

O DIREITO À EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NA BNCC: O TERRITÓRIO ESCOLAR COMO ESPAÇO FORMATIVO DO ESTUDANTE

THE RIGHT TO MEANINGFUL EDUCATION IN THE BNCC:
THE SCHOOL TERRITORY AS THE STUDENT'S FORMATIVE SPACE

José Sotero dos Santos Neto¹

Recebido: 19 de Maio (2026) / Revisado: 01 de Junho (2026) / Aceito: 11 de Junho (2026).

RESUMO: A efetivação do direito à educação configura-se como um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este artigo objetiva analisar a BNCC enquanto política normativa e discutir suas implicações para a promoção de aprendizagens significativas na educação básica. Adota-se abordagem qualitativa, de caráter teórico-documental, fundamentada na análise da BNCC, de documentos oficiais e da teoria da aprendizagem significativa. A análise busca identificar aproximações, limites e tensões entre essa perspectiva teórica e a organização curricular por competências e habilidades proposta pela BNCC. Considera-se que a materialização dessa política não se restringe ao seu caráter prescritivo, mas se concretiza nas condições reais de implementação nos sistemas de ensino e no cotidiano escolar. Os resultados indicam que, embora a BNCC contemple princípios relacionados ao processo formativo dos estudantes, sua efetivação depende da mediação crítica dos sistemas educacionais, da autonomia pedagógica das escolas e professores e da valorização do território escolar como dimensão constitutiva da experiência formativa. Conclui-se que a promoção de aprendizagens significativas exige articulação entre normatividade curricular, práticas pedagógicas contextualizadas e reconhecimento das especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos. Além disso, destaca-se a importância das condições institucionais e da formação docente continuada para a efetiva implementação das diretrizes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação significativa; Direito à educação; BNCC; Educação básica.

ABSTRACT: The realization of the right to education constitutes one of the main challenges of contemporary Brazilian educational policies, especially in the context of the implementation of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). This article aims to analyze the BNCC as a normative policy and to discuss its implications for promoting meaningful learning in basic education. A qualitative approach of a theoretical-documentary nature is adopted, based on the analysis of the BNCC, official documents, and the theory of meaningful learning. The analysis seeks to identify convergences, limits, and tensions between this theoretical perspective and the curricular organization by competencies and skills proposed by the BNCC. It is considered that the materialization of this policy is not limited to its prescriptive character, but is realized in the actual conditions of implementation within education systems and in

¹Instituto Santo Tomás de Aquino

everyday school practices. The results indicate that, although the BNCC addresses principles related to the formative process of students, its effectiveness depends on the critical mediation of education systems, the pedagogical autonomy of schools and teachers, and the appreciation of the school territory as a constitutive dimension of the formative experience. It is concluded that the promotion of meaningful learning requires articulation between curricular normativity, contextualized pedagogical practices, and recognition of the sociocultural specificities of the subjects involved. Furthermore, the importance of institutional conditions and continuing teacher education for the effective implementation of the guidelines is highlighted.

KEYWORDS: Meaningful education; Right to education; BNCC; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação, assegurada no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, tem orientado as políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas décadas, especialmente no que se refere à busca por equidade e qualidade social. Nesse contexto, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, instituiu um marco normativo de grande alcance, apresentando-se como instrumento destinado a assegurar direitos de aprendizagem, orientar a elaboração de currículos e promover a equidade entre as redes e instituições de ensino. Ao definir as 10 competências gerais, nas quais são estabelecidas competências e habilidades essenciais para a formação dos estudantes ao longo da Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8) pretende harmonizar expectativas formativas em âmbito nacional.

