

A contribuição das Olimpíadas Científicas Escolares para a transformação da cultura da educação bancária¹

The Contribution of School Science Olympiads to Transforming the Culture of Banking Education

La contribución de las Olimpiadas Científicas Escolares a la transformación de la cultura de la educación bancaria

Guilherme José Pereira

Doutorando em Educação | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Belo Horizonte | Minas Gerais | Brasil

E-mail: guilherme.jose.pereira@educacao.mg.gov.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0384-0705>

Paola Gabriela da Costa Arantes

Mestranda em Educação | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Belo Horizonte | Minas Gerais | Brasil

E-mail: paolagabriela@pucminas.br | ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2880-0981>

Lessandro Antônio de Freitas

Doutor em Educação | Universidade de Itaúna | Itaúna | Minas Gerais | Brasil

E-mail: lessandro.freitas@yahoo.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1894-6916>

Resumo:

Este artigo investiga criticamente o papel das Olimpíadas Científicas Escolares (OCEs) na transformação da cultura escolar, problematizando suas relações com o currículo, as disciplinas escolares e o conhecimento escolar. Partindo da crítica de Paulo Freire à educação bancária, discute-se em que medida essas iniciativas, embora apresentadas como práticas inovadoras, podem tanto romper com os modelos tradicionais de ensino quanto reforçar mecanismos de exclusão e seletividade. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, adota abordagem bibliográfica de caráter analítico-crítico, ancorada em autores como Chervel (1990), Julia (2001), Freire (2005) e Nóvoa (2009). A análise indica que as OCEs apresentam potencial para fomentar práticas pedagógicas mais dialógicas, interdisciplinares e críticas, desde que estejam integradas aos projetos pedagógicos das escolas e orientadas por uma intencionalidade formativa comprometida com a equidade e a participação. Conclui-se que a simples adesão a essas iniciativas não garante mudanças estruturais na cultura escolar; é necessário ressignificá-las pedagogicamente para que contribuam para a democratização do saber e para a construção de um currículo mais inclusivo e socialmente referenciado.

Palavras-chave: Disciplinas escolares. Olimpíadas científicas escolares. Cultura escolar.

¹ A pesquisa contou com o financiamento do Governo do Estado de Minas Gerais / Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conhecimento escolar. Currículo.

Abstract:

This article critically investigates the role of School Science Olympiads (SSOs) in transforming school culture, questioning their relationship with the curriculum, school subjects, and school knowledge. Grounded in Paulo Freire's critique of banking education, it discusses the extent to which these initiatives, though presented as innovative practices, can either break with traditional teaching models or reinforce mechanisms of exclusion and selectivity. This qualitative and exploratory research adopts a bibliographic approach of an analytical-critical nature, drawing on authors such as Chervel (1990), Julia (2001), Freire (2005), and Nóvoa (2009). The analysis indicates that SSOs have the potential to foster more dialogical, interdisciplinary, and critical pedagogical practices, provided they are integrated into the schools' pedagogical projects and guided by a formative intentionality committed to equity and participation. The study concludes that mere adherence to these initiatives does not ensure structural changes in school culture; it is necessary to pedagogically reframe them so that they contribute to the democratization of knowledge and the development of a more inclusive and socially grounded curriculum.

Keywords: School subjects. School science olympiads. School culture. School knowledge. Curriculum.

Resumen:

Este artículo investiga críticamente el papel de las Olimpíadas Científicas Escolares (OCE) en la transformación de la cultura escolar, problematizando sus relaciones con el currículo, las disciplinas escolares y el conocimiento escolar. A partir de la crítica de Paulo Freire a la educación bancaria, se discute hasta qué punto estas iniciativas, aunque presentadas como prácticas innovadoras, pueden tanto romper con los modelos tradicionales de enseñanza como reforzar mecanismos de exclusión y selectividad. La investigación, de carácter cualitativo y exploratorio, adopta un enfoque bibliográfico de naturaleza analítico-crítica y se apoya en autores como Chervel (1990), Julia (2001), Freire (2005) y Nóvoa (2009). El análisis indica que las OCE tienen el potencial de fomentar prácticas pedagógicas más dialógicas, interdisciplinarias y críticas, siempre que estén integradas en los proyectos pedagógicos de las escuelas y orientadas por una intencionalidad formativa comprometida con la equidad y la participación. Se concluye que la mera adopción de estas iniciativas no garantiza cambios estructurales en la cultura escolar; es necesario resignificarlas pedagógicamente para que contribuyan a la democratización del saber y a la construcción de un currículo más inclusivo y socialmente referenciado.

