esse direcionamento ressoe com os propósitos e as capacidades dos aprendizes. O processo educativo

deve ser flexível para acolher a experiência individual, mas “suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos” (Dewey, 1976, p. 54).

Ao analisarmos os adjetivos atribuídos à experiência na perspectiva escolanovista – contextualizada, democrática e participativa –, evidencia-se a centralidade do estudante nesse novo modelo educativo. A proposta se ancora numa concepção progressista de “experiência”, que relaciona ensino-aprendizagem à subjetividade do aluno e seu contexto. Democracia e participação são vistas como processos subjetivos que promovem a aprendizagem em diálogo com o meio. Ao professor cabe supervisionar a construção do conhecimento, mantendo o interesse do aluno e gerenciando experiências que deem continuidade ao aprendizado, ampliando sua compreensão do mundo.

3 A centralidade do estudante na educação funcional de Claparède

Diante das proposições de Dewey – e reconhecendo-as como base do escolanovismo, fundamento para uma nova compreensão das relações de ensino-aprendizagem e do novo papel desempenhado pelo professor nesse processo –, queremos tecer algumas aproximações com os estudos de Claparède.

A trajetória de Édouard Claparède, psicólogo e educador suíço, é marcada por suas inovações e contribuições ao campo da educação. Nascido em Genebra, dedicou sua vida à psicologia da infância e à pedagogia, posicionando-se como uma das figuras mais influentes do movimento da Escola Nova. Claparède questionava os métodos tradicionais de ensino e defendia uma abordagem mais centrada no interesse do aluno. Para ele, “toda conduta é ditada por um interesse. Isto é: Toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado” (Claparède, 1956, p. 60), apresentando, assim, sua visão sobre como a educação deveria ser reorganizada para atender às necessidades individuais e práticas dos estudantes, alinhando-se ao princípio da educação ativa.

A noção de educação funcional desenvolvida pelo autor parte do princípio de que a escola deve ser feita sob medida para a criança (Claparède, 1956), e não a criança deve ser moldada aos formatos da escola. Esse postulado decorre de uma visão psicológica do aprendizado como resposta a uma necessidade concreta do sujeito. Nesse sentido, o aprendizado só se torna significativo quando tem uma função adaptativa, ligada a um interesse real. A educação funcional rejeita o ensino formal e abstrato dissociado da vida, propondo uma abordagem personalizada, em que o desenvolvimento da criança deve guiar a organização do conteúdo e do currículo.

Já nas primeiras décadas do século XX, Claparède (Hameline, 2010, p. 32) “considerava o professor como um estimulador de interesses e pensava que os métodos educativos e os programas deveriam estar a serviço e em torno do educando e não o contrário”. Ele argumenta que o ensino tradicional, centrado na memorização de informações desconexas, é inadequado para o desenvolvimento pleno do ser humano. Em vez disso, propõe que o aprendizado deveria ocorrer de forma dinâmica, por meio de atividades que despertassem a curiosidade e o interesse intrínseco dos estudantes. Essa perspectiva promoveria a formação integral, estimulando aspectos

emocionais, intelectuais, morais e sociais. Para Claparède, a escolarização não se limitava à transmissão de conteúdos pelos professores, mas envolvia a preparação do indivíduo para a vida, em sua complexidade e diversidade.

[...] ser um estimulador de interesses, despertador de necessidades intelectuais e morais. Em vez de ser o transmissor do conhecimento, deveria auxiliar os alunos na aquisição dos seus próprios conhecimentos possuídos por ele mesmo, ajudá-lo a adquiri-los por si mesmos, através de trabalho e de pesquisas pessoais (Claparède, 1965 *apud* Oliveira; Rego, 1986, p. 43).

Um aspecto central de sua proposta era o papel do professor, que deveria atuar como mediador e facilitador do aprendizado. Em suas palavras, a escola deveria ser “mais um laboratório do que um auditório” (Claparède, 1956, p. 185). Essa proposta enfatiza a necessidade de um ambiente educacional interativo, que promova a experimentação e a descoberta, em vez de restringir-se a aulas expositivas e autoritárias. Claparède defendeu que o entusiasmo e a alegria seriam elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, e a escola deveria ser um espaço onde os alunos poderiam explorar livremente seus interesses e talentos. Para o autor: “A escola deve fazer amar o trabalho” (Claparède, 1956, p. 185).