A homologação da BNCC não constitui um movimento isolado no cenário educacional brasileiro, mas integra um percurso histórico de construção das políticas curriculares nacionais iniciado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). A LDB estabeleceu a necessidade de uma formação comum para todos os estudantes brasileiros, respeitando simultaneamente as diversidades regionais e locais. Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados entre 1997 e 1998, representaram um esforço de orientação pedagógica para os sistemas de ensino, embora possuísem caráter indicativo e não normativo. Já a BNCC emerge em um contexto distinto, assumindo caráter normativo e vinculante ao definir direitos e objetivos de aprendizagem considerados essenciais para todos os estudantes da Educação Básica.

Nesse percurso histórico observa-se uma mudança significativa na forma de compreender a organização curricular. Enquanto os PCNs enfatizavam conteúdos, temas transversais e orientações metodológicas, a BNCC passa a estruturar o currículo a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Essa mudança está associada a tendências

internacionais de políticas educacionais que valorizam a formação para resolução de problemas complexos, adaptação a contextos diversos e desenvolvimento de competências necessárias à vida contemporânea.

Todavia, essa reorganização curricular não ocorre sem tensões. Diversos pesquisadores apontam que a centralidade das competências pode aproximar a educação de demandas associadas ao mercado de trabalho e às exigências da economia global, produzindo tensionamentos entre uma formação voltada para a cidadania crítica e outra orientada pela empregabilidade e pelo desempenho. Nesse cenário, a BNCC procura responder a tais desafios ao afirmar o compromisso simultâneo com a formação integral dos sujeitos, a inclusão social, o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, permanece em debate a medida em que esses objetivos conseguem coexistir de forma equilibrada no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

De igual modo, apesar de seu papel estruturante nas discussões sobre currículo, a BNCC suscita questionamentos quanto à sua efetividade na promoção de experiências educativas que sejam, de fato, significativas para os sujeitos da aprendizagem. A educação significativa pressupõe reconhecer os estudantes em suas identidades, realidades e modos próprios de atribuir sentido ao mundo, demandando práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e sensíveis à diversidade sociocultural brasileira. A partir desse contexto, emergem tensões entre a natureza normativa da BNCC e a autonomia necessária para que escolas e docentes desenvolvam propostas curriculares que dialoguem com as necessidades e expectativas das comunidades escolares.

Percebe-se também que a materialização da BNCC ultrapassa o texto prescritivo, revelando-se nas condições reais de implementação, que envolvem formação docente, políticas avaliativas, produção de materiais didáticos, gestão escolar e o cotidiano das práticas pedagógicas. Isso se confirma nos próprios documentos oficiais de orientação, que afirmam que, “com a BNCC aprovada, é fundamental [...] que todas as redes [...] realizem processos de formação continuada, revisão dos currículos e dos Projetos Pedagógicos, e alinhamento dos materiais didáticos e das avaliações” (MEC; CONSED; UNDIME; FNCEE; UNCME, 2020). Esses elementos incidem diretamente na possibilidade de construção de espaços educativos que promovam sentido, pertencimento, criticidade e participação ativa dos estudantes, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas.

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar em que medida a BNCC contribui ou limita a efetivação do direito a uma educação significativa nas escolas brasileiras. Assim, este estudo tem como propósito analisar a Base Nacional Comum Curricular enquanto política

normativa e suas implicações na constituição de práticas pedagógicas que valorizem sujeitos, territórios e saberes diversos, discutindo seus limites, potencialidades e desafios no âmbito das políticas públicas educacionais. Além disso, o estudo versará também sobre a contribuição do território escolar como espaço de sentido e de contributo na efetivação de experiências educacionais significativas para os estudantes e demais atores do universo escolar.

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental, fundamentada na análise crítica de referenciais conceituais e normativos relacionados à educação significativa e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma pesquisa de caráter analítico-reflexivo, cujo objetivo é compreender as implicações da BNCC para a efetivação do direito à educação significativa no contexto das escolas brasileiras.

