



**A escola tem futuro? Narrativas de crianças pequenas sobre o futuro da educação escolar**

*Does the school have a future? Young children's narratives about the future of school education*

Patrícia Ignácio  
Mariangela Momo  
**Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**  
Natal-Brasil

**Resumo**

A escola tem futuro? Crianças de 5 e 6 anos da Educação Infantil de uma escola pública do Rio Grande do Norte respondem essa questão. Suas narrativas — produzidas por meio das estratégias metodológicas Máquina e Cápsula do Tempo — são consideradas legítimas para a realização de uma análise cultural a partir dos campos dos Estudos Culturais em Educação e das Pesquisas com Crianças. A análise revelou duas categorias centrais: “Para que servem as escolas”, examinando as funções atribuídas à escola, e “O futuro da escola”, com narrativas sobre uma escola repleta de artefatos tecnológicos, culturais e esteticamente bonitos e, em menor número, narrativas sobre um futuro sem escolas, no qual a aprendizagem ocorreria em casa ou não aconteceria. Em geral, as crianças legitimam a escola como essencial para a transmissão de saberes e a formação social.

**Palavras-chave:** Escola no Futuro; Crianças e Narrativas; Estudos Culturais e Educação.

**Abstract**

Does the school have a future? Children aged 5 and 6 from a public school in Rio Grande do Norte answer this question. Their narratives, produced using the methodological strategies of Machines and Time Capsules, are considered legitimate for a cultural analysis based on the fields of Cultural Studies in Education and Research with Children. The analysis revealed two central categories: "What schools are for," examining the functions attributed to schools, and "The future of the school," with narratives about a school full of technological, cultural, and aesthetically beautiful artifacts and, to a lesser extent, narratives about a future without schools, in which learning would take place at home or not at all. In general, children legitimize school as essential for the transmission of knowledge and socialization.

**Keywords:** School in the Future; Children and Narratives; Cultural Studies and Education.

### **Considerações Iniciais**

Ao recebermos o convite para escrever um artigo para o dossiê *(Re)lançar a indagação: "A escola tem futuro?"*, fomos tomadas por um sentimento paradoxal, um misto de alegria e de temor. Alegria pela oportunidade de pensar, estudar e investigar para responder à questão proposta, sobre uma temática que dialoga de maneira relevante com as pesquisas que atualmente desenvolvemos. Temor diante da responsabilidade que essa pergunta implica, sobretudo quando consideramos o legado deixado por renomados pesquisadores/as da Educação, como Marisa Vorraber Costa, Alfredo Veiga-Neto, Antônio Flávio B. Moreira, José Carlos Libâneo, Miguel Arroyo, Nilda Alves e Selma Garrido Pimenta, na obra *A escola tem futuro?* (Costa, 2003). Há mais de duas décadas, esses/as estudiosos/as ofereceram reflexões que continuam a reverberar intensamente na área da Educação. A tarefa de dar continuidade a essas discussões representa, sem dúvida, um desafio de grande envergadura.

Para lidar com esse desafio, ponderamos sobre quais caminhos, entre tantos, poderíamos escolher. Em 2024, iniciamos a pesquisa *Sujeitos Escolares na Pós-Modernidade*<sup>i</sup> (Ignácio; Momo, 2024), vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o que nos levou a considerar uma abordagem promissora: recorrer aos próprios sujeitos participantes do estudo para nos ajudar a responder essa instigante questão.

Na primeira etapa da pesquisa, direcionamos especial atenção aos sujeitos infantis, em particular, às crianças da Educação Infantil. Assim, dentre os eixos que compõem o estudo, concentramos nosso olhar no que poderiam nos dizer crianças de 5 e 6 anos de idade sobre a questão: *"A escola tem futuro?"*. Cabe destacar que a escuta atenta e sensível dos sujeitos que habitam a instituição escolar, a respeito de seus entendimentos sobre a escola no tempo presente, é um caminho investigativo já explorado por outros/as pesquisadores/as (Cruz, 2008; Passeggi; Nascimento; Rodrigues, 2018; Souza; Lopes, 2002). Essas pesquisas consideraram as narrativas dos sujeitos, incluindo as crianças, sobre a escola no tempo presente. Surgiu-nos, então, o seguinte questionamento: e nós? Como faríamos a escuta das crianças sobre a escola com um olhar voltado para o futuro? Vimo-nos, assim, diante de desafios metodológicos sobre como ouvir as crianças, quais estratégias dialógicas disparadoras mobilizar e como abordar perspectivas sobre o futuro da escola, haja vista as implicações do conceito de tempo em pesquisa com crianças pequenas.

Antes de detalhar os caminhos investigativos para desenvolver a pesquisa e responder

"como" foi desenvolvida, julgamos indispensável abordar o porquê de ouvir as crianças. Em vista disso, delineamos, a seguir, algumas das possíveis respostas para essa questão.

Um primeiro motivo fulcral é o fato de a escola, especialmente no contexto da Educação Básica, ser uma instituição criada para as crianças, e elas são uma das razões de seu existir. Logo, consideramos as crianças como sujeitos legítimos para pensar, dizer e opinar se a instituição que habitam tem futuro. Também é primordial ouvi-las para desafiar e mitigar nossa perspectiva adultocêntrica sobre a questão a ser respondida, embora reconheçamos, como proposto por Larrosa (1998), que a infância representa o outro, que, além de qualquer tentativa de captura, sempre nos escapa. Mais ainda, consideramos ouvir as crianças porque as reconhecemos como agentes criadores de cultura, capazes de construir significados próprios sobre o mundo, na medida em que interpretam e produzem a cultura em que estão inseridas. Nesse processo, utilizam diversas linguagens, como as brincadeiras e os desenhos, entre outras, e compartilham experiências culturais, produzindo, inclusive, culturas de pares (Corsaro, 2009). Portanto, elas não apenas são afetadas pelas instituições nas quais vivem, mas também as afetam.