A defesa feita pelo autor de um ensino centrado no aluno e no aprendizado ativo influenciou profundamente as práticas pedagógicas modernas, sendo uma inspiração para métodos como o construtivismo e a educação por projetos. Suas ideias também incentivaram a busca por ambientes educacionais mais inclusivos e motivadores, nos quais os alunos poderiam se desenvolver de maneira plena e autônoma.

Ainda que a proposta de Claparède represente um avanço significativo em relação ao ensino tradicional, sua defesa da centralidade do estudante apresenta limitações importantes. A ênfase quase exclusiva no interesse individual pode conduzir a uma visão psicologizante da aprendizagem, na qual os conteúdos escolares se tornam meros meios para satisfazer desejos momentâneos, desconsiderando sua dimensão histórico-social. A crítica de Saviani (2008) à pedagogia da espontaneidade pode ser aplicada aqui: ao esvaziar a intencionalidade pedagógica e negligenciar a mediação entre o interesse do educando e o saber sistematizado, corre-se o risco de transformar a centralidade do estudante em um princípio ingênuo, sem capacidade crítica de enfrentamento das desigualdades sociais.

Ao refletir sobre Claparède, reconhecemos suas contribuições e os desafios de aplicar seus princípios de personalização e funcionalidade à escola atual. Apesar de valorizar a criança como sujeito ativo, sua proposta exige adaptações diante das desigualdades educacionais. Ainda assim, o ensino centrado no aluno, com sentido e vínculo com a experiência de vida, permanece referência para uma educação integral e conectada aos desafios do século XXI.

4 A centralidade contextualizada da criança em Helena Antipoff

Helena Wladimirna Antipoff, pesquisadora e professora russa radicada no Brasil, privilegiou em seus estudos a educação, com ênfase na abordagem inclusiva,

experimental e psicopedagógica. Formou-se na Europa em um contexto de efervescência do movimento escolanovista e foi discípula direta de Édouard Claparède, com quem colaborou no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra. Essa experiência foi decisiva para sua compreensão da educação como prática centrada na criança e orientada por uma psicologia aplicada à pedagogia.

Suas contribuições chamaram a atenção de especialistas brasileiros e, em 1929, ela foi convidada a vir ao Brasil. Em Minas Gerais, colaborou com a proposta do governador Antônio Carlos de Andrade de criar uma escola de aperfeiçoamento de professores em Belo Horizonte (MG), voltada à formação de educadores e à valorização da pesquisa em ciências da educação. Antipoff priorizou a criação de uma escola modelo no estado e dedicou-se a pesquisas voltadas ao desenvolvimento infantil, à formação docente e à realidade educacional brasileira.

Esse período foi crucial para a consolidação do movimento escolanovista no Brasil, que então iniciava seu processo de implementação no campo das políticas educacionais e da formação docente. Uma das contribuições centrais de Antipoff foi a defesa da inclusão da psicologia aplicada na formação de professores, associada à adoção de métodos pedagógicos que valorizassem a experiência, a investigação e a autonomia dos estudantes. Para Antipoff (1935), uma pedagogia centrada na criança deveria considerar a relação entre o meio em que ela está inserida e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. A noção de “investigação” assume, nesse contexto, papel fundamental: a escola e seus profissionais deveriam realizar uma análise criteriosa das condições socioculturais dos educandos, de modo a garantir que o processo educativo fosse orientado para a construção da autonomia e da formação integral dos sujeitos.

Segundo Campos, a trajetória de vida e pesquisa de Antipoff pode ser compreendida a partir de três períodos:

[...] a formação científica e humanista na Europa (1909-1929); a fase em que trava conhecimento com a realidade socioeducacional brasileira (1929-1945) e o período em que trabalha na proposição de alternativas práticas nas áreas da educação especial e da educação rural, ao mesmo tempo em que contribui para a institucionalização da área da psicologia no Brasil (1945-1974) (Campos, 2010, p. 12).