O procedimento metodológico consiste na análise documental da BNCC e de documentos oficiais complementares do Ministério da Educação, bem como na revisão bibliográfica de produções acadêmicas que tratam da aprendizagem significativa, com destaque para a teoria de David Ausubel (COSTA JÚNIOR *et al.*, 2023). e de estudos relacionados às políticas curriculares e ao território escolar. A análise dos dados foi conduzida a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando identificar convergências, tensões e limites entre a normatividade curricular e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas.

Para aprofundar a análise documental da BNCC, adotou-se uma estratégia de leitura categorial fundamentada na identificação de recorrências conceituais presentes no documento. Foram definidas previamente quatro categorias analíticas: aprendizagem significativa, formação integral, território educativo e competências. A seleção dessas categorias decorreu de sua relevância para a compreensão da proposta curricular da BNCC e de sua relação com os referenciais teóricos mobilizados neste estudo.

Como recurso auxiliar de sistematização, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial para apoiar a identificação de incidências terminológicas e agrupamentos temáticos presentes no documento normativo. Todavia, a interpretação dos dados, a definição das categorias analíticas e a construção das inferências permaneceram sob responsabilidade exclusiva do pesquisador. Tal procedimento permitiu examinar de que forma a BNCC incorpora, explicita ou silencia elementos relacionados à educação significativa, possibilitando uma análise mais sistemática das aproximações e distanciamentos entre o documento normativo e os referenciais teóricos adotados.

Essa abordagem possibilitou discutir a BNCC como política educacional normativa, valorizando o território escolar como espaço de produção de sentidos e experiências formativas,

sem recorrer à coleta de dados empíricos, mas priorizando a coerência teórica e a análise crítica das fontes selecionadas.

2 DESENVOLVIMENTO

O conceito de educação significativa está fundamentado na ideia de que a aprendizagem só se torna efetiva quando o estudante estabelece relações entre novos conteúdos e seus conhecimentos prévios, atribuindo-lhes sentido dentro de sua própria experiência. Conforme discutido no artigo *Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel*, a aprendizagem torna-se mais efetiva quando o estudante consegue estabelecer relações entre o novo e o conhecido, já que “a aprendizagem ocorre melhor quando novos conceitos são relacionados com conceitos já conhecidos” (COSTA JÚNIOR *et al.*, 2023). Os autores reforçam que a aprendizagem significativa depende de fatores como contexto, relações conceituais, motivação e interesse, dada a natureza ativa do processo cognitivo. Segundo o artigo, cabe ao professor criar condições pedagógicas que favoreçam conexões entre novos conteúdos e conhecimentos anteriores, por meio de estratégias de ensino adequadas. De acordo com os autores do artigo *Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel*:

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel se baseia na ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando uma pessoa é capaz de fazer conexões significativas entre novas informações e o conhecimento existente. Segundo a Ausubel, o aprendizado significativo requer que um indivíduo compreenda e faça uso das novas informações de forma significativa. Isto significa que uma pessoa deve ser capaz de fazer sentido da informação e aplicá-la a seu conhecimento existente (COSTA JÚNIOR *et al.*, 2023, p. 55).

Assim, a educação significativa, como conceito amplo, assume que o sentido atribuído pelo estudante ao que aprende é elemento central do processo educativo. Trata-se de uma abordagem que reconhece o estudante como sujeito histórico, cultural e social, cuja aprendizagem depende tanto de fatores internos (motivações, conhecimentos prévios, expectativas) quanto de fatores externos (práticas pedagógicas contextualizadas, currículo flexível, materiais didáticos significativos, ambiente educativo democrático). A educação, portanto, só se torna significativa quando consegue dialogar com a realidade concreta dos estudantes e promover processos de participação, pertencimento e construção crítica de saberes.

Conforme analisam Camargo e Gomes (2022), os currículos e políticas educacionais não são neutros, mas expressam concepções de mundo, de sujeito e de sociedade que orientam o tipo de formação humana que se pretende construir. Assim, discutir educação significativa

implica, necessariamente, problematizar os projetos sociais e políticos que fundamentam as políticas curriculares vigentes.