Nesse contexto, entendemos que as crianças têm conhecimentos e práticas do mundo e de si mesmas (Friedmann, 2010), o que nos permite, nas pesquisas científicas, “conceber a criança pelo que ela ‘já compreende’ e não pelo que ela ‘ainda não entende’”. (Passeggi; Nascimento; Rodrigues; 2018, p. 157). Uma das formas de ter acesso ao que a criança compreende é, de fato, por meio de suas narrativas, que nos possibilitam conhecer seu repertório de significados e perspectivas.

Larrosa (1994) afirma que o que somos ou, mais precisamente, o significado de quem somos está intrinsecamente ligado às histórias que compartilhamos e às que narramos para nós mesmos. Essas histórias são forjadas a partir das narrativas que ouvimos, que lemos e que, de certa forma, nos afetam, pois somos impulsionados a construir nossa própria história em diálogo com elas. Dizendo de outro modo, a compreensão de quem somos no presente é construída mediante operações ativas de rememoração e projeção, de memória e antecipação, que acionam uma coleção narrativa situada em determinado tempo e espaço. Portanto, o ato de narrar não se constitui em uma descrição objetiva dos fatos. A descrição do presente — neste artigo, também do futuro — ocorre em meio a construções e interpretações narrativas, carregadas de marcas que balizam as condições de sua emergência

(Larrosa, 2003).

Com esses entendimentos, ao tomarmos a escola como expressão do humano — uma instituição cultural, “[...] um lugar na cultura, um lugar onde a cultura circula, onde culturas se encontram e negociam, onde se produz e consome cultura [...]” (Costa; Momo, 2009, p. 524) —, ponderamos que pode ser compreendida e interpretada, no passado, no presente e no futuro, por meio de narrativas. Nesse processo narrativo, os sujeitos não apenas contam histórias, mas também dizem aspectos de si mesmos, de outros e do mundo ao seu redor, a partir das histórias às quais tiveram acesso. Partindo desses pressupostos, optamos por ouvir e analisar as narrativas de crianças de 5 e 6 anos, em uma escola de Educação Infantil da cidade de Parnamirim, Rio Grande do Norte, como estratégia para responder ao questionamento que recebemos: “A escola tem futuro?”.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Além da Introdução, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos adotados, as compreensões das crianças sobre para que serve a escola e suas respostas à questão: a escola tem futuro? Por fim, concluímos com breves considerações. A esse respeito, cabe destacar que, diante da vasta quantidade de materiais produzidos e das limitações editoriais, optamos por integrar o referencial teórico às análises, com vistas a potencializar a visibilidade das narrativas infantis.

### **Ouvir crianças sobre a escola no futuro e o futuro da escola — Caminhos teórico-metodológicos**

Como falar de futuro com crianças pequenas, que geralmente ainda não pensam e operam com esse conceito? Pensando nessa incerteza, nossa primeira inquietação foi encontrar, entre as escolas participantes da pesquisa, alguma onde esse conceito tivesse sido pensado com as crianças. Procuramos, entre as escolas participantes da pesquisa, alguma que já tivesse trabalhado essa noção com as crianças. Encontramos uma instituição em Parnamirim (RN) onde, em 2024, todas as turmas da Educação Infantil (2 a 5 anos e 11 meses) participaram de um projeto com cápsulas do tempo, proposto pela Secretaria Municipal de Educação dentro da iniciativa “Agosto Verde”.

Cada turma elaborou registros (desenhos ou textos) com desejos sobre a escola para o ano seguinte, colocados em cápsulas do tempo e enterrados com uma muda de árvore no pátio da escola. Essa iniciativa motivou nossa escolha pela instituição, que atende 154 crianças em tempo integral, oriundas de famílias de baixa renda.

Durante a pesquisa, participamos de diversas atividades, como uma mostra cultural e conversas com duas professoras (nomeadas como Professora A e Professora B), responsáveis pelas turmas de 5 e 6 anos de idade (Turmas A e B). Durante as atividades, realizamos anotações em diário de campo, fotografias e filmagens. As professoras compartilharam desenhos das crianças, livros usados no projeto e reflexões sobre a construção do conceito de tempo a partir da obra literária *Khaos*, de Fábio Monteiro (2023).

Nosso intuito, ao conversar com as professoras, era compreender os projetos — articulados ou não ao trabalho com a "Cápsula do Tempo" — que se relacionavam com o conceito de tempo e, a partir deles, construir estratégias metodológicas para ouvir as crianças, respeitando algumas características presentes na cultura infantil (Corsaro, 2009), como a imaginação, a ludicidade e a interação. Ademais, acionamos a dialogicidade e a espontaneidade, princípios discutidos por Silva e Momo (2023) como relevantes na pesquisa com crianças.