Antipoff foi pioneira na educação inclusiva, especialmente no atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, em um Brasil que deixava de fora essas crianças, antes chamadas de “retardadas”. A educadora trocou o termo por “crianças excepcionais”, pois, para Antipoff, qualquer criança era passível de ser educada, independentemente das análises quantitativas de seu desempenho.

Antipoff lutou por direitos e pela preparação das professoras que fossem dar aulas a esse público. Assim, contribuiu para a realidade de hoje nas escolas brasileiras, nas quais ocorrem ações a favor da inclusão, e para um maior número de políticas públicas que garantem direitos às pessoas com deficiência. Dentre essas contribuições, podemos destacar a inclusão de disciplinas voltadas à atenção especial dessas crianças nos currículos de pedagogia. “As primeiras iniciativas, como as de Antipoff, podem ter contribuído para que, hodiernamente, estejam em curso várias

ações no Brasil para a melhoria da realidade das pessoas com deficiência” (Silva; Dorziat, 2015, p. 6).

Na década de 1930, o interesse das classes dominantes em formar trabalhadores para atender às demandas do meio industrial contribuiu para a redução ainda maior do compromisso com a inclusão de crianças com deficiência nas escolas. Isso porque, segundo a lógica tecnicista então predominante, tais crianças eram consideradas incompatíveis com os objetivos educacionais voltados à preparação para o trabalho produtivo.

Com pesquisas relacionadas ao desenvolvimento mental e às condições psicossociais das crianças, foi possível equalizar as salas de aula, diferenciando os níveis intelectuais e formando as classes especiais, o que trouxe melhorias no tratamento e a inclusão das “crianças excepcionais”. Mesmo assim, as escolas não se adequaram ao desejado quanto à recepção dessas crianças, e, em 1932, Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que se tornou referência no atendimento e na formação de professores especializados para trabalhar com esse público, oferecendo-lhe atendimento adequado.

Há também na obra antipoffiana uma preocupação com as desigualdades educacionais no Brasil, incluindo a educação rural. Devido a isso, em 1948, ela teve participação importante na criação da Fazenda do Rosário, situada em Ibitiré (MG); uma escola-fazenda que combinava atividades agrícolas com ensino formal, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes a partir de experiências com a vivência no meio rural. Percebe-se, a partir da produção bibliográfica da educadora, o interesse por esse meio e pela aplicação à formação de professores da psicologia a ele vinculada.

Levar a possibilidade de ensino ao meio rural era um grande passo para essa transformação educacional que o movimento escolanovista almejava. Após 1960, houve um declínio no movimento de “ruralismo pedagógico”, devido à extensa evasão dos cidadãos do meio rural para ambientes urbanos (Bezerra, 2016). Essa evasão foi provocada pela falta de investimentos dos municípios nos meios rurais com propósitos educacionais, o que tornou novamente precário o ensino.

O trabalho de Antipoff colaborou para a consolidação dos princípios do escolanovismo no Brasil, adaptando-os à realidade socioeconômica do país e ampliando o acesso a uma educação inclusiva.

4.1 Ideais e interesses das crianças

A proposta de uma centralidade contextualizada do estudante, que marca o pensamento de Helena Antipoff, encontra em sua obra *Ideais e interesses das crianças mineiras* (Antipoff, 1935) uma de suas expressões mais concretas. Nessa pesquisa, a autora reafirma que a escuta das crianças e a atenção a seus contextos de vida são elementos fundamentais para o planejamento pedagógico e para a construção de uma educação verdadeiramente significativa. A obra revela o compromisso de Antipoff com uma concepção de ensino que reconhece a criança como sujeito ativo, situado em uma realidade social específica, cujos interesses, experiências e motivações devem ser considerados no processo de escolarização. A

escuta atenta e a sistematização das respostas dadas por 760 crianças da rede pública de Belo Horizonte revelam não apenas suas aspirações e desejos, mas também as condições materiais, afetivas e culturais que atravessam suas vidas, configurando uma pedagogia sensível às singularidades dos sujeitos.