No contexto escolar brasileiro, a concretude da educação significativa como direito social implica uma série de desafios e responsabilidades. O primeiro deles refere-se à necessidade de currículos que considerem a diversidade cultural, regional e social do país. A partir da BNCC, intensifica-se a exigência de uma formação integral orientada por competências. Contudo, a implementação desse documento requer que as escolas contextualizem seus conteúdos e metodologias, de modo a atender as especificidades das comunidades escolares. Assim, a educação significativa não se limita à aplicação de diretrizes nacionais, mas demanda processos reflexivos e práticas que atribuam sentido aos conhecimentos escolares.

A promoção da inclusão e da equidade constitui outra dimensão central no debate sobre a educação significativa. O Brasil apresenta profundas desigualdades sociais que impactam diretamente o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Grupos historicamente marginalizados — tais como, pessoas com deficiência, povos indígenas, comunidades quilombolas e estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica — necessitam de políticas específicas que assegurem condições reais de aprendizagem. A garantia desse direito envolve desde a oferta de atendimento educacional especializado e acessibilidade arquitetônica até a adoção de práticas pedagógicas antidiscriminatórias e culturalmente sensíveis.

O artigo *Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel* (COSTA JÚNIOR *et al.*, 2023), oferece o fundamento epistemológico e didático que sustenta a aprendizagem significativa como direito social, uma vez que evidencia que aprender com sentido é condição para o desenvolvimento cognitivo, humano e social do educando. Assim, garantir a aprendizagem significativa ultrapassa a esfera metodológica e se configura como exigência ética, política e jurídica do direito à educação de qualidade.

Dessa forma, a educação significativa, enquanto direito fundamental e social, demanda uma concepção ampliada de escolarização, que busque promover aprendizagens contextualizadas, críticas e emancipadoras. No cenário brasileiro, sua efetivação requer políticas públicas consistentes, valorização docente, práticas pedagógicas inovadoras, inclusão educacional e gestão democrática. Conclui-se assim que somente por meio desse conjunto articulado de ações será possível consolidar uma escola que garanta o desenvolvimento pleno do indivíduo e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A análise da BNCC a partir das categorias aprendizagem significativa, formação integral, território educativo e competências permite compreender os fundamentos que

orientam sua proposta curricular. Embora o documento não utilize explicitamente o conceito de aprendizagem significativa na perspectiva ausubeliana, diversos trechos evidenciam preocupações relacionadas à contextualização dos conhecimentos, ao protagonismo estudantil e à valorização das experiências dos sujeitos.

No que se refere à formação integral, a BNCC apresenta forte incidência dessa concepção ao defender o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural dos estudantes. Tal perspectiva representa um avanço em relação a modelos curriculares centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo.

A categoria território educativo aparece de forma menos explícita, mas pode ser identificada quando o documento enfatiza a contextualização curricular, a valorização das culturas locais e o reconhecimento da diversidade sociocultural brasileira. Entretanto, observa-se que essas referências permanecem em grande medida como orientações gerais, cabendo aos sistemas de ensino e às escolas sua efetiva materialização.

Entretanto, conforme ressaltam Camargo e Gomes (2022), a BNCC deve ser analisada criticamente, uma vez que sua formulação e implementação se inserem em um campo de disputas políticas, econômicas e ideológicas. Os autores argumentam que o documento expressa determinadas concepções de educação alinhadas a projetos societários específicos, marcados, em grande medida, por racionalidades técnico-instrumentais e pela lógica das competências. Tal enfoque pode correr o risco de reduzir a educação a uma formação funcional voltada às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

Essa problematização ganha ainda mais densidade quando articulada ao debate sobre políticas públicas e políticas educacionais. Segundo Ó, Santos e Lorenzi (2023), as políticas educacionais constituem instrumentos do Estado voltados à organização da vida social, devendo contribuir para a efetivação dos direitos sociais. Contudo, sua materialização não se limita ao texto legal, pois envolve processos de implementação marcados por disputas entre diferentes atores sociais, institucionais e econômicos. Assim, uma política educacional pode assumir significados distintos conforme os contextos de aplicação, as condições materiais das escolas e a atuação dos sujeitos envolvidos.

