

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

**O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES:
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA (DE)FORMAÇÃO DO
SUJEITO**

Vitória Saraiva Mateus

**GOIÂNIA
2025**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGÓGIA

**O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES:
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA (DE)FORMAÇÃO DO
SUJEITO**

Vitória Saraiva Mateus

TCC elaborado como exigência da disciplina de Monografia II do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Professor Me Nelson Carneiro Júnior

GOIÂNIA

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Me. Nelson Carneiro Júnior, por acreditar em mim e no tema que escolhi, guiando-me com sabedoria e cuidado ao longo deste percurso.

Agradeço à Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás e a todos os docentes que contribuíram para minha formação, preparando-me para lecionar com amor, responsabilidade e respeito à vida humana.

Agradeço ao meu amor e melhor amigo, Gabriel Moraes, que me dá forças pra tentar todos os dias, que me apoia em tudo o que eu faço, me tranquiliza, me faz rir até a barriga doer e cuida de mim com todo amor do mundo. Não poderia ter escolhido alguém mais precioso para dividir essa vida.

Agradeço meu pai, Weliton Marcos Mateus por cada conselho em tempos de crise e ao meu irmão, Eduardo Saraiva Mateus, por cada “vai ficar tudo bem, mano”, que mesmo que ele não saiba, sempre me trouxe muito conforto e à minha avó, Antônia Lopes Saraiva, por ter me criado com todo amor do mundo.

E por fim, mas não menos importante, agradeço minha mãe, Janira Ramos Saraiva Mateus, por fazer muito mais do que me colocar no mundo: por me criar com muito amor e carinho, por me fazer enxergar as pessoas com olhar humano, por ter se dedicado e se esforçado ao máximo para que eu tivesse uma educação de qualidade e priorizasse os estudos. Foi ela quem abriu caminhos para que eu pudesse chegar onde cheguei e ir além, sem ela nada disso seria possível. Minha eterna gratidão à grande mulher que ela é.

“A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo..”

Paulo Freire

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	3
Epígrafe.....	4
Resumo.....	6
Introdução.....	7
 1 O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES.....	 9
 2 EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS QUE ILUSTRAM A DESUMANIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO.....	 16
2.1 Desumanização pela educação escolar	16
2.1.1 Desumanização pela Educação Escolar na Alemanha Nazista (1933-1945).....	16
2.1.2 Educação militar e o processo de desumanização	20
2.2 Humanização pela Educação Escolar no Brasil (experiências e caminhos trilhados).....	25
2.2.1 O Projeto Âncora como exemplo de educação humanizadora.....	25
2.2.2 Escola Pluricultural Odé Kayodê	28
 Considerações finais.....	 32
 Referências.....	 35

RESUMO

Esta monografia discute o papel político da educação escolar em uma sociedade de classes, perguntando de que forma a escola pode contribuir para formar ou deformar o sujeito. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica e documental, dialoga com autores como Paulo Freire (1977), Theodor Adorno (1995), Cipriano Luckesi (1994), Ildeu Coelho (2012), Carlos Rodrigues Brandão (1995), entre outros, para evidenciar que a educação nunca é neutra, mas se inscreve em projetos de sociedade em disputa. Na dimensão desumanizadora, analisam-se a educação na Alemanha nazista e as escolas cívico-militares brasileiras, mostrando como práticas autoritárias, racistas e disciplinadoras podem transformar a escola em aparelho de reprodução de desigualdades e de naturalização da violência. Na dimensão humanizadora, investigam-se o Projeto Âncora e a Escola Pluricultural Odé Kayodê como experiências que articulam afetividade, autonomia, reconhecimento de saberes populares e pluriculturais e participação democrática, aproximando-se de uma educação libertadora. Conclui-se que a educação escolar é um campo de disputa entre projetos de reprodução e de transformação social. Como educadora, assumo o compromisso com práticas que incentivem a descoberta, a curiosidade, a criatividade e o encanto pela vida, em oposição ao autoritarismo e à opressão, reafirmando a escola como espaço de resistência, crítica e produção de outros mundos possíveis.

Palavras-chave: educação escolar; sociedade de classes; desumanização; educação libertadora; escolas democráticas.

ABSTRACT

This study discusses the political role of schooling in a class-based society, asking how the school can contribute to either forming or deforming the subject. This is a qualitative research based on bibliographical and documental analysis, drawing on authors such as Paulo Freire, Theodor Adorno, Cipriano Luckesi, Ildeu Coelho and Carlos Rodrigues Brandão, among others, to show that education is never neutral, but embedded in competing social projects. On the dehumanizing side, the dissertation examines education in Nazi Germany and Brazilian civic-military schools, revealing how authoritarian, racist and disciplinary practices can turn the school into an apparatus that reproduces inequalities and normalizes violence. On the humanizing side, it investigates Projeto Âncora and the Escola Pluricultural Odé Kayodê as experiences that combine affectivity, autonomy, recognition of popular and pluricultural knowledge and democratic participation, thus approaching a liberating conception of education. The conclusion is that schooling is a contested field between projects of social reproduction and social transformation. As an educator, I commit myself to pedagogical practices that foster discovery, curiosity, creativity and a sense of wonder towards life, as opposed to authoritarianism and oppression, reaffirming the school as a space of resistance, criticism and the production of other possible worlds.

Keywords: schooling; class society; dehumanization; liberating education; democratic schools.

INTRODUÇÃO

Este projeto tem como intuito promover uma reflexão importante em torno da relação entre política e educação em nosso país. Em 2023 eu trabalhava como auxiliar de coordenação de uma escola cristã protestante. Estava aplicando a prova de recuperação de redação para uma turma do 7º ano e o conteúdo da prova me provocou intenso descontentamento, desde o texto motivador às respostas dos alunos. O texto era da Jovem Pan News (algo que já considero problemático por si só), o título era algo como “Lula se diz comunista” ou “Lula disse que trará o comunismo para o Brasil”, nas redações os alunos diziam que o comunismo ia fechar as igrejas e Lula legalizaria o aborto, as propostas de intervenção dos alunos incluíam até mesmo orar para o Lula.

Estava estudando Paulo Freire(1977), e Theodor Adorno (1995) no curso de Pedagogia e quando entro para meu futuro local de trabalho me deparei com o oposto do que estava estudando. A escola, como instituição social que é o lugar para incentivar o pensamento crítico, estava contribuindo para a perpetuação desse movimento de jovens conservadores e preconceituosos de mente fechada.

Esses são os principais eventos que me vêm à mente quando penso no que me levou a escolher esse tema. Foram o que me fizeram refletir na importância de lutar por uma educação libertadora nos dias atuais. Assim como a importância da educação escolar para construção de uma sociedade consciente e emancipada.

A leitura da Pedagogia do Oprimido, na disciplina de Educação Popular e Educação de Adultos, ministrada pelo professor Dr Aldimar Jacinto Duarte foi um fator que me fez pensar nesse tema. Pensar no papel da escola e do pedagogo que vai além do cuidar de crianças, muito além do e.v.a e da cola quente. Na disciplina de Fundamentos da Educação Escolar, com a professora Daniela, discutimos a importância para pensar a escola como um ambiente político, não neutro.

Sendo assim, procuro refletir e discutir o papel da educação escolar na sociedade atual, assim como compreender de que maneira algumas experiências educacionais contribuem para a humanização ou desumanização do indivíduo. Acredito ser de extrema importância o estudo desse tema, pois como futura pedagoga, entendo a necessidade de refletir na minha prática e em como ela pode levar a formação ou deformação do ser. A educação escolar tem o poder de criar indivíduos críticos, conscientes e emancipados, que impeçam que eventos atrozos de nossa

história se repitam. A educação escolar também pode trabalhar para os interesses da classe dominante, reproduzindo preconceitos, exclusão e discursos de ódio. Estes são os sentidos políticos da educação. Portanto, acredito que é de extrema relevância refletir sobre o papel da escola frente aos problemas causados pelo capitalismo tardio (desigualdade, fome, guerras, deportação em massa, avanços desenfreados da tecnologia).

Essa reflexão acontecerá a partir do estudo de experiências educativas acontecidas ao longo da história do mundo e do Brasil para reafirmar o lugar social e político da educação escolar na formação dos indivíduos.

O tema se mostra excepcionalmente pertinente para a formação do pedagogo a partir do momento em que nos convida a repensar nossa prática educativa em tempos de crise social e econômica. Refletir sobre o papel social e político da educação escolar também nos desafia a questionar estruturas de poder e construir práticas pedagógicas que combatam as desigualdades presentes em uma sociedade de classes. Essa compreensão pode permitir que atuem de maneira crítica e comprometida com a transformação social.