Em entrevista com as professoras, soubemos que a obra literária *Khaos*, de Fábio Monteiro (2023), havia sido basilar na composição das concepções de passado, presente e futuro. Uma das professoras explicou que a história foi contada e recontada várias vezes para as crianças e que a ideia de tempo era um dos importantes temas da obra, “porque o livro tem muito esses artefatos, com coisas do passado. Aí, vem a questão das memórias” (Professora A). Nota-se que o conceito de futuro foi produzido, nas duas turmas do Nível 6, a partir da relação com o conceito de passado, trazido no livro *Khaos* (Professoras A e B). Nesse processo, as crianças imaginaram a escola no futuro, estabelecendo conexões com o presente e o passado. Elas registraram suas ideias em cartas, que foram colocadas dentro de uma “Cápsula do Tempo” — uma garrafa PET por turma, lacrada com fita adesiva e posteriormente enterrada no pátio da escola.

A partir desses elementos e informações, desenvolvemos estratégias metodológicas para ouvir as crianças. Criamos a história “Máquina do Tempo” e montamos uma espécie de máquina do tempo com uma barraca interativa, onde foram dispostos artefatos diversos. Após ouvir a história, as crianças entravam na barraca/máquina do tempo e, ao sair, respondiam: “O que vai ter no futuro? A escola tem futuro?”.

Em outro momento, realizamos a abertura das cápsulas do tempo com cada turma participante da pesquisa (Turmas A e B) e dialogamos em roda sobre os registros feitos. As

crianças também foram convidadas a desenhar e refletir sobre o futuro da escola.

Estudos dedicados à pesquisa com crianças e à análise de suas narrativas têm constatado que crianças na faixa etária de 5 a 6 anos de idade, geralmente, narram suas experiências com frases curtas, concisas (resumem informações de forma intensa e direta) e com grande densidade de significados. Por certo, em nossas pesquisas com crianças (Ignácio; Momo, 2024), também temos chegado a essa constatação, que representa um dos desafios teórico-metodológicos que enfrentamos ao conduzir investigações com crianças, e não sobre elas.

Após a sistematização das informações produzidas em campo — incluindo transcrição dos áudios com as narrativas das crianças e das professoras, bem como a organização das imagens (fotografias e filmagens) —, optamos por realizar uma análise cultural, considerando as marcas deixadas em nós pela experiência de estar, conviver e ouvir as crianças e as professoras.

Segundo Wortmann (2007, p. 74), as análises culturais caracterizam-se, no âmbito dos Estudos Culturais, "por operarem na convergência de métodos e conceitos dos diferentes ramos das humanidades e das artes". Essa abordagem permite-nos compreender que, em diferentes textos — sejam científicos, literários ou narrativas infantis —, "há representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura, sendo essa a justificativa que nos convida a examiná-los" (Wortmann, 2007, p. 75) neste artigo. Assim, a partir da análise cultural, duas grandes categorias emergiram, a saber: *para que servem as escolas* e *o futuro da escola segundo as narrativas infantis*.

### **Mas, afinal, para que servem as escolas, segundo as narrativas infantis?**

No processo de narrar a escola, percebemos que as narrativas produzidas pelas crianças emergiram balizadas pelos significados atribuídos no presente. Isso porque, de forma reiterada, as descrições do futuro da instituição escolar eram tecidas com as tramas do presente, cunhadas a partir do eixo "para que servem as escolas".

A instituição escolar, frequentemente entendida como universal e eterna, emergiu no século XVIII como um dos pilares sociopolíticos, com a função específica de civilizar a população para uma determinada racionalidade. A esse respeito, Varela e Alvarez-Uría (1991), em sua obra *Arqueología de la escuela*, destacam que o estatuto da infância, a criação de um espaço específico destinado à educação das crianças, o surgimento de um corpo de

especialistas com tecnologias e códigos teóricos próprios, a supressão de outros modos de educação e a obrigatoriedade escolar foram determinantes para o aparecimento e manutenção da escola moderna. Apesar de sua relativa juventude, ao longo do tempo, a escola assumiu o *status* de espaço "natural" da vida, revestido de uma aura de civilização e justificado pela importante preparação social dos sujeitos. Contudo, assim como os significados, as funções e os papéis sociais da escola são instáveis e mutáveis.

A escola, conforme Raymond Williams (1992) a descreve, é um espaço basilar para a transmissão e a perpetuação da experiência humana – consequentemente, é um espaço de transmissão da cultura. Para o autor, a cultura constitui-se na memória viva a ser transmitida, e a educação, no *lócus* de poder-saber de reprodução cultural.

Michael Young, em seu célebre artigo “Para que servem as escolas?” (2007), destaca que, sem as instituições escolares, cada geração teria que começar do zero, devido à ausência de transmissão da experiência humana. Para compor seus argumentos, Young apresenta diferentes compreensões sobre a função da escola na aquisição do conhecimento ao longo dos tempos, evidenciando as relações de poder nela produzidas, que dela emergem e que estão presentes no processo de escolarização. Contrariando pesquisadores que veem as escolas de forma negativa, ele as compreende como instituições emancipatórias, capazes de transmitir conhecimentos valiosos, desde que comprometidas em “capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” — o chamado “conhecimento poderoso” (Young, 2007, p. 1294). Esse tipo de conhecimento é capaz de “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294).

A obra *Em defesa da escola*, de Masschelein e Simons (2014), apresenta uma defesa enfática da valorização e preservação da escola em um contexto em que ela é amplamente criticada como inadequada diante das demandas da modernidade. A escola é descrita pelos autores como um lugar de “tempo livre”, um espaço público onde o conhecimento e as habilidades podem ser transformados em “bens comuns”. Nela, os sujeitos, independentemente de sua origem, talento ou aptidão natural, têm a oportunidade de distanciar-se do ambiente conhecido, para superar limitações, renovar-se e participar ativamente, de forma imprevisível, na transformação do mundo. Desse modo, a escola é

apresentada como um espaço crucial para a criação de um novo mundo ou futuro, reafirmando seu papel central na construção de possibilidades coletivas e emancipatórias.