A BNCC constitui marco regulatório central na política educacional brasileira ao definir aprendizagens essenciais para a Educação Básica em âmbito nacional, com vistas à garantia de direitos de aprendizagem e ao enfrentamento das desigualdades educacionais. Seu estatuto normativo está ancorado na Constituição Federal de 1988 (art. 205–214) e na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), que conferem à União a competência de estabelecer diretrizes

gerais da educação em regime de colaboração, além de dialogar com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Assim, a BNCC opera como instrumento de padronização mínima, sem suprimir a autonomia pedagógica das redes e escolas, que devem contextualizar e complementar o núcleo comum.

A normatividade da BNCC decorre de alguns fatores: o fundamento constitucional, que prevê padrões de qualidade e regime de colaboração; a inserção na LDB, que reconhece a necessidade de uma base nacional comum articulada à parte diversificada; e a homologação pelo Ministério da Educação, que lhe confere vigência oficial e vinculante. A partir desse contexto, a BNCC orienta a revisão curricular dos sistemas e a produção de materiais didáticos, além de influenciar políticas de formação docente, avaliação e financiamento. Portanto, trata-se de uma política pública de caráter prescritivo, cujo propósito é harmonizar expectativas de aprendizagem em um país profundamente desigual, resguardando, simultaneamente, a identidade local dos projetos pedagógicos.

A BNCC adota a estrutura por competências e habilidades, deslocando o eixo do currículo de uma listagem de conteúdo para um conjunto de capacidades mobilizadas em situações complexas. Essa opção pretende agregar conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores, orientando a formação integral. No plano pedagógico, a implementação requer planejamento por objetivos de aprendizagem claros, práticas interdisciplinares, avaliação formativa e projetos que articulem escola e território. Ao mesmo tempo, impõe desafios: risco de burocratização do planejamento, necessidade de materiais e tempos pedagógicos adequados, e urgência de formação continuada consistente para que o enfoque por competências não se reduza a um vocabulário formal, mas se traduza em práticas de ensino significativas.

A BNCC configura-se como política educacional normativa que busca assegurar direitos de aprendizagem, promover equidade e orientar a coerência entre políticas curriculares, de avaliação e de formação docente. Seu potencial depende da mediação crítica pelas redes e escolas, de processos participativos de implementação e do respeito às singularidades locais. “A BNCC se insere no contexto das políticas educacionais voltadas à superação das desigualdades educacionais, à promoção da equidade e à garantia de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2018, p. 7–10). Desse modo, a normatividade da BNCC deve ser entendida não como engessamento, mas como referência comum que convoca a profissionalidade docente e a gestão democrática a produzirem currículos vivos, contextuais e comprometidos com a qualidade social da educação.

A BNCC incorpora em sua estrutura princípios que dialogam com concepções contemporâneas de aprendizagem, especialmente com a noção de educação significativa,

entendida como processo no qual os conhecimentos escolares adquirem sentido quando conectados aos saberes prévios, interesses e realidades socioculturais dos estudantes (COSTA JÚNIOR *et al.*, 2023). Assim, a BNCC propõe uma formação integral orientada por competências e valores, o que a coloca em sintonia com práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento crítico, social e emocional.