CAPÍTULO 1: O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES

O conceito de educação é um dos mais complexos das ciências humanas. Dependendo da abordagem conceitual, tem-se uma perspectiva. Nesse capítulo, vamos apresentar reflexões sobre os sentidos político da educação escolar em uma sociedade de classes. As leituras de Adorno (1995), Freire (1977) e Luckesi (1994) serão a referência para a análise.

Dessa forma, aqui a educação escolar será compreendida como uma ação humana intencional de intervenção na sociedade de classes, por isso a impossibilidade da neutralidade no campo da realidade. Portanto, o educando precisa compreender sua realidade de forma crítica para ser instrumento de transformação social. Uma educação que promoveria nos estudantes a concepção de serem agentes de mudança social na sociedade.

Luckesi (1994) afirma que a educação escolar pode ser compreendida a partir de três tendências filosófico-políticas. Estas concepções interpretam o papel que a educação pode exercer dentro de uma sociedade capitalista: a educação como redenção, como reprodução e como transformação. O autor parte do pressuposto de que toda pedagogia está fundamentada em concepções filosóficas, e que compreender essas tendências é essencial para orientar a prática pedagógica de forma consciente e crítica.

A primeira tendência, denominada "redentora", entende a educação como uma instância externa à sociedade, capaz de corrigir seus desvios e integrar os indivíduos de forma harmoniosa ao todo social. Luckesi explica que, nessa perspectiva, a sociedade é vista como um organismo que, embora possua desvios, mantém uma essência harmônica. A educação, portanto, teria a função de "salvar" a sociedade, adaptando os indivíduos aos valores e normas vigentes.

Um exemplo clássico dessa concepção é apresentado na obra de Comênio, autor da "Didática Magna" publicado em 1657, que acreditava que a educação poderia restaurar a harmonia perdida após a queda do homem no pecado original, redimindo a sociedade através da formação moral e espiritual das novas gerações. Saviani, citado por Luckesi, classifica essa tendência como uma "teoria não-crítica da educação", pois ignora os condicionantes sociais e históricos da prática educativa, atribuindo-lhe um poder quase mágico de transformação.

A segunda tendência, chamada de "reprodutivista", compreende a educação como uma instância inserida na sociedade, cuja função é reproduzir as estruturas e relações sociais

existentes. Diferentemente da visão redentora, essa abordagem é crítica ao reconhecer os determinantes econômicos, políticos e ideológicos que moldam a educação.

No entanto, ela é pessimista ao afirmar que a educação está inevitavelmente a serviço da manutenção do status quo. Luckesi baseia-se nas ideias de Louis Althusser, em "Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado", para explicar que a escola é o principal aparelho ideológico do Estado capitalista, responsável por reproduzir a força de trabalho qualificada e inculcar a ideologia dominante. Althusser argumenta que a escola atua em duas dimensões: ensinando habilidades técnicas necessárias para a produção e transmitindo valores e normas que legitimam a ordem social vigente.

A terceira tendência, "transformadora", supera o otimismo ingênuo da visão redentora e o pessimismo imobilizador da visão reprodutivista. Luckesi (1994) explica que essa abordagem entende a educação como uma mediação dialética, capaz de servir a projetos sociais distintos ora conservadores ou transformadores, dependendo das intenções políticas que a orientam. Essa tendência, portanto, é crítica porque reconhece os condicionantes históricos da educação, mas também acredita na possibilidade de ação estratégica para transformá-la. A educação não é vista como reprodutora por natureza, mas como um espaço de contradições onde é possível lutar por mudanças.

Luckesi (1994) sugere que, para cumprir um papel transformador, a educação deve priorizar o combate à seletividade e à marginalização, garantindo acesso a um ensino de qualidade para as camadas populares. O texto encerra com uma provocação: "Quando não pensamos, somos pensados e dirigidos por outros", reforçando a importância da consciência crítica na prática pedagógica.

Em outra perspectiva, Adorno (1995) indica que a educação tem um papel crucial na prevenção da barbárie e da formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes, capazes de resistir à manipulação, o autoritarismo e a violência. A prioridade da educação é evitar que Auschwitz se repita. Auschwitz foi o principal campo de concentração de extermínio criado e operado pela Alemanha nazista na região da Polônia durante a Segunda Guerra Mundial. Era uma fábrica de morte, o palco da maior barbárie cometida pelo ser humano diante de outro. Os culpados não são os assassinados, culpados são apenas os que desprovidos de consciência voltaram a eles seu ódio e sua fúria agressiva.

Para Adorno (1995) é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (p. 2), é possível perceber portanto a importância da educação na luta

contra a barbárie, pois ela só tem sentido se for uma educação que direciona o indivíduo a uma autorreflexão crítica e ela tem que acontecer desde cedo.

Adorno (1995) justifica que todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, portanto, a educação que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se concentrar na primeira infância, mas não somente isso, é necessário um “[...] esclarecimento geral, que produz clima intelectual, cultural e social que não permita tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.” (p. 2), pois o único poder efetivo contra o princípio da barbárie seria a autonomia, o poder para a reflexão e autodeterminação.

Ainda sobre a importância da escolarização, o autor alerta sobre a educação no campo, que afirma ser problemática e insuficiente. As diferenças culturais ainda persistem entre a cidade e o campo e nisso constitui uma das condições do horror pois o indivíduo não escolarizado, que tem menos contato com a cultura, pode ser facilmente manipulado, tornando-se, por vezes, ameaçador.

Adorno (1995) explicita que a barbarização não acontece apenas no campo, a inclinação pela violência existe também nas grandes cidades, essas tendências de regressão são produzidas por toda parte. Nesse contexto ele chama atenção para a função do esporte, que “[...] por um lado pode ter um efeito contrário à barbárie, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores [...]” (p. 4), realidade essa que é visível nos dias de hoje, com casos de mulheres que sofrem violência doméstica em dias de jogos e homens cometem assassinatos em nome de seus times favoritos.

A educação baseada na severidade, força e disciplina, muito admirada pelos algozes, foi necessária para formar o homem que era adequado aos interesses nazistas. Adorno destaca que esse tipo de educação é equivocado e que a ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor, se identifica com muita facilidade ao sadismo.

Segundo Adorno (1995), “[...] as pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material [...]” (p. 5), desumanizando-se e dissolvendo-se como seres autodeterminados, culminando então, no tratamento de outras pessoas como massa amorfa. Ele utiliza para os sujeitos que se comportam dessa maneira o termo “caráter manipulador”, caráter esse que se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções e por um realismo exagerado.

Adorno (1995) denomina o caráter manipulador como “consciência coisificada”, ou seja, a princípio, as pessoas desse tipo tornam-se iguais a coisas, desumanizam-se; e na medida que conseguem, tornam os outros também iguais a coisas. Segundo ele, a consciência coisificada está relacionada com a preocupação rígida pela técnica, e aponta que os homens veem a técnica como um fim em si mesma, de maneira que instrumentalizam as relações sociais. Nessa perspectiva, ele aponta que pessoas que primam pela técnica são frias e não se relacionam de forma amorosa com as pessoas.

Auschwitz não teria sido permitida se as pessoas não fossem frias e indiferentes ao sofrimento alheio, as pessoas não teriam permitido. A incapacidade para empatia e identificação foi indubitavelmente a condição psicológica mais importante para que tamanhas atrocidades tenham acontecido. Nessa perspectiva, para a luta contra a barbárie, é necessário ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões a qual foi gerada, assim como incentivar o amor, o respeito e a identificação desde a primeira infância.

Para evitar a repetição da barbárie é indispensável que se tome consciência dos mecanismos que levaram e levam as pessoas a cometerem tais atos. A educação baseada na severidade, força e disciplina, muito admirada pelos algozes, foi necessária para formar o homem que era adequado aos interesses nazistas. Portanto, é fundamental tornar consciente esse mecanismo e impor uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la.

Nessa perspectiva, para a luta contra a barbárie, é necessário ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões a qual foi gerada, assim como incentivar o amor, o respeito e a identificação desde a primeira infância. Para Adorno (1995), mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes, ele ao menos fortalece na pré consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo.

Nesse momento, o diálogo com Freire (1977) se faz presente. Para Freire, o ser humano é um ser de relações, um ser no mundo e com o mundo, ou seja “Diferentemente dos animais, os seres humanos respondem aos desafios do mundo em que vivem e usam esse mundo natural, já existente, para criar e recriar o mundo da cultura.” (Barreto, 2003, p. 54).

Uma bases do pensamento de Freire encontra-se na humanização e na desumanização. A missão de “ser mais” ou seja, ser mais humano, cumpre-se por meio da educação. Porém, quando as relações entre os homens se desumanizam, ou seja, deixam de ser de cooperação e tornam-se de dominação, esse propósito deixa de ser concretizado. Essa desumanização deu-se historicamente, quando os que detinham o poder passaram a abusar dele e obter privilégios

para si e para seus iguais, em prejuízo dos outros, como é possível identificar no exemplo da educação nazista .