E foi nessa aura positiva e repleta de sentimentos de confiança, esperança e otimismo que vimos a confluência de grande parte das narrativas das crianças ao dizerem para que servem as escolas. Muitos dos/das participantes não somente afirmaram a permanência da escola, mas também evidenciaram o quanto a instituição se mostra vital em suas vidas, como lugar de suas “experivivências<sup>ii</sup>” diárias. “Experivivências” que, no futuro, estarão à espera das próximas gerações, em um ambiente acolhedor e continuamente reinventado, como se observa na narrativa coletiva a seguir.

**Pesquisadora<sup>iii</sup>:** *Então, vocês acreditam que vai ter escola no futuro. E como é que vai ser essa escola? Vai ser igual à de agora ou vai ser diferente?*

**L1<sup>iv</sup>:** *Igual.*

**L2:** *Diferente.*

**Pesquisadora:** *Cada uma disse uma coisa. Vamos ouvir a que falou que vai ser diferente. O que vai ter de diferente?*

**L2:** *Umas cadeiras. E uma decoração de... E vai ter umas cadeiras ali. Ah. De rosas.*

**Pesquisadora:** *Uma decoração diferente.*

**L2:** *É.*

**L1:** *Olha, essa decoração aqui.*

**Pesquisadora:** *Hum, muito linda essa decoração.*

**L1:** *Tem aquele violão ali que eu fiz.*

**Pesquisadora:** *Ah, você fez aquele violão, é? E o que mais vai ser diferente? Será que vai ter professora?*

**L2:** *Vai ter um professor novo.*

**Pesquisadora:** *Vai ter um professor novo no futuro.*

**L2:** *Eu quero ser professora. (Máquina do Tempo — Turmas A e B)*

Uma decoração diferente, professores diferentes, o eu-professora, entre outras concepções, reafirmam o desejo de uma escola para/no futuro. Além disso, falas como “Professora, sou eu no futuro. Meu filho vem para cá” (C2, Entrevista com a Professora A) e “As mulheres vão ficar grávidas e, se não tiver escola, não vão ter onde colocar os filhos para estudar” (T1, Máquina do Tempo — Turmas A e B)<sup>v</sup> evidenciam a percepção infantil da escola como um espaço efetivo e fundamental para as próximas gerações. Como Masschelein e Simons (2023, p. 23, grifo dos autores) declaram, “ainda vale a pena lidar com o futuro do nosso mundo e das gerações vindouras nesse modo pedagógico que chamamos escola”.

Destaca-se que, ao longo das vivências dialógicas, as crianças identificaram a escola como um lugar para **estudar, aprender a ler e a escrever, brincar, desenhar e adquirir valores éticos e civilizatórios da sociedade da qual fazem parte** — funções, em certa medida, alinhadas



com algumas das perspectivas de escola trazidas pelos autores mencionados nesta seção. Nesse sentido, como se percebe na narrativa coletiva a seguir, a escola é compreendida como o espaço do aprender.

**Pesquisadora:** *Pra que serve a escola hoje?*

**M1:** *Pra aprender a escrever e ler.*

[...]

**Pesquisadora:** *E por que tem que ter escola?*

**J1:** *Pra gente estudar.*

**Pesquisadora:** *E pra que tem que estudar?*

**J1:** *Pra gente aprender as coisas.*

[...]

**L 3:** *Pra estudar, pra aprender. (Máquina do Tempo — Turmas A e B)*

A partir de “um ponto de vista educacional”, Masschelein e Simons (2014, p. 60) afirmam que a aprendizagem escolar envolve a mudança de alguém “e, portanto, consiste sempre no fato de se tornar alguém diferente”. Assim, os processos de aprender a ler e a escrever, por exemplo, ocorrem por meio de formas pedagógicas que colocam o sujeito em “uma posição de ser capaz”, ao mesmo tempo que promovem “uma exposição para algo fora (e, portanto, um ato de apresentar e expor o mundo)” (Masschelein; Simons, 2014, p. 55), mobilizando um processo de mudança, notadamente reconhecido pelas crianças.

A escola é também reconhecida pelos/as participantes do estudo como um espaço social formativo e civilizatório, destacando-se como indispensável para promover a solidariedade, a preservação da natureza e a educação voltada para as questões étnico-raciais. Isso porque sem escola,

**P1:** *A gente vai ser egoísta. A gente vem pra escola pra aprender a dividir [...]. Porque, se não tiver escola, a gente não vai poder aprender. A gente vai ser egoísta, não vai aprender a dividir, não vai aprender nada que existe no mundo. (Cápsula do Tempo e desenho - Turma B)*

[...]

**D1:** *Não aprendia a botar o lixo no lixo. Não aprendia... (Cápsula do Tempo e desenho — Turma B)*

Nota-se que, para as crianças pequenas, a escola é — e permanecerá — como um *locus* de poder-saber, capaz de operar mudanças sobre os sujeitos.