A concepção de educação significativa, amplamente associada à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, pressupõe que novos conteúdos devem ser relacionados com os conhecimentos prévios dos estudantes, ressignificados e integrados de forma lógica e contextualizada (COSTA JÚNIOR *et al.*, 2023). Essa abordagem valoriza a construção ativa do conhecimento e reconhece que o aprendizado ocorre de maneira mais profunda quando está vinculado à experiência e ao contexto sociocultural. Segundo os autores:

Vale ressaltar porém que, quando nos referimos à pedagogia ou mesmo à educação, não estamos falando apenas em ensinar algo aos alunos. Educar um cidadão vai muito além de transmitir conhecimentos. Trata-se de criar experiências de aprendizagem significativas desde as atividades de sala de aula até a vida cotidiana. De acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona com o conhecimento existente de um aluno. Essa teoria enfatiza a importância da compreensão e da experiência em diferentes ambientes educacionais, como salas de aula e na vida cotidiana, para que os alunos adquiram conhecimento e significado reais (p.62-63).

A BNCC dialoga com essa concepção ao defender uma educação que desenvolva competências cognitivas, emocionais, sociais e culturais, integrando saberes em situações concretas. O enfoque por competências favorece práticas pedagógicas que envolvem resolução de problemas, projetos interdisciplinares, contextualização e protagonismo estudantil — elementos centrais na promoção da educação significativa.

Todavia, a análise demanda uma abordagem crítica que ultrapasse o discurso pedagógico e considere a BNCC como política pública educacional inserida em um projeto mais amplo de sociedade. Conforme argumentam Camargo e Gomes (2022), os currículos não são neutros, mas expressam concepções políticas, econômicas e ideológicas sobre o tipo de sujeito e de sociedade que se pretende formar. Nesse sentido, embora a BNCC incorpore a linguagem da formação integral e da contextualização das aprendizagens, sua organização por competências também pode ser compreendida como expressão de uma racionalidade técnico-instrumental, associada a demandas contemporâneas de eficiência, desempenho e adequação ao mercado.

Essa tensão torna-se ainda mais evidente quando se compreende a BNCC como política educacional. De acordo com Ó, Santos e Lorenzi (2023), políticas educacionais não se restringem ao texto legal, mas se materializam por meio de processos de implementação

atravessados por disputas entre diferentes atores sociais, institucionais e econômicos. Assim, ainda que a BNCC proponha princípios alinhados à aprendizagem significativa, sua efetivação depende das condições concretas oferecidas pelas redes de ensino, da formação docente, da gestão escolar e das realidades socioterritoriais em que as escolas estão inseridas.

A crítica à BNCC pode ser ampliada a partir das contribuições de autores do campo crítico do currículo. Michael Apple (2006) argumenta que os currículos são construções políticas atravessadas por disputas de poder e por interesses econômicos e culturais. Nessa perspectiva, a definição do que deve ser ensinado nunca é neutra, mas reflete determinados projetos de sociedade.

De forma semelhante, Sacristán (2013) ressalta que o currículo não se reduz ao documento oficial, mas se concretiza nas práticas, interpretações e relações estabelecidas no cotidiano escolar. Isso significa que os sentidos da BNCC são permanentemente reconstruídos pelos sujeitos que a implementam, impedindo uma compreensão linear de seus efeitos.

No contexto brasileiro, autores como Saviani (2016), Arroyo (2013) e Freire (1996) contribuem para problematizar propostas curriculares excessivamente centradas em resultados e competências. Esses autores defendem uma educação comprometida com a emancipação humana, a leitura crítica da realidade e a valorização dos saberes produzidos pelos sujeitos em seus territórios de vida.

Sob essa perspectiva epistemológica, o debate sobre educação significativa não pode restringir-se às estratégias metodológicas de ensino, mas deve considerar as relações entre conhecimento, poder, cultura e democracia. A efetivação do direito à educação significativa exige, portanto, a construção de currículos capazes de articular conhecimentos científicos, saberes comunitários e experiências sociais concretas dos estudantes.