Gradualmente, as relações opressoras são naturalizadas de forma que o que resta aos oprimidos apenas conformar-se e adaptar-se a situação, e além disso, internalizar essa ordem, como se ela fosse natural, de maneira em que o oprimido agora almeja ser como o opressor, como se os opressores fossem modelos bem-sucedidos de ser humano. Nasce uma educação domesticadora, que mantém a ordem social opressora, deixando de ser instrumento de “ser mais”, de humanização, para tornar-se agente de “ser menos”.

A sociedade de classes desumanizou tanto o oprimido quanto o opressor. Enquanto o oprimido foi desumanizado ao ser transformado em objeto e negado de sua condição de sujeito, o opressor desumanizou-se ao coisificar e objetificar outros seres humanos. De acordo com Freire (1977), cabe ao oprimido romper com a ordem injusta que desumaniza opressores e oprimidos e reconquistar sua liberdade de ser mais. Os opressores não poderiam romper essa ordem, já que não a vêem como injusta e para romper com ela seria necessária renúncia de seus privilégios.

Freire (1977) afirma que não existe educação politicamente neutra. Em uma sociedade de classes, a educação será conservadora ou transformadora. Ela pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo que vivem e, ao mesmo tempo busquem transformações. Quando a educação é transformadora está contra os opressores e a favor dos oprimidos, quando é conservadora, está a favor dos opressores e contra os oprimidos.

A constatação da politicidade da educação é importante para que educadores reflitam sobre qual grupo estão servindo com a educação que praticam, e quando afirmam ser neutros (ou seja, que não servem a grupo algum), automaticamente beneficiam o grupo dos opressores. Quando a educação não visa a transformação, trabalha para os interesses da classe dominante e para a perpetuação dos sistemas de opressão, sendo portanto, domesticadora.

Diante das reflexões desses três autores, podemos começar a compreender o papel da educação em uma sociedade de classes. Surge, então, a questão: qual seria o papel da escola como instituição educadora? Nessa perspectiva, Coelho (2012) contribui ao refletir sobre o sentido da escola, destacando que a escola na atualidade funciona mais como uma organização, do que como uma instituição. Ou seja, ao invés de constituir-se como espaço público de formação humana e intelectual, pautado por valores, princípios e finalidades comuns à coletividade, a escola tende a se comportar como um aparato técnico-administrativo voltado para resultados imediatos, eficiência e produtividade.

Ao não se reconhecer nem se confirmar como instituição, ela desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se organização. A preocupação com seu cotidiano, estrutura, funcionamento, gestão e aspectos burocráticos; e o grande interesse pelo como deve acontecer o resultados obtidos parecem falar mais alto que a dúvida, o questionamento e o pensamento. (Coelho, 2012, p. 61)

Ao priorizar metas mensuráveis, índices de desempenho e procedimentos burocráticos, a escola-organização acaba por enfraquecer seu compromisso com a socialização crítica e com a formação cidadã, reduzindo o ensino a processos instrumentais de escolarização. Coelho (2012) explica que a escola, como organização de ensino e preparação para o trabalho, não possui sentido ou valor em si mesma; o que justifica a sua existência é externo a ela e encontra-se na esfera nos negócios, na possibilidade de proporcionar um futuro econômico mais estável. A escola torna-se assim, um instrumento, um meio para que a economia e os indivíduos que dela participam, alcancem seus objetivos e metas.

Portanto, para além de sua função burocrática e do atendimento a metas de desempenho, a escola deve ser entendida como uma instituição social. Essa perspectiva, ressaltada por Coelho (2012), recupera a natureza histórica da escola como espaço público destinado à formação intelectual e ética das novas gerações, reconhecendo que seu sentido vai além da preparação para o mercado de trabalho: reside na humanização e na construção coletiva do saber.

A escola deve ser o lugar que provoca a sensibilidade, a imaginação e a reflexão crítica dos estudantes; onde se cultiva a dúvida, a curiosidade e o questionamento; um espaço em que a partir da produção do conhecimento, da reflexão e do pensamento crítico, o indivíduo se humaniza.

A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como instituição de ensino e formação, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica. (Coelho, 2012, p. 66)

Quando a escola é concebida, conforme Coelho (2012), como instituição de ensino e formação humana, capaz de cultivar a dúvida, a reflexão e a crítica, ela se torna espaço de resistência e de humanização e cumpre sua verdadeira função histórica: formar sujeitos capazes de pensar por si, de interrogar a realidade e de agir sobre ela.

É nesse horizonte que se vislumbra a possibilidade de, como propõe Adorno (1995), caminhar em direção à superação da barbárie, pois a educação passa a formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de reconhecer e recusar práticas desumanizadoras. Nessa mesma perspectiva, ao despertar a consciência crítica, a escola possibilita que o indivíduo “seja mais”, no sentido freiriano, rompendo com as estruturas opressoras que o reduzem a engrenagem anônima do sistema neoliberal.

A escola-instituição, portanto, opõe-se radicalmente à escola-organização, que reduz o conhecimento a informação pronta, utilitária e doutrinadora, favorecendo a reprodução e a domesticação; ao contrário, ela instaura um espaço de liberdade intelectual e ética, onde o pensamento crítico pode emergir e transformar a realidade. Dessa forma a intencionalidade desse projeto está na reflexão de experiências educativas que possam exemplificar no campo da prática determinados tipos de formação humana, seja no campo da perspectiva tradicional, autoritária ou bancária, seja na concepção transformadora, emancipadora e crítica do sujeito.

CAPÍTULO 2: EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS QUE ILUSTRAM A DESUMANIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO

Este capítulo apresenta exemplos de experiências educacionais que demonstram as inúmeras possibilidades de formação proporcionadas pela educação escolar. Nesse primeiro momento, vamos discutir as características da educação escolar implementada na Alemanha com a ascensão do nazismo. Fica visível como a educação foi utilizada para uma formação humana baseada na desumanização e destruição do outro. Logo após, vamos apresentar experiências positivas que reforça o sentido integrador e transformador da educação escolar, como as experiências da Escola Pluricultural Ode Kaiodê na cidade de Goiás e o projeto Ancora em Cotia, interior de São Paulo

2.1 Desumanização pela educação escolar

2.1.1 Desumanização pela Educação Escolar na Alemanha Nazista (1933-1945)

Vicente e Witt (2018) mostram de que forma o regime nazista, sob a liderança de Adolf Hitler utilizou a educação como instrumento para disseminar a sua ideologia e assegurar a lealdade das futuras gerações. Entre 1933 e 1945, o sistema educacional alemão passou por profundas transformações, convertendo-se em um mecanismo de doutrinação em massa.

Escolas e organizações juvenis, como a Juventude Hitlerista, tornaram-se pilares para disseminar os ideais de supremacia racial, obediência cega ao Führer e preparação para a guerra. O objetivo era criar uma juventude física e mentalmente alinhada ao projeto totalitário do nacional-socialismo, capaz de perpetuar o Reich por séculos. A finalidade da educação consistia em “transformar as crianças em bons nazistas” (Bartoletti, 2006, p. 40).

A nazificação das escolas foi imediata e abrangente, livros didáticos foram substituídos por materiais que glorificavam o passado germânico, distorciam fatos históricos e normalizavam o ódio contra judeus, deficientes, homossexuais e outros grupos considerados "indesejáveis". Hitler, em *Mein Kampf*, já defendia que a educação deveria priorizar o desenvolvimento físico e o caráter belicoso em detrimento do intelectualismo, visto como "inútil" para a construção de uma nação forte

O trabalho de educação coletiva do Estado nacionalista deve ser coroado com o despertar do sentido e do sentimento da raça, que deve penetrar no coração e no cérebro

da juventude que lhe foi confiada. Nenhum rapaz, nenhuma rapariga deve abandonar a escola sem estar convencido da necessidade de manter a pureza da raça” (Hitler, 2001, p. 322).

A disciplina de Educação Física ocupou o topo das prioridades, vista por Hitler como a matéria mais crucial para moldar corpos saudáveis e mentes disciplinadas (conforme os padrões nazistas). As aulas de ginástica e boxe, das quais eram dedicadas três a cinco horas por semana, não apenas preparavam os jovens para o combate, mas também reforçavam a noção de que a força física era superior ao intelectualismo. Hitler defendia que "a educação deveria visar o aperfeiçoamento físico do indivíduo", argumentando que a derrota na Primeira Guerra Mundial se devia à falta de resistência dos alemães (Hitler, 2001, p. 309).