*No futuro, as crianças de hoje já vão estar adultas e as crianças que nascerão no outro futuro também já vão estar adultas. E, se também no futuro não existisse escola, não existia a natureza. Não existia, não aprendia pra não jogar lixo no chão. Não aprendia pra dividir. Não aprendia pra nada (P1, Cápsula do Tempo e*

*desenho — Turma B)*

Como que ecoando alguns pressupostos “em defesa da escola”, as narrativas infantis acima reafirmam a compreensão de que a escola desempenha um papel fulcral — inclusive no tratamento de questões indígenas e dos negros (C1, Cápsula do Tempo e desenho — Turma B) — no compartilhamento, na formação e na produção dos saberes coletivos e, conseqüentemente, na (trans)formação dos sujeitos sociais.

Em última análise, essas narrativas refletem a relevância da escola não só na transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais e na garantia de direitos fundamentais da infância e da humanidade. Nota-se, ainda, que as crianças legitimam a escola como instituição que detém um conjunto de saberes sociais imprescindíveis para a convivência coletiva e lhe outorgam o poder de formar os sujeitos para uma dada sociedade. Nesse processo, elas lançam pistas das urgências dessa escola do futuro, no futuro ou sem futuro, como apresentado nas próximas seções.

### ***O futuro da escola segundo as narrativas infantis***

Entende-se que a criança, em suas primeiras fases do pensamento representativo, se encontra em processo de construção da noção de futuro. A narrativa coletiva a seguir evidencia como a temática do tempo vinha sendo consistentemente trabalhada pelas professoras da escola.

**Pesquisadora:** *E o que é o futuro que você explicou?*

**J2:** *O futuro ainda vai passar, o presente é hoje, e o passado já passou.*

*[...]*

**Pesquisadora:** *E, pra vocês, o que é o futuro?*

**E1:** *O futuro é se mudar para outro lugar.*

*[...]*

**Pesquisadora:** *Pra vocês?*

**R3:** *Para mim, é se mudar para outro país.*

**L1:** *Pra mim, é pra ir pra outra escola.*

**P2:** *Pra mim, ser adulto e crescer muito.*

**Pesquisadora:** *Ser adulto e crescer muito?*

**P2:** *É.*

**A1:** *O futuro é quando um tempo já se passou há muito tempo. (Máquina do Tempo — Turmas A e B)*

Percebe-se que o conceito de futuro apresentado pelas crianças não é único; trata-se de um conceito polissêmico. As narrativas orais mostram elaborações individuais, revelando que cada criança atribui sentidos distintos ao futuro. No entanto, uma unidade de significado,

relacionada ao tempo, permeia a narrativa coletiva e dá sustentação às compreensões infantis da escola do futuro, no futuro ou sem futuro.

Em linhas gerais, as narrativas infantis sobre a questão “A escola tem futuro?” foram engendradas pelas crianças de três formas: 1) na articulação com os significados sobre a escola que elas gostariam de ter no futuro; 2) na indissociabilidade de significados advindos das pedagogias do presente (especialmente do âmbito tecnológico e midiático); e 3) dos significados sobre o não ter escola no futuro.

#### 1) Narrativas sobre a escola do (desejada para o) futuro

Entre as narrativas das crianças que seguiram a via afirmativa, um conjunto expressivo aponta que a figura/papel do(a) professor(a) e dos(as) gestores(as) continuará sendo central na escola do futuro. As crianças dão indícios de compreenderem que a experiência só pode ser vivida na escola com os(as) professores(as), gestores(as) e seus pares-crianças.

**Pesquisadora:** *E o que vocês acham que vai ter nessa escola do futuro?*

**G1:** *Vai ter diretor e professor.*

[...]

**G1:** *E uma escola muito grandona. (História Máquina do Tempo — Turmas A e B)*

**D2:** *Vão pintar mais, vão varrer, vão deixar essa escola mais legal. E vai ter novos professores.*

[...]

**M2:** *Crianças e... pula-pula.*

**P3:** *Nessa escola, na escola do futuro, eu quero que tenha vários amigos novos. (Cápsula do Tempo e desenho — Turma B)*

As crianças também acionam e dão visibilidade a elementos que remetem a uma infraestrutura nova e ampla da escola e a elementos estéticos, fazendo-nos pensar que beleza e feiura não passam despercebidas por elas e são uma construção cultural. Como Umberto Eco (2004) argumenta em sua obra *A história da beleza*, o conceito de beleza, objeto de múltiplas análises e construções conceituais, nunca foi algo absoluto ou imutável ao longo da história. O texto parte do princípio de que o conceito de beleza é dinâmico, transitando por diferentes períodos históricos e sendo continuamente constituído a partir de premissas contextuais. Logo, a escola do futuro parece estar vinculada aos princípios estéticos do presente.

Quanto à estética, as narrativas das crianças demonstram que ela ocupa um lugar de destaque em sua percepção, sendo para elas uma das dimensões importantes, tanto para a escola do futuro quanto para a reflexão sobre se a escola tem futuro (Figura 1).

Figura 1: Escola Arco-Íris



Fonte: Arquivo das pesquisadoras/autoras.

**Pesquisadora:** O que vai ter nessa escola? Vai ser igual como é hoje ou vai ser diferente?

**L2:** Diferente.

**Pesquisadora:** O que vai ter de diferente nessa escola?

**L2:** Arco-íris.

**Pesquisadora:** Vai ter arco-íris nessa escola ou ela vai ser pintada de arco-íris?

**L2:** Pintada.

[...]

**J2:** Decorações.

[...]

**J2:** Árvore de Natal para o Natal.

**Pesquisadora:** Árvore de Natal para o Natal. Mais alguma coisa?

**J2:** Parquinho.

[...]