A concepção de espaço educativo no contexto contemporâneo ultrapassa a noção de ambiente físico destinado à instrução. A BNCC, ao propor uma formação integral orientada por competências, redefine o espaço escolar como um ambiente de significação, interação e produção de sentidos. Assim, o espaço educativo é compreendido não apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como território de experiências, investigação, convivência e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, “os ambientes escolares devem favorecer aprendizagens significativas e promover condições para que os estudantes atribuam sentido às práticas educativas, conforme os princípios e diretrizes estabelecidos pela BNCC” (BRASIL, 2017; 2018).

A BNCC orienta explicitamente que a educação deve possibilitar o desenvolvimento integral dos sujeitos, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, corporais e

culturais. Essa concepção amplia o entendimento sobre os espaços educativos, que passam a ser vistos como ambientes que produzem cultura, participação e identidade. Sendo assim, “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

Outro aspecto central é o caráter relacional dos espaços educativos. A BNCC enfatiza a importância da convivência, do diálogo e da abertura à diversidade cultural e social, aspectos que impactam diretamente a organização dos ambientes de aprendizagem. Assim, os espaços não são neutros: eles comunicam valores, promovem interações e influenciam o modo como os estudantes se percebem e se relacionam com o conhecimento.

Além disso, o território educativo como espaço formativo implica reconhecer a diversidade de territórios e realidades socioculturais que compõem o país. A BNCC valoriza a contextualização, orientando que os currículos considerem a história, a cultura e a identidade das comunidades em que as escolas estão inseridas. Nesse ínterim, o espaço escolar deve dialogar com o território, integrando saberes comunitários e ampliando o vínculo entre escola e sociedade. Esse entendimento reforça o papel da escola como instância formadora crítica, comprometida com a equidade, a inclusão e a justiça social.

A compreensão de território adotada neste estudo ultrapassa a dimensão geográfica ou administrativa. Inspirada em autores como Milton Santos (2006) e Arroyo (2013), entende-se o território como espaço vivido, produzido historicamente pelas relações sociais, culturais, econômicas e políticas estabelecidas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o território escolar não corresponde apenas à infraestrutura física da escola, mas ao conjunto de experiências, identidades, memórias e práticas que constituem a vida da comunidade educativa.

Quando articulada à educação significativa, essa concepção permite compreender que a aprendizagem ocorre em permanente diálogo com os contextos de vida dos estudantes. O território torna-se, assim, elemento fundamental para a construção de currículos vivos, capazes de integrar conhecimentos escolares e experiências sociais concretas.

Do ponto de vista pedagógico, compreender o território educativo como espaço formativo implica reorganizar práticas e ambientes para promover experiências significativas. Isso envolve a criação de espaços de aprendizagem investigativa, laboratórios, salas temáticas, ambientes virtuais, bibliotecas vivas e espaços culturais que incentivem a autonomia, a curiosidade e a construção coletiva do conhecimento. A BNCC destaca que o professor é mediador desse processo, responsável por criar condições para que os estudantes se apropriem do espaço como lugar de convivência democrática e descoberta.

Por fim, a transformação dos espaços educativos demanda políticas estruturantes e formação docente adequada. A BNCC, ao definir diretrizes gerais, convoca os sistemas de ensino a garantir condições materiais, temporais e pedagógicas para que os ambientes sejam planejados de modo intencional e coerente com os objetivos da educação significativa. O espaço escolar, portanto, deve ser visto como ambiente dinâmico, afetivo e cultural, capaz de produzir sentidos e favorecer o desenvolvimento integral, consolidando-se como lugar de experiências que ampliam a leitura de mundo e a formação cidadã.

Portanto, entende-se que a BNCC apresenta uma compreensão ampliada do espaço educativo, concebendo-o como espaço formativo e de construção ativa de saberes. “A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). De igual modo, ao enfatizar a formação integral, o protagonismo estudantil e a contextualização das aprendizagens, o documento orienta a transformação dos ambientes escolares em territórios de experiências significativas. O território educativo, nesse cenário, deixa de ser apenas cenário da aprendizagem e passa a constituir-se como elemento essencial da própria experiência formativa.