Antipoff propõe que a educação deve se preocupar não apenas com o ensino formal, mas também com a formação moral e ética dos indivíduos, buscando estimular o desenvolvimento de interesses que vão além das exigências acadêmicas. Ela sugere que a educação seja capaz de compreender e trabalhar com as motivações dos alunos, ajudando-os a transformar seus interesses e ideais em ações construtivas e positivas para si mesmos e para a sociedade. Seus estudos focaram em analisar a interação entre as ideias que moldam a percepção do mundo e os interesses pessoais que direcionam os comportamentos, propondo uma educação que leve em conta como esses aspectos podem contribuir significativamente para a formação de indivíduos mais completos e capazes de fazer escolhas éticas e responsáveis.

Em sua pesquisa, as crianças foram ouvidas e reconhecidas. O questionário a seguir foi aplicado aos estudantes da 4ª série primária de escolas públicas de Belo Horizonte (MG). Ao todo, foram entrevistados 760 desses estudantes, com as seguintes questões:

- Qual o trabalho que prefere na escola?
- Qual o trabalho que prefere em casa?
- Qual o seu brinquedo preferido?
- Qual o livro ou história que você mais gosta?
- Com que pessoa queria você parecer-se? Por quê?
- Quando for grande o que quer ser? Por quê?
- Que presente queria receber no dia de seu aniversário?
- Se você tivesse muito dinheiro, o que faria dele? (Antipoff, 1935).

Esse questionário nos permite compreender como a pesquisadora construiu os processos experienciais educativos e como compreendia a centralidade do educando no processo escolar. A partir de questões do cotidiano, são mapeados os interesses das crianças para que possam ser sistematizados posteriormente em conteúdos escolares. A centralidade da criança está na proposição de temas e questões que sejam relacionados a seu meio, sendo o professor aquele que sistematiza esses interesses e os coaduna ao processo educacional.

Os resultados da pesquisa apresentada em *Ideais e interesses das crianças mineiras* (Antipoff, 1935) foram comparados a dados de outras investigações realizadas no Brasil e no exterior, revelando diferenças significativas entre os grupos analisados. As crianças de Belo Horizonte apresentaram desempenhos considerados inferiores, o que levou Antipoff a refletir sobre a influência do meio social nas tendências psicológicas e no desenvolvimento dos estudantes. A educadora atribui esses resultados não a déficits individuais, mas às condições sociais precárias vividas por grande parte das crianças brasileiras, com acesso limitado a experiências culturais e formativas. Como resposta, Antipoff recomendou ampliar o contato das crianças com atividades enriquecedoras, como cinemas escolares, reuniões sociais e exercícios de participação coletiva, capazes de estimular o autogoverno e a autonomia

moral. Para ela, essas vivências seriam tão inesgotáveis quanto a própria vida (Antipoff, S/D *apud* Campos, 2010, p. 46).

Antipoff defendia que a educação não deveria ser compreendida apenas como um processo técnico ou instrucional, mas como uma experiência integral, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, éticas e sociais. Essa concepção está fortemente ancorada nos princípios do escolanovismo europeu, mas também no pensamento de John Dewey, ao valorizar a experiência como elemento central da aprendizagem, e de Édouard Claparède, ao enfatizar a educação funcional baseada nos interesses e nas necessidades da criança. Como discípula direta de Claparède, Antipoff partilha da ideia de que o ensino deve ser adaptado ao desenvolvimento do educando, mas amplia essa perspectiva ao considerar as condições sociais e culturais do meio em que a criança está inserida, o que confere um caráter mais contextualizado e socialmente comprometido à sua proposta pedagógica.

5 Entre o interesse e a realidade: Dewey, Claparède e Antipoff na construção da centralidade educativa

A centralidade do estudante no processo educativo é uma das marcas do escolanovismo, particularmente nas obras de John Dewey, Édouard Claparède e Helena Antipoff. No entanto, embora os três autores compartilhem a valorização do educando como sujeito ativo, seus modos de compreender essa centralidade variam significativamente, revelando distintas ênfases teóricas e níveis de compromisso com a realidade social.