**J2:** Bebedouro. Caixa de areia.

**A2:** Eu já esqueci, mas essa escola vai ter pula-pula, eu acho. Vão retocar as paredes, vão trocar as janelas, vão trocar as portas.

**S1:** Também podem trocar os bebedouros.

**A2:** Vão trocar as luzes. Vão trocar as paredes.

Apesar do esforço, inclusive político, das professoras e da equipe gestora para manter a qualidade da escola em sua infraestrutura<sup>vi</sup> e torná-la uma instituição esteticamente agradável, as crianças percebem que a pintura de uma parte do prédio está feia e desbotada e que a limpeza, o parquinho, a caixa de areia, a iluminação e o bebedouro poderiam/deveriam ser melhores. Afinal, as crianças desejam uma escola bela, com critérios balizados por pressupostos do presente.

Outro conjunto substancial de narrativas indica uma escola no futuro repleta de arte, esporte, ludicidade, sociabilidade/amigos, brinquedos, festas, alegria. Aliás, muitos desenhos, gestos, movimentos corporais e expressões faciais das crianças compunham suas narrativas em um *ethos* de felicidade, não só pela escola do futuro, mas pela sua escola do presente.

**Pesquisadora:** O que vai ter nessa escola?

**J3:** Vai ter... Vai ter piscina.

**M3:** Carrinho de bate-bate.

[...]

**M3:** Vai ter as crianças brincando de balé no parquinho e ginástica.

**Pesquisadora:** Balé no parquinho e ginástica. O que mais?

**M3:** É, as meninas do balé vão fazer ponte, vão fazer... E vão fazer... Esticar as colunas. (Cápsula do Tempo e desenho - Turma A)

**A3:** Essa escola vai se tornar toda cheia de coisas de balé e ginástica.

[...]

**P3:** Eu quero que tenha um ginásio que tenha judô.

[...]

**V1:** Pula-pula, brincar de boneca.

**Pesquisadora:** Pula-pula, brincar de boneca... O que mais?

**V1:** Uma casa na árvore. (Cápsula do Tempo e desenho — Turma B)

**R1:** Uma escola que tem um monte de festas e comida.

**A4:** Vai ser uma escola diferente.

**Pesquisadora:** O que vai ter de diferente nessa escola?

**A4:** Vai ter carrinhos, brinquedos, parque... e ... casa de barro (Cápsula do Tempo e desenho — Turma A)

A descrição da escola do futuro é repleta de marcas das “experivivências” do presente e de emoções, sensações e sentimentos que elas suscitaram. Esses elementos produziram um repertório que foi sendo acessado e ressignificado ao longo da descrição dessa escola do futuro.

2) Narrativas da escola do futuro: a indissociabilidade de significados advindos das pedagogias do presente

Diversos autores, como Bauman (2001), Harvey (1993) e Jameson (2004), dedicando-se a analisar as transformações ocorridas no mundo após a Segunda Guerra Mundial, especialmente as relacionadas ao consumo, à mídia e às tecnologias, contribuem para a compreensão e reflexão sobre as implicações dessas mudanças nas culturas, nas relações e nas sociedades. Em outra ocasião, na apresentação do dossiê Pedagogias do Presente: Implicações para os sujeitos, as relações e a sociedade (Momo; Ignácio, 2023), refletimos sobre como essas mudanças têm impactado e redefinido também a concepção e os modos de funcionamento da(s) pedagogia(s) no tempo presente, em que uma diversidade de abordagens pedagógicas, dentro e fora da escola (Camozzato; Ignácio, 2023), atuam na formação de sujeitos alinhados às exigências de uma sociedade específica.

Nesse contexto, surpreendeu-nos o expressivo número de desenhos das Cápsulas do Tempo que associavam a escola do futuro a artefatos tecnológicos, como celulares, videogames, robôs, carrinhos com controle remoto, bonecas que falam e microfones (Figura 2).

Figura 2: Cápsula do Tempo: Celular, Videogame e Robô de Controle Remoto



Fonte: Arquivo das pesquisadoras/autoras.

O que se percebe é que o imperativo da tecnologia digital nas sociedades atuais tem forjado dinâmicas em diferentes instâncias da vida, tornando-se quase inescapável para a maioria dos sujeitos contemporâneos, incluindo as crianças pequenas. Esse universo tecnológico promove uma verdadeira revolução cultural, com impacto sobre “os modos de viver, o sentido que as pessoas atribuem à vida e suas aspirações para o futuro” (Hall, 1997, p. 2).

As narrativas das crianças sobre a escola do futuro estão repletas de aspirações tecnológicas, e a mais frequente delas é, sem dúvidas, o celular. A esse respeito, estudos desenvolvidos por Costa e Born (2009, p. 208) sinalizaram, já nos anos 2000, que “a maior parte das crianças declara que não pode dispensá-lo porque é a melhor forma de ter amigos”, “se informar, jogar, assistir vídeos e ouvir suas bandas favoritas, completamente resguardadas de qualquer interferência (ou influência) dos adultos”. Nota-se que os celulares, entre outros artefatos tecnológicos, têm se integrado aos modos de ser da infância na contemporaneidade.

Além disso, falas como “Acho que vai ter uma escola mais tecnológica” (E2 — História Máquina do Tempo — Turma A e B) e “Como a escola é toda fechada, eu estacionei um teto solar aqui” (D2 — Cápsula do Tempo e desenho — Turma B) refletem o modo como as crianças compreendem a escola do futuro a partir de uma perspectiva tecnológica.