Para as meninas, o treinamento focava em resistência e saúde reprodutiva, já que seu papel era gerar filhos "arianos puros", como destaca Bleuel (1972, p. 177): “Para a futura mãe da nação faz-se mister, imprescindível desde já, instituir um sadio sistema de educação corporal para a mocinha. O excessivo acúmulo de conhecimentos teóricos deve ser evitado em benefício do pleno conhecimento físico da adolescente”.

As disciplinas intelectuais não escaparam da manipulação ideológica. A História foi completamente reescrita para servir à narrativa nazista. Os livros didáticos eliminavam qualquer referência a figuras não germânicas e glorificavam líderes alemães como modelos de heroísmo. A disciplina passou a enfatizar batalhas e conquistas militares, retratando a Alemanha como vítima permanente de conspirações internacionais.

Exercícios em sala pediam que os alunos comparassem Hitler a figuras históricas, como em redações sobre "Hitler: o realizador da unidade alemã" (Evans, 2011, p. 348). A história universal era filtrada pela lente racial, ensinando que a "luta entre raças" era o ponto dominante dos acontecimentos humanos. Quanto à disciplina de Geografia, ela deveria ser ensinada em termos de geopolítica, espaço vital, movimento demográfico, expansão racial e aquisição de territórios coloniais.

Nas aulas de Geografia, os professores trabalhavam as teorias de raça juntamente com a geopolítica, com o objetivo de abrir espaço para os ideais de expansão política ambicionados por Hitler. A literatura infantil foi adaptada: histórias retratavam judeus como vilões em contos de terror, enquanto heróis arianos combatiam "inimigos da raça". Professores eram instruídos a promover um "comportamento combativo" nas aulas, usando a linguagem como arma de propaganda.

Um exemplo dessa educação sadista no curta da Disney “Educação para Morte”, na cena em que o professor de Hans dá uma aula de História Natural aos alunos e expõe que o lobo come o coelho; Hans diz “pobre coelhinho!” e é punido por pensar dessa maneira, enquanto os outros colegas que respondem que “O mais forte e o mais bruto sobrevive”, “O coelho era fraco e covarde, portanto mereceu”, são elogiados. “[...] a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido

As Ciências Naturais, especialmente a Biologia, foram distorcidas para validar a eugenia. Os alunos aprendiam leis de hereditariedade falsificadas, que "comprovavam" a superioridade genética ariana. Exercícios incluíam medições cranianas em sala de aula e análises de árvores genealógicas para identificar "sangue impuro".

Nas aulas de Ciências Raciais, meninas e meninos eram treinados a reconhecer "traços judaicos" em retratos e até em colegas, normalizando a vigilância e a delação. Susan Campbell Bartoletti (2006) relata que jovens mediam uns aos outros com réguas, convencidos de que "a raça significava a alma" (p. 294).

No sistema educacional nazista disciplinas aparentemente neutras, como Matemática e Física, foram reformuladas para servir à propaganda ideológica. A Matemática, em particular, foi usada para reforçar conceitos racistas e eugênicos, enquanto a Física foi direcionada para aplicações militares, alinhando-se aos objetivos expansionistas do regime. Na Matemática, os exercícios eram cuidadosamente elaborados para incutir valores nazistas.

Um exemplo citado por H. W. Koch (1973) ilustra isso claramente:

Uma pessoa mentalmente incapaz custa 4 Reichsmark por dia, um aleijado custa 5,5 Reichsmark por dia e um criminoso condenado, 3,5 Reichsmark. As estimativas cautelosas dizem que dentro das fronteiras do Reich alemão 300.000 pessoas estão recebendo cuidados em instituições públicas. Quantos empréstimos matrimoniais de 1000 Reichsmark por casal poderiam ser concedidos anualmente, usando-se os fundos destinados a tais instituições?" (Koch, 1973, p. 100).

Esse tipo de exercício não apenas ensinava aritmética, mas também normalizava a ideia de que certos grupos — como pessoas com deficiência ou "criminosos" — eram um "fardo" para o Estado. Já a Física foi reorientada para atender às necessidades militares do regime. Segundo Richard J. Evans (2011), o ensino dessa disciplina passou a incluir tópicos como balística, aerodinâmica e radiocomunicação, todos diretamente relacionados ao esforço de guerra. A Física não era mais ensinada como uma ciência pura, mas como uma ferramenta prática para a conquista e a defesa do Reich.

O Ensino Religioso foi suprimido e substituído por culto a Hitler. Igrejas foram pressionadas a adotar sermões alinhados ao nazismo, e padres que resistiram foram perseguidos. Nas escolas, o tempo antes dedicado à religião passou a ser ocupado por preleções sobre "dever racial" e lealdade ao Führer.

Essa reformulação curricular compreendia que cada disciplina servia a um propósito específico na construção do "homem novo" nazista. Desde as equações matemáticas até os exercícios físicos, tudo convergia para um único fim: criar uma geração incapaz de questionar, pronta para morrer e matar em nome de uma utopia racial.

Além das escolas regulares, o regime investiu em instituições de elite, como as Napolas e as Escolas Adolf Hitler, destinadas a formar a futura liderança nazista. Nessas instituições, o currículo era ainda mais rigoroso, combinando treinamento militar, estudos ideológicos e total devoção ao Führer. Paralelamente, o partido nazista investiu em outras frentes que compunham o ensino obrigatório. A Juventude Hitlerista emergiu como o braço extracurricular da doutrinação. Fundada em 1926 e tornada obrigatória em 1936, a organização atraía jovens com promessas de aventura, camaradagem e propósito. Isso tornava-se mais atraente para as classes menos abastadas que possivelmente nunca teriam tais oportunidades.

De acordo com Evans (2011, p. 362): “A possibilidade de viagens de férias com a Juventude Hitlerista, as instalações esportivas e muito mais podiam tornar a organização atraente para crianças de famílias pobres da classe operária que antes não tinham oportunidade de desfrutar dessas coisas. Algumas podiam encontrar estímulo e um senso de valor pessoal na Juventude Hitlerista.”.

Para os meninos, a JH combinava atividades aparentemente inocentes, como acampamentos e esportes, com treinamento militar progressivo. Marchas, manejo de armas e provas de resistência física preparavam-nos para o front. Após 1943, adolescentes de 15 anos já comandavam baterias antiaéreas, e aos 17 eram enviados para a linha de combate como parte da divisão Juventude Hitlerista-SS. A doutrinação psicológica era igualmente intensa: cerimônias noturnas com tochas, cantos patrióticos e juramentos coletivos criavam um sentimento místico de pertencimento, como descreveu um ex-membro: "Era como se Hitler estivesse ali, observando cada um de nós" (Bartoletti, 2006, p. 63).

As meninas, integradas à Bund Deutscher Mädel (BDM), tinham um papel distinto, porém igualmente crucial. Enquanto os meninos eram treinados para a guerra, as jovens da BDM eram preparadas para serem "mães da nação". Participavam de aulas de economia

doméstica, enfermagem e cuidados infantis, sempre sob a retórica de servir à "comunidade racial". No entanto, sua atuação não se limitou ao espaço privado.

A Juventude Hitlerista também foi fundamental na quebra de laços familiares. Jovens eram encorajados a denunciar todos que criticavam o regime, inclusive a própria família. Muitos pais se preocupavam com o nível do treinamento militar e com a doutrinação que lhes era imposta e quando se opunham à adesão de seus filhos à JH, eram ameaçados com denúncia às autoridades se não os impedissem de ir aos encontros.

Após a queda do Terceiro Reich em 1945, a desnazificação da Juventude Hitlerista tornou-se um desafio monumental. A JH, que havia moldado milhões de jovens em soldados leais ao regime, precisava ser desmontada tanto estruturalmente quanto ideologicamente.

A reestruturação do sistema educacional pós guerra na Alemanha foi fundamental nesse processo. Livros didáticos nazistas foram descartados, e o currículo escolar foi reformulado para promover valores democráticos e o pensamento autônomo-crítico. Professores receberam treinamento para incentivar os alunos a questionar e refletir, em vez de obedecer cegamente. Apesar desses esforços, a desnazificação foi um processo lento e doloroso.

A experiência da desnazificação serviu como um alerta sobre os perigos da manipulação ideológica e a importância de uma educação que valorize a autonomia de pensamento e a dignidade humana. Como destacou Bartoletti (2006), "um longo caminho foi percorrido para a reestruturação da Alemanha após longos anos de doutrinação enraizada em uma visão racista de mundo" (p. 142).

Vicente e Witt (2018) destacam a importância da educação como um meio de formação crítica e ética, alertando para os perigos de sua instrumentalização ideológica. Eles enfatizam que a geração que seguiu o nazismo não nasceu odiando, mas foi ensinada a pensar de forma dogmática por aqueles que detinham o poder. Por isso, é fundamental que educadores e líderes promovam uma educação que valorize a liberdade de pensamento e a diversidade de ideias, evitando a imposição de conceitos únicos e absolutos.