Dewey (1976) propõe uma educação fundada na experiência, entendida como reconstrução contínua do saber a partir das vivências concretas do estudante. Para ele, aprender é interagir com o ambiente, experimentando, refletindo e construindo significados. Sua concepção de centralidade do aluno se ancora na filosofia pragmatista e está associada a uma ideia de democracia escolar, em que o estudante participa ativamente da produção do conhecimento. Ainda que reconheça a dimensão coletiva da experiência, Dewey concentra suas análises na dinâmica interna da escola, sem aprofundar os condicionamentos estruturais que limitam o acesso e a permanência de muitos sujeitos no sistema educacional.

Já Claparède (1956), ao formular sua teoria da educação funcional, entende que todo ato de aprendizagem é motivado por um interesse real e presente para o sujeito. O autor defende que a escola deve ser feita sob medida para a criança, respeitando suas necessidades individuais e seus ritmos de desenvolvimento. Essa abordagem psicologizante promove uma centralidade do estudante que, embora inovadora frente à rigidez da escola tradicional, corre o risco de reduzir o processo educativo à adaptação do aluno às condições dadas, sem questionamento das estruturas sociais ou consideração da historicidade dos saberes. A ausência de uma mediação crítica entre os interesses individuais e o conhecimento socialmente construído evidencia os limites de sua proposta.

Antipoff partilha dos princípios escolanovistas de Dewey e Claparède, com quem inclusive estudou e trabalhou no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, como já explicitado. No entanto, ao transpor essas ideias para o contexto

brasileiro, Antipoff as reelabora a partir de uma perspectiva mais comprometida com as realidades sociais do país. A educação, para ela, deve considerar o meio em que a criança está inserida, exigindo do professor uma postura investigativa e sensível às desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Ao integrar psicologia, formação ética e análise contextual, Antipoff propõe uma centralidade do estudante que não é ingênua nem espontaneísta. Sua proposta não se limita à valorização do interesse individual, mas busca compreender como esse interesse é moldado pelas condições de vida do educando e como pode ser orientado pedagogicamente para a formação integral e para a autonomia. Em comparação com Claparède, Antipoff representa um avanço teórico e prático ao inserir a dimensão social no centro do processo educativo. Embora não tenha desenvolvido uma crítica sistêmica à opressão social, suas contribuições apontam para uma concepção de educação mais sensível às questões de inclusão, justiça e desenvolvimento humano.

6 Centralidade do estudante e protagonismo estudantil

O critério principal adotado para a escolha dos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) analisados foi a seleção das versões referentes ao Ensino Médio, especialmente a edição homologada em 2018 pelo Ministério da Educação. A análise concentrou-se nas seções que abordam a noção de protagonismo juvenil, as competências gerais e os fundamentos pedagógicos, priorizando trechos que apresentam justificativas para a centralidade do estudante e a estrutura dos itinerários formativos. Foram privilegiadas passagens em que o conceito de protagonismo aparece de modo explícito, tanto nos textos introdutórios quanto nas especificações curriculares, considerando também sua recorrência nos componentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de contextualizar o princípio do protagonismo ao longo da trajetória escolar.

A BNCC para o Ensino Médio atribui centralidade ao protagonismo juvenil como um dos princípios estruturantes da reforma educacional instituída pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Essa valorização aparece como resposta à necessidade de flexibilização curricular e de adequação da escola aos interesses e projetos de vida dos jovens (Brasil, 2018). A BNCC associa o protagonismo à formação de sujeitos autônomos, críticos, solidários e conscientes de seu papel social, inserindo essa noção nas competências gerais da educação básica e nos fundamentos pedagógicos do novo Ensino Médio.

Conforme a BNCC, os estudantes devem ser reconhecidos como agentes ativos no seu processo formativo, “protagonistas da sua aprendizagem e da construção do seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 9). A estrutura dos itinerários formativos é apresentada como uma estratégia para garantir essa autonomia, permitindo aos jovens aprofundarem seus conhecimentos nas áreas de interesse e optarem por percursos formativos compatíveis com suas aspirações pessoais e profissionais.