Por outro lado, embora o artigo *Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel* (COSTA JÚNIOR *et al.*, 2023), não trate explicitamente do território escolar como conceito, seus fundamentos — especialmente a valorização dos conhecimentos prévios, da contextualização e da produção de sentidos — permitem sustentar, em diálogo com a BNCC e com abordagens de currículo vivo, a compreensão do território educativo como espaço de experiências significativas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que o direito à educação significativa ultrapassa a garantia formal de acesso e permanência na escola, exigindo a promoção de experiências educativas que atribuam sentido às aprendizagens e reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, culturais e sociais. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um marco normativo relevante das políticas públicas educacionais brasileiras, ao propor a garantia de direitos de aprendizagem, a promoção da equidade e a orientação de expectativas formativas comuns em âmbito nacional. Contudo, sua efetividade não se esgota na prescrição do documento, mas depende das condições

concretas de implementação e da mediação crítica realizada pelas redes de ensino, escolas e professores.

Percebe-se ainda, a partir das reflexões apresentadas, que a BNCC, embora normativa, não deve ser compreendida como instrumento de engessamento curricular, mas como referência comum passível de ressignificação a partir das singularidades locais. É interessante observar que o potencial da BNCC reside justamente na possibilidade de articulação entre o núcleo comum de aprendizagens e a parte diversificada dos currículos, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e socialmente relevantes. Nesse sentido, a formação docente, a gestão democrática, a avaliação formativa e a valorização das culturas e saberes comunitários assumem papel central na concretização de uma educação significativa.

A discussão sobre o território escolar como espaço formativo reforça essa perspectiva ao evidenciar que a aprendizagem não ocorre em espaços neutros. O território educativo integra dimensões materiais, simbólicas, culturais e afetivas que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Quando reconhecido como espaço vivo de experiências, o território escolar deixa de ser mero cenário da ação pedagógica e passa a constituir-se como elemento essencial da própria experiência formativa, favorecendo o pertencimento, a participação e a construção ativa de saberes.

Ressalta-se por fim, que a efetivação do direito à educação significativa requer uma concepção ampliada de escola e currículo, comprometida com a qualidade social da educação e com a justiça educacional. Tal efetivação depende da articulação entre políticas públicas consistentes, valorização dos profissionais da educação, práticas pedagógicas contextualizadas e reconhecimento do território escolar como espaço de produção de sentidos. Somente assim será possível consolidar uma escola capaz de promover aprendizagens significativas, formar sujeitos críticos e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Educação e Poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): documento orientador 2019*. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 28 mar. 2026.

CAMARGO, Isabel Camilo de; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. *Projetos de sociedade: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular e a educação em construção no Brasil*. Educ. Puc., Campinas, v. 27, e225577, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932022000100115&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2026.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel; NATÁRIO, Elisete Gomes; ZOCCAL, Sirlei Ivo. *Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel: uma reflexão teórica*. E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 68–78, 2017. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2017.30818. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30818>. Acesso em: 28 mar. 2026.

COSTA JÚNIOR, João Fernando; LIMA, Presleyson Plínio de; ARCANJO, Cláudio Firmino;

SOUSA, Fabrícia Fátima de; SANTOS, Márcia Maria de Oliveira; LEME, Mário; GOMES, Neirivaldo Caetano. *Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel*. Revena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 5, p. 51–68, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 11 mar. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular e os desafios da educação brasileira. Educação & Sociedade, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. BNCC e os discursos sobre currículo. *Educação em Revista*, 2019.

MACEDO, Elizabeth. *A Base Nacional Comum Curricular e seus sentidos*. Educação & Sociedade, 2018.

Ó, C. F. do; SANTOS, C. V. dos; LORENZI, C. C. B. O conceito de política pública e política educacional: Debates além da legislação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023071, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.18141. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18141>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: EdUSP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Escolar, Currículo e Sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2016.