**Pesquisadora:** O que você acha que vai ter no futuro?

**E3:** Eu acho que vai ter computadores mais diferentes. Também vai ter outras coisas, um pouco mais diferentes também.

**Pesquisadora:** Você acha que vai ter escola no futuro?

**E3:** Acho que vai ter uma escola mais tecnológica.

**Pesquisadora:** Uma escola mais tecnológica?

**E3:** É.

[...]

**E3:** Eu acho que vai ter um caderno que... Que é só dizer as letras, que ele escreve sozinho.

**Pesquisadora:** Um caderno que escreve sozinho?

**E3:** É.

**Pesquisadora:** E o que mais você acha?

**E3:** Acho que também vai ter... Vai ter... Um quadro que é só a professora apontar que aparece, já aparece o que ela imagina. (História Máquina do Tempo — Turma A e B)

As "experivências" das crianças com as pedagogias culturais<sup>VI</sup> do presente, incluindo jogos digitais, plataformas online e filmes, aparecem de forma marcante em suas narrativas sobre a escola do futuro. Esses padrões culturais, especialmente da esfera tecnológica e midiática, repercutem diretamente na forma como as crianças compreendem se a escola tem futuro e a escola do futuro.

### 3) Narrativas sobre não ter escola no futuro

Para analisar as narrativas das crianças que responderam negativamente à pergunta "A escola tem futuro?", retomamos o entendimento de Larrosa (2003) de que a descrição do futuro se dá mediante construções e interpretações narrativas, impregnadas por elementos que definem as suas condições de emergência. Então, questionamo-nos quais seriam as possíveis condições para o surgimento das três narrativas a seguir.

**Pesquisadora:** E a escola? Vai ter escola?

**P4:** Eu acho que não.

**Pesquisadora:** Por quê? Para que serve a escola?

**P4:** Para aprender.

**Pesquisadora 5:** E aí, como é que as pessoas vão aprender? Não vai se aprender mais na escola então? Onde é que as pessoas vão aprender então?

**P4:** Vamos aprender em casa. (Máquina do tempo — Turmas A e B)

**Pesquisadora:** O kit de dentista vai ter no futuro. E a escola? Você acha que vai ter escola no futuro?

**L3:** Eu acho que não.

**Pesquisadora:** Por quê? Como é que as pessoas vão aprender, então, no futuro?

**L3:** Eu não sei.

**Pesquisadora:** Vai existir outro meio de as pessoas aprenderem as coisas... (A criança assentiu com a cabeça.)

**Pesquisadora:** E pra que você acha que serve a escola?

**L3:** Pra estudar, pra aprender. (Máquina do tempo — Turmas A e B)

**M1:** O futuro, eu acho que não vai ter escola.

**Pesquisadora:** E onde é que elas [as crianças] vão aprender a ler e escrever, então, sem a escola? Onde é que vai acontecer se não vai ter escola?

[...]

**M1:** Elas não vão aprender porque não vai ter escola no futuro.

**Pesquisadora:** Entendi.

**M3:** *Elas não vão aprender a botar lixo no lixo, não vão aprender a dividir, não vão aprender a arrumar as coisas. (Máquina do tempo — Turmas A e B)*

Ivan Illich (1985), nos anos 70, já apontava a desescolarização da sociedade como um caminho possível, podendo a educação dar-se em outras instituições, além dos muros da escola. A partir de uma análise detalhada e contundente dos problemas incômodos da indústria das escolas, bem como da obrigatoriedade de frequentar uma escola, o autor propõe “Sociedades sem Escolas”.

Não ter escola no futuro e estudar em casa é um dos significados que compõem a narrativa de uma das crianças que afirmaram que a escola não tem futuro. A prática de *homeschooling* (ou educação domiciliar), existente em países como os Estados Unidos da América, tornou-se visível em discursos midiáticos e político-partidários em nosso país, especialmente durante a gestão 2020-2023 do governo federal. Trata-se de uma proposta de educação fortemente comprometida com as políticas neoliberais de redução da intervenção e do investimento do Estado na educação (Laval, 2019), o que, devido aos limites e objetivos deste texto, não será analisado. O que nos interessa é apontar o avanço da ideia de *homeschooling* no Brasil.

Quando questionada por uma das pesquisadoras se existiria, no futuro, outra forma de as pessoas aprenderem, uma criança assentiu com a cabeça. No entanto, não deu continuidade à narrativa, deixando em aberto qual poderia ser essa forma.

A outra possibilidade, contida na terceira narrativa, é a de que a escola não vai existir e as pessoas não vão aprender. A esse respeito, Dussel (2023, p. 96) conclui que “a escola, para sustentar-se como montagem, precisa de condições discursivas que afirmem sua importância e a sua centralidade para a transmissão da cultura”; caso contrário, “o que realiza tem poucas chances de perdurar”. Consequentemente, as reflexões desta seção levam-nos a retomar a discussão sobre o papel social da escola no processo civilizatório, formativo e formador assumido por ela segundo os regimes de verdade da contemporaneidade.

### **O futuro ainda vai passar, o presente é hoje, e o passado já passou**

Ouvir as crianças sobre a questão “A escola tem futuro?” e analisar suas narrativas mostrou-se um caminho possível para acessar as compreensões das crianças sobre a escola (do presente e do futuro). Em suas narrativas, elas evidenciaram perspectivas ricas e criativas quanto ao futuro da escola, ao mesmo tempo em que narraram uma forma-escola



notadamente reconhecida por nós no presente.