2.1.2 Educação militar e o processo de desumanização

A militarização das escolas públicas brasileiras consolidou-se, nos últimos anos, como uma das expressões mais evidentes do avanço do autoritarismo nas políticas educacionais. Sob o discurso de restaurar a disciplina e o respeito à autoridade, o modelo cívico-militar se expande em todo o país, especialmente após 2019, quando o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi instituído como política federal. Por trás da promessa de melhoria no

desempenho escolar e combate à indisciplina, esconde-se, no entanto, um projeto de contenção social e conformação ideológica, que nega os princípios de uma educação democrática e humanizadora. A educação militar, em sua essência, prioriza a obediência em detrimento da reflexão, o medo no lugar da consciência e o silêncio em vez do diálogo, ou seja, indica aspectos que a tornam uma forma de educação desumanizadora.

Rudá Ricci (2019) analisa o fenômeno como parte do processo amplo de moralização da escola pública e de fortalecimento de valores conservadores. A militarização não é uma resposta pedagógica à crise da educação, mas um “mecanismo de controle social das classes populares”, voltado à pacificação dos pobres e à reprodução da hierarquia social. O modelo, segundo Ricci (2019), reitera o imaginário de que a juventude precisa ser vigiada e punida, e que a escola deve funcionar como extensão do quartel, onde a disciplina e a hierarquia substituem o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Assim, o espaço educativo torna-se campo de adestramento, não de formação: as escolas militarizadas não educam para a cidadania, mas para a obediência. Como explicado por Ricci

Do ponto de vista pedagógico, a militarização das escolas públicas se apoia numa velha concepção educacional do início do século XX, sugerida por Émile Durkheim. Para o sociólogo e professor de pedagogia francês, a “submissão consentida” do educando seria um objetivo prioritário da educação para que ocorra sua socialização. Segundo ele, o papel da educação é a socialização, ou seja, um processo em que se eleva o educando (a criança) de um estágio egocêntrico e selvagem para o de moralização, aceitação de regras de convívio e conduta social. (Ricci, 2019, p.113)

Essa forma de escolarização se opõe diretamente à concepção adorniana de educação emancipatória. Para Adorno (1995), o papel fundamental da educação é impedir a repetição da barbárie, uma tarefa que exige a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua responsabilidade diante do mundo. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (Adorno, 1995, p. 1). Essa afirmação sintetiza o sentido ético da educação: evitar que o conformismo e a obediência cega voltem a produzir a desumanização. Quando a escola militarizada prioriza a disciplina rígida, o apagamento das singularidades, o silêncio como regra e práticas punitivas, ela recria as condições subjetivas que sustentam a barbárie — aquelas que transformam o sujeito em objeto de um poder impessoal e autoritário.

Adorno (1995) insiste que a obediência cega, aqui entendida como aceitação irrefletida da autoridade constitui uma psicológica da barbárie. O autor alerta que indivíduos que “golpeiam para os lados sem refletir a respeito de si próprios” (Adorno, 1995, p. 3) são resultado de processos educativos que desestimulam o pensamento e valorizam a adaptação automática. Para ele, a única forma de evitar a repetição do horror é promover autonomia, autorreflexão e

capacidade de resistência às pressões coletivas. No entanto, ao substituir a reflexão crítica por conformidade, medo e submissão, a escola militarizada forma exatamente o tipo de sujeito vulnerável à manipulação que Adorno (1995) descreve: alguém treinado para ajustar-se, não para compreender. Assim, longe de prevenir a barbárie, essa modalidade educativa reforça as disposições subjetivas que a tornam possível.

A desumanização nesse contexto não é apenas simbólica, mas profundamente material, como evidenciam as pesquisas de Machado e Bueno (2024). Em seu estudo sobre gênero, interseccionalidade e afetos nas escolas militarizadas de Goiás, as autoras revelam um ambiente marcado pelo controle dos corpos femininos, pela repressão da sexualidade e pela negação da voz das mulheres. As alunas são frequentemente silenciadas, vigiadas e culpabilizadas por violências sofridas. Uma das entrevistadas resume o sentimento de inferioridade imposto por essas instituições ao afirmar que “mulher não tem opinião dentro de um colégio militar” (Machado; Bueno, 2024, p. 8). Essa fala sintetiza o caráter patriarcal e hierárquico do modelo: nele, a mulher é duplamente oprimida, pela autoridade institucional e pela estrutura de gênero que a subordina.

As autoras também mostram como o racismo e a desigualdade de classe se articulam à opressão de gênero, reforçando o processo de desumanização descrito por Adorno (1995). Ele afirma que as pessoas que “se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados.” (Adorno, 1995, p. 7). Nesse processo, não apenas se coisificam, mas também tornam possível que os outros sejam igualmente reduzidos a coisas. A padronização estética e comportamental imposta às estudantes — como a proibição de tranças, a obrigatoriedade de esconder cabelos afro ou o constrangimento público em nome do “padrão” — evidencia esse processo de coisificação: ao exigir que todas se ajustem a uma forma única, a escola anula singularidades e produz sujeitos moldados pela adaptação automática.

Tinha uma regra que me deixava bastante desconfortável, porque todas as meninas que tinham o cabelo bastante cacheado, às vezes não cabia dentro da redinha e não cabia dentro do chapeuzinho, então sempre acontecia alguma conversa de algum capitão ou então de um sargento, às vezes levava as meninas pra dentro da sala para poder conversar, falando que elas tinham que cuidar mais do cabelo e quando saía dali aquela conversa não ficava somente dentro da sala, chamavam todo mundo, virava a gente pra bandeira e chegava lá na frente e começava a falar principalmente dos uniformes e principalmente dos cabelos das meninas. E, muitas das vezes, eu via muitas meninas chorando, porque da minha turma mesmo, se eu não me engano, tinha seis com o cabelo bem cacheado, bem afro (Letícia Marinho Sales, 2022).

O relato de Cláudia também exemplifica o apagamento cultural e identitário dentro da escola militar:

Lembrei de uma mocinha que usava tranças, aquelas tranças... não vou saber o nome agora... [lembra] box braids! E ela tinha que, ou tirar, ou prender, porque lá tinha um alinhamento do cabelo com o bíbico, você simplesmente não poderia não fazer o coque e tinha a altura do coque certa, né? É lógico que de trança ela não conseguia, porque eram muitas. E aí eles chegaram nela e falaram ‘você vai ter que tirar, porque você não está dentro do padrão, enquanto você não estiver vindo no padrão, você vai continuar levando punição’ (Claudia da Silva Ferreira, 2022).

Machado e Bueno (2024) mostram que essas experiências revelam a tentativa de eliminar a diversidade cultural e corporal em favor da padronização e da submissão. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da docilidade, em que os corpos que não se adequam são punidos, e as subjetividades dissidentes, silenciadas.

Adorno (1995) afirma que a educação autoritária produz pessoas incapazes de experimentar empatia e destrói a sensibilidade moral necessária à convivência humana. O ambiente militarizado, ao naturalizar a vigilância, o medo e a punição, gera sujeitos insensíveis à dor do outro — sujeitos que se acostumam à hierarquia e à exclusão como se fossem leis naturais. Esse processo é profundamente perigoso, pois a frieza emocional, entendida como incapacidade de identificação com o outro, é um elemento central da barbárie.

“A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz” (Adorno, 1995, p. 10). Essa ruptura ética, marcada pela indiferença diante do sofrimento alheio, não surge espontaneamente: ela é produzida por processos educativos que reprimem a reflexão e incentivam a obediência automática. Nesse sentido, o ambiente militarizado, ao naturalizar a vigilância, a punição e a repressão das diferenças, tende a formar justamente esse tipo de sujeito: alguém adaptado, disciplinado e emocionalmente endurecido, treinado para obedecer sem compreender, reproduzindo assim as disposições subjetivas que tornam possível a violência estrutural.

Coelho (2012) oferece um aporte fundamental para compreender por que a educação militarizada colide com qualquer possibilidade de formação humanizadora. Para o autor, a escola contemporânea oscila entre duas lógicas: a escola como instituição, comprometida com a formação humana, crítica e intelectual; e a escola como organização, voltada para resultados, eficiência e controle. Quando a escola deixa de se reconhecer como instituição, ela “desliza no operacional” e passa a funcionar como uma organização técnica e burocrática, preocupada mais com procedimentos, metas e disciplina do que com o pensamento, a dúvida e o questionamento (Coelho, 2012, p. 61). É exatamente esse movimento que se verifica nas escolas militarizadas:

nelas, o cotidiano escolar é dominado por regras, protocolos e rituais que afastam a escola de sua função formativa e a aproximam de um aparelho de gestão disciplinar.