A relevância atribuída ao protagonismo não se restringe ao Ensino Médio. Na versão da BNCC voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a palavra “protagonismo” aparece 27 vezes, enquanto na versão destinada ao Ensino Médio

ocorre em 15 passagens (Brasil, 2018). Essa recorrência revela a tentativa de consolidar o protagonismo como eixo transversal desde as etapas iniciais da formação escolar, o que reforça a expectativa de desenvolvimento da autonomia e da participação ativa dos estudantes ao longo de toda a trajetória educacional.

Essa concepção se articula também ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação, responsabilidade e capacidade de tomada de decisão, promovendo, segundo a BNCC, o “engajamento dos estudantes em projetos significativos para si e para a coletividade” (Brasil, 2018, p. 12). O documento recomenda práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa, no respeito à diversidade juvenil e na promoção de atividades integradoras entre os contextos escolares e extraescolares.

Aspectos relevantes da BNCC que merecem destaque são as formulações presentes em alguns componentes curriculares, tais como a Educação Física do Ensino Fundamental, em que se propõe o conceito de “protagonismo comunitário”. Essa noção desloca o protagonismo de uma lógica centrada exclusivamente no indivíduo para uma dimensão coletiva e cidadã. Segundo o documento:

Protagonismo comunitário: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social (Brasil, 2018, p. 222).

Esse protagonismo contempla uma análise crítica das condições concretas de acesso às práticas corporais nos territórios onde os estudantes vivem, incentivando-os a refletir sobre os recursos públicos e privados disponíveis, os agentes envolvidos e as desigualdades existentes. Ao propor iniciativas voltadas para ambientes além da sala de aula, essa abordagem conecta o processo educativo à materialização dos direitos sociais, fortalecendo a dimensão política e ética da formação discente.

Além da Educação Física, o componente de Ciências Humanas no Ensino Fundamental também apresenta uma compreensão ampliada de protagonismo estudantil, articulando-o à formação ética, à participação cidadã e à consciência histórica. A BNCC afirma que esse campo de conhecimento deve:

[...] estimular uma *formação ética*, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os *direitos humanos*; o *respeito ao ambiente e à própria coletividade*; o fortalecimento de valores sociais, tais como a *solidariedade*, a *participação* e o *protagonismo* voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as *desigualdades sociais* (Brasil, 2018, p. 354, grifos dos autores).

Nessa perspectiva, o protagonismo não é concebido como mera autonomia individual ou escolha de itinerários, mas como engajamento ético e coletivo, voltado à transformação da realidade. A valorização da solidariedade, da responsabilidade com o outro e da crítica às desigualdades sociais revela a intenção de formar sujeitos intelectualmente autônomos, capazes de compreender seu tempo histórico e agir a partir de uma leitura crítica das experiências humanas.

Essas formulações representam um avanço conceitual importante, pois apresentam fissuras na construção dominante na BNCC de associar protagonismo apenas à escolha individual no interior da lógica de itinerários formativos. Ao tratar do protagonismo como uma prática vinculada ao bem comum, à democratização do acesso e à transformação da realidade comunitária, esse trecho sinaliza possibilidades para uma educação comprometida com a justiça social, em diálogo com a pedagogia crítica.

Entretanto, diversos autores têm criticado a forma como o protagonismo é operacionalizado nos documentos oficiais. Silva, Bellenzier e Bukowski (2023) apontam que, apesar da retórica participativa, na prática, o protagonismo estudantil é frequentemente limitado à escolha entre itinerários previamente definidos pelas redes de ensino, sem efetiva participação dos estudantes na elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

O discurso do protagonismo juvenil exaltado é atraente e grandioso, porém, é possível identificar, nos dados apresentados no presente estudo, que ele não está ocorrendo efetivamente. O que está acontecendo é um pseudoprotagonismo, que limita-se a uma escolha administrada, induzida e direcionada, na qual a liberdade em favor dos interesses juvenis não procede (Silva; Bellenzier; Bukowski, 2023, p. 20).