Destaca-se que a escuta das crianças implicou deslocamentos de perspectivas exclusivamente adultocêntricas na produção de conhecimento científico sobre a escola. Nesse processo, fomos conduzidas pelas narrativas das crianças para considerar o futuro da escola nas tramas de seu presente. Em linhas gerais, as narrativas reafirmam a relevância da escola como *locus* de formação social, cultural e ética das crianças, um espaço cuja permanência e reinvenção são indispensáveis para a construção de futuros possíveis. Ao mesmo tempo, as narrativas também nos levam a imaginar um futuro sem escola: uma sociedade sem aprendizagem ou com outras formas de aprender em um mundo menos humanizado.

### Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia (org.). **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta cultural, 2023.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; BORN, Lilian Ivana. Crianças, celulares e o desaparecimento da infância. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A educação na cultura da mídia e consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 206-208.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a "conveniência" da escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 521-533, dez. 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Trad. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 87-111.

ECO, Umberto. **História da Beleza**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poética das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

**Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 15-46, 1997.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna**. Trad. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

IGNÁCIO, Patrícia; MOMO, Mariangela. **Sujeitos Escolares na Pós-Modernidade**. Projeto de Pesquisa (não publicado) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Trad. Maria Elisa Cevalco. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 229-246.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOMO, Mariangela; IGNÁCIO, Patrícia. Pedagogias do Presente: implicações para os sujeitos, as relações e a sociedade. **Textura**, Canoas, v. 25, n. 64, p. 3-19, out./dez. 2023.

MONTEIRO, Fábio. **Khaos**. São Paulo: Paulinas, 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 155-169, 2018.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge. (org.). **Elogio da escola**. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 41-63.

SILVA, Silvana de Medeiros da. **Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na educação infantil em ambiente virtual**. 2022. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Silvana de Medeiros da; MOMO, Mariangela. A Gente Joga Muuuito! Jogos Digitais: Uma Pedagogia Do Presente Produzindo Infâncias. **Textura**, Canoas, v. 25, n. 64, p. 281-308, 2023.

SOUZA, Solange Jobin e; LOPES, Ana Elisabete Lopes. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Loureço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 71-90.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## Notas

---

<sup>i</sup> Nesta pesquisa, investigamos como os sujeitos escolares vêm sendo produzidos na pós-modernidade a partir de diferentes pedagogias do presente (Ignácio; Momo, 2024) que operam na produção de determinadas subjetividades. Trata-se de um estudo qualitativo cujo *corpus* inclui tanto as narrativas orais dos sujeitos escolares, quanto artefatos e discursos que reverberam nos espaços e tempos escolares. A produção de dados tem evidenciado algumas das marcas sociais que operam e atuam sobre os sujeitos, bem como identidades e subjetividades acionadas e produzidas em tempos presentes.

<sup>ii</sup> Larrosa (2002) define a experiência como aquilo que nos acontece, nos afeta e nos toca. Com base nessa compreensão, consideramos que as vivências apontadas pelas crianças podem ser entendidas como "experivências" neste artigo, pois não apenas lhes ocorreram, mas também as afetaram e as tocaram de maneira significativa, a ponto de influenciar seus processos subjetivos e de integrar suas narrativas.

<sup>iii</sup> Embora ambas as autoras tenham participado ativamente de todas as etapas da pesquisa, optamos por não estabelecer distinções, considerando que o foco central do trabalho são as narrativas infantis.

<sup>iv</sup> Para preservar o anonimato das crianças, utilizamos a inicial de seus nomes, seguida de um número, para diferenciar aquelas que compartilham a mesma letra inicial.

<sup>v</sup> Em seu livro *Educação Infantil: fundamentos e métodos*, Zilma Ramos de Oliveira demonstra como, ao longo da história das instituições de Educação Infantil na Europa e no Brasil, elas assumiram diferentes funções, incluindo a de cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam fora de casa, especialmente durante a Revolução Industrial. (Oliveira, 2002).

<sup>vi</sup> A qualidade na infraestrutura é aqui entendida a partir do documento "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" (Brasil, 2006).

<sup>vii</sup> "Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc." (Steinberg; Kincheloe, 2004, p. 14).

## **Sobre as autoras**

### **Patrícia Ignácio**

Licenciada em Pedagogia (UNISINOS), Mestre em Educação com ênfase em Estudos Culturais (ULBRA), Doutora em Educação (UFPE), com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa. Pós-doutora pela UFRN. Atua como Professora Associada na graduação (Licenciatura em Matemática e Pedagogia) e na pós-graduação (PPGED e PPGECEM/UFRN) da UFRN. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação (GEPE/CNPq). Pesquisa temáticas como: escola, pedagogias do consumo; pedagogias culturais; e produção dos sujeitos escolares, filiadas às Teorizações dos Estudos Culturais. E-mail: [patricia.ignacio@ufrn.br](mailto:patricia.ignacio@ufrn.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2145-2957>.

### **Mariangela Momo**

Licenciada em Pedagogia e Doutora em Educação (UFRGS). Pós-doutora em Educação pela UNB. Atua como Professora Titular na graduação (Licenciatura em Pedagogia) e na pós-graduação em Educação (PPGED) da UFRN. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação (GEPE/CNPq). Pesquisa temáticas como: infâncias e crianças, mídia e consumo, Educação Infantil e pedagogias culturais, tendo como principal aporte teórico os Estudos Culturais em Educação. E-mail: [mariangela.momo@ufrn.br](mailto:mariangela.momo@ufrn.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9014-657X>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 05/07/2025