Para Coelho (2012), a escola-instituição é o espaço em que a sensibilidade, a imaginação e o pensamento crítico podem florescer; é o lugar em que professores e estudantes se engajam na produção de conhecimento e na busca por autonomia, liberdade e justiça. “A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas”, afirma o autor, mas ensinar crianças, jovens e adultos a pensar e a criar uma sociedade diferente, fundada na igualdade e na crítica (Coelho, 2012, p. 66). A militarização, porém, opera de modo inverso: transforma a escola em um aparato voltado à adaptação e ao adestramento. Na rotina militar, não há espaço para dúvida, reflexão ou criação — apenas para alinhamento, silêncio e obediência. Assim, o que deveria ser formação converte-se em conformação; o que deveria ser emancipação torna-se controle.

Os relatos analisados por Machado e Bueno (2024) corroboram essa leitura. As autoras evidenciam que, nas escolas militarizadas, o cotidiano é regulado por um controle minucioso dos corpos, das emoções e da aparência, o que suprime as condições de exercício da criatividade, da singularidade e da crítica. Essa lógica de controle, típica da escola-organização descrita por Coelho (2012), encobre sua violência sob o discurso da ordem e do cuidado, mas na prática produz sujeitos treinados para cumprir regras, e não para pensar. Tal dinâmica aproxima-se daquilo que Adorno (1995) identifica como uma das bases subjetivas da barbárie moderna: a redução dos indivíduos a peças ajustadas a um sistema, incapazes de reflexão e autonomia. A desumanização aqui não se dá apenas por agressões explícitas, mas pela imposição cotidiana de práticas que reprimem a subjetividade e ensinam a conformidade como virtude.

Além disso, como destaca Ricci (2018), o discurso da “ordem” e da “moral” nas escolas militarizadas não corresponde a um projeto educacional comprometido com igualdade e democracia, mas funciona como estratégia de legitimação diante da crise da escola pública. O Estado, em vez de enfrentar as condições estruturais que produzem a precarização escolar, transfere a responsabilidade do fracasso aos estudantes e às famílias, enquanto apresenta disciplina e obediência como soluções simples para problemas complexos. Ricci mostra que essa retórica produz uma inversão ética: a culpa é deslocada para os mais vulneráveis, e práticas autoritárias passam a ser valorizadas como se fossem virtudes educativas. A militarização, assim, transforma a escola em um espaço de controle de corpos e comportamentos, substituindo o processo pedagógico pela lógica da vigilância, da punição e do medo.

Dessa forma, a educação militarizada se mostra incompatível com o ideal de humanização defendido por Coelho (2012) e Adorno (1995). Ela substitui a autonomia pela subordinação, a reflexão pelo silêncio e o diálogo pela ordem. Enquanto a educação humanizadora busca formar sujeitos capazes de compreender, sentir e transformar a realidade, a militarização produz indivíduos ajustados, moldados e submissos. Trata-se de uma pedagogia da negação do humano: onde há medo, não há pensamento; onde há silêncio imposto, não há formação, mas domesticação. Se, como afirma Adorno (1995, p. 1), “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”, então qualquer modelo educativo que elimina o pensamento crítico e reduz o sujeito à obediência repete, em escala simbólica, a lógica da barbárie. E se, como propõe Coelho (2012), a humanização exige o encontro entre consciências livres, a escola militarizada não pode ser considerada um espaço de educação, mas de adestramento institucionalizado. A escola que silencia, pune e homogeneiza não forma cidadãos: fabrica autômatos sociais. Uma sociedade que confunde obediência com virtude já iniciou, portanto, o caminho da desumanização.

2.2 Humanização pela Educação Escolar no Brasil (Experiências e Caminhos Trilhados)

2.2.1 O Projeto Âncora como exemplo de educação humanizadora

O Projeto Âncora, localizado em Cotia (SP), pode ser considerado um exemplo de educação humanizadora no contexto brasileiro. Fundado em 1995 por Walter Steurer como uma organização social sem fins lucrativos voltada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, o projeto teve o objetivo de promover ações educativas e culturais que contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças. Em 2012, sob a orientação do educador português José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, o projeto se transformou em escola, inaugurando uma proposta pedagógica inovadora e comprometida com os princípios da autonomia, da afetividade e da formação ética e cidadã.

A Escola Projeto Âncora rompeu com os modelos tradicionais de ensino ao abolir aulas expositivas, provas e séries. A aprendizagem ocorre por meio de projetos interdisciplinares e planos individuais de estudo, elaborados pelos próprios estudantes com o acompanhamento de um tutor. Essa metodologia baseia-se em cinco valores essenciais: a afetividade, a honestidade,

o respeito, a responsabilidade e a solidariedade. Estes valores orientam tanto o convívio quanto o processo pedagógico.

Segundo Silva (2018), a afetividade é compreendida como a base sobre a qual se sustentam as demais relações, pois é por meio dela que se torna possível o diálogo, a empatia e a construção coletiva do conhecimento. A centralidade do vínculo afetivo aproxima a experiência do Âncora da perspectiva freiriana, segundo a qual a educação é um ato de amor e de coragem, pois implica reconhecer o outro como sujeito histórico e participe da transformação do mundo.

Freire (1977) defende que o ser humano é um “ser de relações, de comunicação e de compromisso com o mundo” e que a educação humanizadora se realiza no movimento de libertação que permite ao sujeito “ser mais”. No Âncora, essa concepção se concretiza na autonomia concedida aos estudantes para planejar e avaliar o próprio percurso de aprendizagem, num ambiente que valoriza a escuta e o diálogo. Como observa Silva (2018), o educador no Âncora atua como mediador do processo educativo, acompanhando o estudante e respeitando o tempo e o modo de aprender de cada um. Essa prática reflete o que Freire (1977) chama de educação como prática da liberdade, em oposição ao modelo bancário, em que o estudante é visto como recipiente passivo de conteúdos. No projeto Âncora cada estudante é reconhecido como sujeito de saber

A ausência de avaliações padronizadas e a valorização dos projetos pessoais revelam a compreensão de que a aprendizagem é um processo humano, histórico e relacional, e não uma competição. O cotidiano do Âncora é marcado pela democracia e pela corresponsabilidade. As decisões são tomadas em assembleias, onde crianças, educadores e famílias participam igualmente das discussões sobre regras e projetos.

Tavares (2023) observa que essas assembleias representam o núcleo vivo da escola, pois nelas as crianças aprendem o exercício da cidadania, do diálogo e da escuta, que são na essência, fundamentos da democracia. Esse modo de organização rompe com a verticalidade típica das instituições escolares e concretiza a ideia de escola como espaço de convivência, solidariedade e diálogo — princípios que também estão presentes na reflexão de Coelho (2012), quando o resgata a escola como instituição social voltada à formação ética e intelectual. Segundo ele, “a escola deve ser o lugar que provoca a sensibilidade, a imaginação e a reflexão crítica dos estudantes” (Coelho, 2012, p. 66).

A experiência do Âncora pode ser compreendida à luz de Adorno (1995), que defende que a finalidade primordial da educação é evitar a repetição da barbárie, formando sujeitos

autônomos e conscientes. Uma educação voltada à obediência cega e à severidade é incapaz de produzir humanidade, pois desumaniza tanto quem obedece quanto quem comanda. Em contraste, o Projeto Âncora propõe uma prática educativa baseada na empatia, no diálogo e no respeito mútuo, construindo um ambiente escolar que estimula a sensibilidade e a reflexão. A valorização dos afetos e da convivência solidária expressa o que Adorno (1995) chamaria de formação para a autonomia moral, que nada mais é do que o processo no qual o indivíduo é capaz de pensar por si mesmo e agir de modo ético diante do outro.

Em termos práticos, a organização do Âncora em núcleos de aprendizagem: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento, assegurando que cada estudante avance de acordo com seu ritmo e maturidade, sem comparações ou hierarquizações. Silva (2018) explica que a autonomia é compreendida como um processo gradual, que se constrói na relação com o outro e na vivência cotidiana da responsabilidade. Essa estrutura favorece a internalização dos valores humanos e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o próprio aprender, permitindo que o estudante compreenda o conhecimento como instrumento de transformação de si e do mundo.

Tavares (2023) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que o Projeto Âncora mostrou que é possível fazer uma educação diferente, centrada no aluno, nos valores humanos e na autonomia. Essa diferença, contudo, não se restringe a métodos inovadores; ela expressa uma visão ética e política de ser humano e de sociedade. Ao reconhecer a singularidade de cada sujeito, a escola nega a lógica da padronização e reafirma a importância da liberdade e da responsabilidade compartilhada.