Essa crítica é reforçada por Dias da Silva (2023), que interpreta a noção de protagonismo presente na BNCC como um vetor de “customização curricular”, e essa perspectiva se encontra alinhada ao discurso do “empreendedor de si”, típico das racionalidades neoliberais. Segundo o autor, esse modelo transfere ao estudante a responsabilidade pelo seu processo formativo e, conseqüentemente, pelo sucesso educacional, promovendo um protagonismo individualizado e performativo, que tende a obscurecer as mediações coletivas e os condicionantes sociais que incidem sobre o processo educativo.

Dessa forma, embora a BNCC proclame o protagonismo como um eixo central da formação no Ensino Médio, sua abordagem, muitas vezes, permanece restrita a uma lógica adaptativa. Para que o protagonismo estudantil se constitua como prática educativa crítica e transformadora, é necessário compreendê-lo como engajamento coletivo, vinculado à participação política, à gestão democrática e à formação ética do sujeito histórico.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não utilize explicitamente os termos “centralidade do estudante” ou “centralidade da criança”, diversos trechos de seus textos evocam esse princípio por meio de conceitos como protagonismo juvenil, autonomia, projeto de vida e participação ativa. Essas formulações retomam, ainda que de maneira difusa, os fundamentos escolanovistas da educação centrada na experiência e no interesse do aluno, tal como pensada por Dewey, Claparède e, em solo brasileiro, por Helena Antipoff. No entanto, observa-se uma inflexão conceitual importante entre essas tradições pedagógicas e a formulação contemporânea do protagonismo na BNCC. Enquanto Dewey vincula a experiência educativa ao processo democrático, e Claparède sustenta a educação funcional a partir das necessidades reais do sujeito, a BNCC tende a operacionalizar o

protagonismo como um dispositivo de escolha individual em um currículo rigidamente estruturado.

Há uma ambiguidade nesse discurso, pois, ao mesmo tempo em que proclama a valorização do estudante, a BNCC limita sua agência a decisões dentro de um sistema previamente fechado, esvaziando a dimensão política da participação. Essa dimensão se articula com o surgimento de uma subjetividade neoliberal, na qual o indivíduo é compelido a se autogerir, reinventar-se continuamente e performar sua singularidade como exigência de sucesso e adaptação. A educação, nesse contexto, converte-se em um espaço de gestão de si e de produção de competências ajustadas às exigências do mercado, esvaziando-se de seu potencial transformador coletivo.

Assim, a noção de protagonismo presente na BNCC revela-se marcada por uma racionalidade adaptativa: em vez de promover uma centralidade crítica do estudante – entendida como ação transformadora sobre o mundo –, reproduz um modelo de sujeito autônomo apenas em aparência, despolitizado e conformado à lógica meritocrática da escolha individual.

A esse protagonismo funcionalista, restrito à lógica da escolha individual e alheio às condições objetivas de existência dos estudantes, contrapõem-se as contribuições de Helena Antipoff, a qual, embora formada no seio do escolanovismo europeu, possibilita a reinterpretação de seus fundamentos à luz da realidade brasileira. Para Antipoff, a centralidade do educando não é um dado natural, tampouco uma expressão espontânea de interesses individuais, mas um processo psicossocial e ético, construído no interior de relações pedagógicas mediadas por escuta, investigação e compromisso com o meio em que o estudante está inserido.

Ao defender uma educação funcional, Antipoff retoma o princípio de que o ensino deve responder a uma necessidade real do sujeito, mas, ao contrário de Claparède, ela desloca essa necessidade do plano puramente psicológico para uma análise crítica do meio social e cultural. O papel do educador é investigar esse meio, compreendendo as condições concretas que limitam ou favorecem o desenvolvimento infantil. Sua proposta de “experimentação natural” é emblemática nesse sentido: trata-se de observar o aluno em contextos reais, para identificar as possibilidades de aprendizagem que emergem da vida cotidiana, sempre considerando as desigualdades sociais, regionais e culturais que atravessam o sujeito.