Entretanto, a continuidade do Projeto Âncora foi comprometida por dificuldades estruturais e financeiras. Após a morte de seu fundador, Walter Steurer, a escola passou a enfrentar sérios desafios de manutenção, uma vez que ele era o principal articulador de recursos e parcerias. Conforme relata Tavares (2023), as tentativas de garantir sustentabilidade, por meio de campanhas de financiamento coletivo e da busca por novos apoiadores, não foram suficientes para manter as atividades. A crise agravou-se com a pandemia de COVID-19, em 2020, que impossibilitou o funcionamento presencial e reduziu significativamente as doações. Assim, o Projeto Âncora encerrou oficialmente suas atividades educacionais no final de 2020, encerrando um ciclo de quase trinta anos de atuação.

No ano seguinte, em 2021, o espaço foi reorganizado sob o nome de Cidade Âncora, um centro dedicado a iniciativas comunitárias e sociais, mas que já não funcionava mais como escola. Para Tavares (2023), o encerramento do Projeto Âncora não representou o fracasso da

proposta, mas a demonstração dos limites enfrentados por experiências educativas inovadoras que buscam autonomia em um sistema que ainda valoriza a padronização e o controle. O fim do projeto, portanto, evidencia a necessidade de políticas públicas e de apoio institucional para garantir a sustentabilidade de práticas pedagógicas transformadoras.

Mesmo após seu encerramento, o Projeto Âncora permanece como inspiração e referência para aqueles que acreditam na educação como ato de humanização. Sua história comprova que é possível construir uma escola pautada na liberdade, na afetividade e na autonomia, reafirmando o que Freire (1977) expressa ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

2.2.2 Escola Pluricultural Odé Kayodê

Outra experiência escolar que ilustra essa função transformadora da educação é a Escola Pluricultural Odé Kayodê. A escola está localizada na Cidade de Goiás e nasce no interior do Espaço Cultural Vila Esperança (ECVE), associação sem fins lucrativos que, desde o fim da década de 1980, oferece a crianças e adolescentes da periferia brinquedos, brincadeiras, dança, música, teatro e outras práticas de educação popular inspiradas em Paulo Freire. Sant’Ana (2018) descreve a EPOK como uma escola particular comunitária pautada nas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, vinculada à Rede Internacional de Escolas Criativas e criada justamente a partir do desejo de construir “uma escola outra”, diferente do modelo tradicional dominante.

Como contextualizado por Pinheiro e Falleti (2019), a escola foi autorizada a funcionar em 2004, atendendo à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela não surge por falta de vagas escolares no município, mas como contestação a uma escola que, historicamente, contribuiu para fixar crianças negras, indígenas e pobres em lugares sociais subalternizados. Ao tomar como referências centrais as culturas de matriz africana, afro-brasileira e indígena, a Odé Kayodê recusa a ideia de uma cultura única e universal – herança do projeto colonial – e reconhece na diversidade cultural um ponto de partida legítimo para o currículo. Nesse sentido, Sant’Ana (2018) enfatiza que a escola procura deslocar o olhar das crianças, permitindo que se vejam como sujeitos de culturas vivas, e não apenas como receptoras de um saber “de fora”.

Essa opção dialoga diretamente com a concepção de educação libertadora formulada por Paulo Freire. Para Freire (1977), em oposição à “educação bancária”, que trata os educandos

como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdos prontos, a educação problematizadora parte da leitura que os próprios sujeitos fazem do mundo para, em diálogo, compreender e transformar a realidade. Quando o projeto político-pedagógico da EPOK afirma o compromisso com “um novo mundo, um mundo onde haja respeito às diferenças, igualdade, solidariedade e reconhecimento da identidade plural brasileira a partir das culturas de matriz indígena e africana”, Pinheiro e Falleti (2019) mostram que a escola explicita a politicidade da educação e toma partido dos oprimidos, assumindo a educação como prática de liberdade, e não de adaptação passiva, exatamente como defende Freire.

No plano teórico-metodológico, Pinheiro e Falleti (2019) indicam que a Odé Kayodê se ancora numa perspectiva sócio-interacionista, que valoriza as interações socioculturais, a mediação dos educadores e a articulação entre diferentes saberes – científicos, artísticos, tecnológicos, ecológicos – organizados em projetos com ludicidade, corporeidade e múltiplas linguagens. Essa organização é coerente com a crítica freireana à fragmentação do conhecimento e com a defesa de uma prática pedagógica dialógica, que integra “leitura da palavra” e “leitura do mundo”. Sant’Ana (2018) destaca que essa articulação aparece nas rodas diárias de conversa, nas assembleias e nos projetos em que conteúdos escolares se entrelaçam com questões vividas pelas crianças em suas comunidades.

Algumas vivências sintetizam essa proposta. Pinheiro e Falleti (2019) descrevem o Ojó Odé (“Dia do Caçador”, em iorubá) como uma tarde de experiências das culturas africanas e afro-brasileiras: cantos e danças tradicionais, toques de tambor, confecção de máscaras, utensílios de barro e outras produções estéticas. De forma semelhante, o Porancê Poranga reúne vivências das culturas indígenas, com rodas de cantos, narrativas míticas, danças e oficinas de colares, cocares, brinquedos e jogos tradicionais. Nesses momentos, o que se ensina e se aprende não é apenas “sobre” África ou povos indígenas; são práticas que devolvem centralidade a saberes historicamente silenciados, rompendo com a “cultura do silêncio” criticada por Freire (1977) e criando condições para que as crianças falem, narrem e recriem suas próprias histórias.

Na análise de Sant’Ana (2018), a EPOK é compreendida como estudo de caso articulado às categorias decolonialidade, complexidade, transdisciplinaridade, interculturalidade crítica e criatividade. O autor mostra que a imagem da roda é metáfora central da organização escolar: em vez de uma estrutura rígida e hierarquizada, busca-se uma circularidade em que saberes da tradição oral quilombola, dos povos indígenas, dos conhecimentos escolares e das experiências das crianças se encontram em relações de reciprocidade. Essa escolha aproxima a Odé Kayodê

da defesa freireana do diálogo como encontro horizontal entre sujeitos que se reconhecem e se educam mutuamente, e se distancia das relações verticais e autoritárias que sustentam a educação bancária.

Nessa perspectiva, a EPOK pode ser lida como expressão concreta da tendência transformadora da educação, tal como sistematizada por Luckesi (1994). De acordo com esse autor, a educação não é condenada a reproduzir mecanicamente a ordem existente, nem pode ser vista como via mágica de redenção individual; ela atua como mediação em processos de transformação coletiva. Quando Sant’Ana (2018) evidencia categorias como “liderança estimuladora”, “professorado criativo”, “currículo polivalente” e “avaliação transformadora”, descrevendo o potencial criativo e intercultural da escola, ele mostra justamente uma instituição que tenta romper com pedagogias da frieza e da obediência cega, criticadas por Adorno (1995), e aproximar-se de uma prática educativa que cultiva esperança, indignação ética e compromisso com a justiça social.

Em um filme realizado pela Escola Pluricultural Odé Kayodê, em parceria com o Bacharelado em Cinema do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Campus Cidade de Goiás) e o Festival Internacional de Cinema Ambiental (FICA), as crianças desenharam, pintaram e discutem sobre o futuro que desejam para o mundo. A partir de suas falas, torna-se possível perceber, na prática, o projeto pluricultural e transformador da escola. As crianças demonstram ter conhecimento amplo e consciente das problemáticas que cercam a realidade atual, compreendem o que é racismo, machismo, mudanças climáticas e preservação ambiental, e reconhecem também a importância de levar essa conscientização para as pessoas de sua comunidade.

Além disso, dominam conteúdos de ciência e geografia, ensinados de forma interdisciplinar e integrados à realidade. Desse modo, a Escola Pluricultural Odé Kayodê mostra, no cotidiano, que a educação libertadora não é apenas uma formulação abstrata, mas pode materializar-se em práticas curriculares, metodológicas e institucionais que enfrentam o racismo, o colonialismo e a desigualdade, convertendo a escola em espaço de produção de outros mundos possíveis.

Trata-se de uma educação que humaniza, fortalece a autoestima e a identidade cultural, ao mesmo tempo em que fomenta responsabilidade social e compromisso com o futuro comum. Nesse sentido, a Odé Kayodê confirma que a educação, quando comprometida com a pluralidade e com a justiça, é capaz de transformar não apenas indivíduos, mas também as

estruturas sociais, apontando para um horizonte de sociedade mais democrática, inclusiva e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre o papel político da educação escolar em uma sociedade de classes, tomando como eixo a pergunta: de que forma a educação pode formar ou deformar o indivíduo. Ao longo do percurso, procurou-se evidenciar que a escola nunca é neutra: ao mesmo tempo em que pode se colocar a serviço da crítica e da humanização, também pode ser apropriada por projetos autoritários e desumanizadores. Nesse sentido, as reflexões de Freire (1977), Adorno (1995), Luckesi (1994) e Coelho (2012) permitiram compreender a educação escolar como prática social situada, atravessada por disputas de classe, de projetos de sociedade e de concepções de ser humano.