Essa postura investigativa, baseada na observação e no diálogo, aproxima-se de uma concepção contextualizada da centralidade do estudante, na qual a criança é reconhecida como sujeito ativo, mas também como ser em formação, que precisa ser acolhido e conduzido com intencionalidade pedagógica. O conceito de “protagonismo” em Antipoff não é performativo nem individualista, mas ligado à participação comunitária e à formação moral. Em *Ideais e interesses das crianças mineiras* (Antipoff, 1935), o protagonismo resulta de um trabalho pedagógico que parte dos interesses dos alunos para organizar conteúdos com sentido, articulados aos desafios cotidianos. O professor, nesse modelo, atua como mediador ético e cultural, orientando as experiências infantis.

Assim, Antipoff propõe um caminho alternativo à centralidade ingênua de Saviani (2008) e ao protagonismo neoliberal da BNCC. Sua pedagogia é centrada no

sujeito, sem romantizá-lo, considerando os condicionantes sociais, a mediação docente e o compromisso com a transformação concreta da vida. Ela valoriza o educando como sujeito histórico, ético e situado.

7 Considerações Finais

O movimento escolanovista lançou um olhar atento às realidades dos estudantes como fundamento de uma nova proposta pedagógica. No entanto, a centralidade do estudante no processo educativo pode assumir diferentes sentidos, indo de uma compreensão mais subjetiva e individual, como nos escritos de Claparède, a uma proposta mais contextualizada do espaço escolar que os estudantes ocupam em sociedade, como em Antipoff.

Desse modo, pode-se afirmar que Helena Antipoff transita entre a centralidade do estudante proposta pelos escolanovistas tradicionais e uma compreensão mais crítica e situada da educação. Ao trazer os fundamentos do escolanovismo à realidade brasileira, ela pavimenta o caminho para propostas pedagógicas que, como a de Freire (2014), articulam a centralidade do sujeito à transformação da realidade social por meio da práxis. Sua obra, portanto, não apenas reafirma o lugar da criança no processo educativo, mas o redefine a partir de um olhar ético, investigativo e socialmente comprometido.

Sobre a BNCC e a noção do protagonismo estudantil, é necessário observar um tensionamento, ou, quem sabe, uma brecha, para que possamos construir, por meio dela, um protagonismo crítico e coletivo dos estudantes que não se restrinja à noção de escolhas individuais em percursos formativos. Para isso, é necessário construir um processo que integre escuta atenta e diálogo com a realidade social, possibilitando uma transição da centralidade ingênua ao protagonismo crítico. Assim, resgatar o protagonismo estudantil em sua dimensão crítica exige não apenas rever as políticas curriculares, mas também repensar as práticas pedagógicas à luz de uma escuta ética, situada e transformadora.

Referências

ANTIPOFF, Helena. **Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte no intervalo de cinco anos**. Belo Horizonte: Ed. Revista do Ensino, 1935. (Boletim, n. 17. [Impresso]).

BEZERRA, Luana Gonçalves. Ruralismo pedagógico: a construção do ensino rural – debate sobre os primeiros anos de funcionamento da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA E CULTURA (XV), 2016, Fortaleza. **Anais do XV Encontro Estadual de História do Ceará**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <https://www.uece.br/eventos/eehce2016/anais/trabalhos.html>. Acesso em: 18 maio 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492455>

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**: textos reunidos. Brasília: Ministério da Educação; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

CLAPARÈDE, Édouard. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HAMELINE, Daniel. **Claparède**: funcionalista da Escola Nova. Brasília: Ministério da Educação; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Jean Piaget e a escola pública: questões para reflexão. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28, p. 35-48, 1986. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5022/art03_28.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Ed. comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Camila Tonieto; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398/114117105>. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Lucas Romário da; DORZIAT, Ana. Helena Antipoff: um legado de inclusão e respeito às diferenças das pessoas com deficiência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2015, João Pessoa. **Anais**. Campina Grande: Editora Realize, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_S_A7_ID2114_21072015001624.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492455>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)