A análise da educação nazista, com base em autores como Vicente e Witt (2018), Koch (1973), Evans (2011), Bartoletti (2006) e nas próprias formulações de Hitler, mostrou a face extrema da educação desumanizadora. O sistema escolar foi reorganizado para produzir obediência cega, frieza diante do sofrimento alheio e adesão fanática a uma ideologia racista. Disciplinas como História, Biologia, Matemática e Educação Física foram instrumentalizadas para naturalizar o extermínio de grupos inteiros, transformando o outro em coisa descartável. Em diálogo com Adorno (1995), foi possível perceber que Auschwitz não foi apenas um “desvio”, mas o resultado de uma formação que banaliza a violência e destrói a capacidade de empatia. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser caminho de humanização para se converter em ferramenta de barbárie.

No contexto brasileiro contemporâneo, a discussão sobre as escolas cívico-militares aprofundou essa percepção. As análises de Ricci (2019) e de pesquisas como as de Machado e Bueno (2024) indicam que o discurso de “disciplina” e “ordem” muitas vezes encobre um projeto de controle social das camadas populares, especialmente de jovens negros e periféricos. A padronização de corpos, o silenciamento de vozes dissidentes, o apagamento de identidades de gênero e raça e o culto à hierarquia configuram uma pedagogia do medo que contrasta frontalmente com a ideia de formação crítica. A educação, nesses casos, contribui para reforçar desigualdades e naturalizar violências, repetindo o mecanismo descrito por Brandão (1995) ao afirmar que “o exercício desta educação consagra a desigualdade que deveria destruir. Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual.” Nesse tipo de prática, a escola diz defender valores como respeito, cidadania e bem comum, mas, na vivência concreta, produz submissão, docilidade e exclusão.

Em contraponto, foram analisadas experiências que apontam para a potência humanizadora da educação escolar. O Projeto Âncora, estudado por Silva (2018) e Tavares (2023), mostrou que é possível organizar a escola a partir de relações de afeto, autonomia e corresponsabilidade, em que crianças e educadores compartilham decisões, constroem projetos e aprendem em uma perspectiva de solidariedade. Na mesma direção, a Escola Pluricultural Odé Kayodê, apresentada por Sant’Ana (2018) e por Pinheiro e Falleti (2019), evidenciou como uma escola pode se constituir como espaço de reconhecimento de saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros, de valorização da diversidade cultural e de formação para a transformação social. Nessas experiências, a escola se aproxima daquilo que Freire (1977) chama de educação libertadora: uma prática que parte das condições concretas dos oprimidos, problematiza a realidade e fomenta a capacidade de “ser mais”, em lugar de adaptar os sujeitos a uma ordem injusta.

As contribuições de Luckesi (1994) foram fundamentais para compreender que a educação não está condenada a um único destino. Ao discutir as tendências redentora, reprodutivista e transformadora, o autor ajuda a perceber que a escola pode tanto reforçar o status quo quanto se tornar mediação para projetos emancipatórios. Coelho (2012), ao distinguir a escola-organização da escola-instituição, também contribui para essa leitura ao mostrar que, quando reduzida a aparelho técnico-burocrático, voltado apenas a índices, eficiência e preparação para o mercado, a escola perde seu sentido histórico de formação humana e ética. Em contrapartida, quando se assume como instituição, a escola se torna espaço de interrogação, de crítica e de construção coletiva de saberes. Nessa chave, as experiências do Projeto Âncora e da Odé Kayodê podem ser vistas como ensaios concretos de escola-instituição, resistindo à lógica da mercantilização e da militarização da educação.

Ao longo do trabalho, ficou evidente que a educação, nas palavras de Brandão (1995), é inevitável:

A resposta mais simples é: porque a educação é inevitável. [...] Porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade. (Brandão, 1995, p.75)

Essa inevitabilidade é, ao mesmo tempo, desafio e possibilidade. Desafio, porque não existe garantia de que a escola caminhará na direção da igualdade e da liberdade: em uma sociedade de classes, ela é constantemente disputada por projetos conservadores e autoritários que tentam colocá-la a serviço da reprodução das desigualdades. Possibilidade, porque, justamente por não estar determinada de antemão, a educação pode ser tensionada, recriada e

ressignificada a partir de práticas que afirmem a dignidade humana, a justiça social e a democracia.

Do ponto de vista pessoal, este trabalho também é resultado de uma travessia. A experiência em uma escola confessional, marcada por materiais ideológicos, discursos de ódio velados e ausência de espaço para o pensamento crítico, foi o ponto de partida para interrogar o que significa ser pedagoga em tempos de avanço do autoritarismo, da intolerância e do ultraconservadorismo. Estudar Freire (1977), Adorno (1995), Luckesi (1994), Coelho (2012) e as experiências de escolas como o Projeto Âncora e a Odé Kayodê não foi apenas um exercício intelectual, mas um processo de reposicionamento ético e político. A partir dessas leituras e análises, reafirmo que não desejo ser uma educadora que apenas “aplica conteúdos”, fiscaliza comportamentos ou prepara para provas.

Como educadora, quero incentivar a descoberta, a curiosidade, a criatividade e o encanto pela vida, em oposição ao autoritarismo e à opressão. Isso significa construir práticas pedagógicas que acolham a dúvida, o erro, a pergunta; que reconheçam as experiências das crianças como fontes legítimas de conhecimento; que enfrentem o racismo, o machismo, a LGBTfobia e todas as formas de desumanização presentes na escola e na sociedade. Significa, ainda, assumir a politicidade da educação, sabendo que cada escolha – o texto que leio, a atividade que proponho, a forma como escuto um aluno – pode colaborar para formar sujeitos críticos ou sujeitos domesticados.

As considerações finais deste trabalho, portanto, não encerram o tema, mas apontam para uma responsabilidade que permanece aberta: em uma sociedade marcada por desigualdades profundas, a educação escolar continuará sendo um campo de disputa decisivo. Cabe a nós, educadoras e educadores, optar entre a educação que consagra a desigualdade que deveria destruir e a educação que, mesmo entre limites, insiste em cultivar a igualdade, a liberdade e a esperança. Ao escolher me comprometer com a segunda, reconheço que a escola não mudará o mundo sozinha, mas afirmo, junto com os autores estudados e com as experiências analisadas, que sem uma educação crítica, sensível e comprometida com os oprimidos, nenhum projeto de transformação social será possível.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. IN: Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.p. 119-138. (Leitura completa do texto)

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

BARTOLETTI, Susan Campbell. **A juventude hitlerista: a história dos meninos e meninas nazistas e a dos que resistiram**. Tradução de Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, v. 20).

COELHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola?. In: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p.59-86

EDUCATION FOR DEATH. Direção de Gerry Geronimi. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 1943. 1 vídeo (10 minutos e 37 segundos). Disponível em: . Acesso em: 10 de maio de 2023.

EVANS, Richard J. **O Terceiro Reich no poder**. Tradução de Lúcia Brito. 1. ed, São Paulo: Planeta do Brasil, 2011. Livro eletrônico versão em PDF.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

HITLER, Adolf. **Minha luta: Mein Kampf**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

LUCKESI, Cipriano. **Educação e sociedade :redenção, reprodução e transformação**. IN: Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994, p. 37-51

KOCH, H. W. **A juventude hitlerista: Mocidade traída**. Tradução de Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Ed. Renes, 1973.

PINHEIRO, Emicléia Alves; FALLETI, Renata Tavares de Brito. **A prática pedagógica da Escola Pluricultural Odé Kayodê: resistência e transformação**. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (org.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 129–140. E-book.

PUC GOIAS, **Diretrizes para a construção do trabalho monográfico no curso de Pedagogia da PUC Goiás**. Goiânia, Maio, 2014.

RICCI, Rudá. **A militarização das escolas públicas**. In: CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 107 a 114.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. **Cadernos, tranças, flechas e atabaques: a Escola Pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa**. 2018. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

SILVA, Josineide Teotonia da. **Escola Projeto Âncora – um novo jeito de fazer a educação**. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 9, n. 1, p. [indicar páginas], jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2018.237527>.

TAVARES, F. G. de O. A concepção e o fim de uma escola inovadora. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1125, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1125. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/13628>. Acesso em: 10 nov. 2025.

VICENTE, Gabriele A. & WITT, Marcos A. **A educação na Alemanha durante o terceiro reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens**. IN: Conhecimento Online. Novo Hamburgo. V.1 jan./jun. 2018. P. 71-87 (LEITURA COMPLETA)