Palabras claves: Disciplinas escolares. Olimpíadas científicas escolares. Cultura escolar. Conocimiento escolar. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A escola é reconhecida como um espaço privilegiado de produção e circulação de saberes, mas também é espaço de reprodução de estruturas sociais e culturais. Nesse contexto, a cultura escolar compreende um conjunto de práticas, normas e valores historicamente construídos, que

regulam o cotidiano pedagógico e os modos de apropriação do conhecimento. Essa cultura, além de refletir os conteúdos curriculares prescritos, expressa relações de poder e expectativas sociais que estruturam a experiência escolar, como apontam Chervel (1990) e Julia (2001). Compreender a cultura escolar exige reconhecer sua constituição a partir da intersecção entre políticas educacionais, práticas docentes e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse cenário, as Olimpíadas Científicas Escolares (OCEs) vêm ganhando força como iniciativas associadas à inovação pedagógica. Tais iniciativas justificam-se pelo intuito de estimular o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o interesse pelas ciências e pela tecnologia, por meio de abordagens metodológicas mais investigativas e participativas. Entretanto, sua inserção no cotidiano escolar não se dá de maneira neutra nem descontextualizada. A depender de sua implementação, essas práticas podem tanto questionar modelos tradicionais de ensino, ao favorecerem a participação discente, quanto reforçar mecanismos de exclusão e seletividade, ancorados em uma racionalidade avaliativa voltada ao desempenho individual de estudantes e escolas.

Convém situar o objeto de que se trata. Sob a denominação de olimpíadas científicas escolares reúne-se um conjunto heterogêneo de competições de conhecimento, organizadas por sociedades científicas, universidades, institutos de pesquisa e órgãos públicos, com abrangência que vai de iniciativas locais a certames de alcance nacional e internacional. Cobrem áreas como matemática, física, química, biologia e astronomia, e apresentam formatos variados quanto ao número de etapas, aos critérios de seleção e às formas de premiação. Rocha *et al.* (2016) situam essas iniciativas entre os fatores associados ao desenvolvimento da educação científica no país, ao passo que Quadros *et al.* (2013) analisam um caso específico, a Olimpíada Mineira de Química, para compreender o engajamento de escolas e estudantes. Essa diversidade de arranjos importa para o argumento aqui desenvolvido: falar das OCEs no singular pode ocultar diferenças decisivas entre uma prova aplicada de forma pontual e um programa que envolve preparação continuada, material didático próprio e acompanhamento docente.

Embora apresentem potencial para fomentar uma abordagem pedagógica mais crítica, as OCEs operam em contextos educacionais marcados por desigualdades estruturais, assimetrias no acesso à informação e fragilidades no vínculo com os projetos pedagógicos das escolas. Em muitas redes públicas, verifica-se que essas iniciativas não estão plenamente articuladas às finalidades educativas mais amplas. Quando organizadas com base apenas em critérios de competição e

rendimento, as Olimpíadas tendem a se alinhar à lógica da “educação bancária”, criticada por Freire (2005), segundo a qual o conhecimento é transmitido de maneira verticalizada e os sujeitos são avaliados por sua capacidade de repetir conteúdos estabelecidos previamente.

O debate acadêmico sobre essas práticas tem se organizado em dois blocos com pouca comunicação entre si. De um lado, relatos de experiência e estudos de caso que documentam ganhos de motivação e de interesse pelos conteúdos científicos, com avaliação favorável por parte dos professores envolvidos (Quadros *et al.*, 2013). De outro, análises que questionam a premissa mesma das competições escolares e apontam que elas se realizam entre estudantes desigualmente posicionados quanto ao capital cultural (Rezende; Ostermann, 2012). Chama a atenção a escassez de trabalhos que enfrentem as duas dimensões simultaneamente e que examinem as olimpíadas menos por seus resultados e mais por sua inscrição na cultura escolar. É nesse intervalo que o presente artigo se situa.

Este artigo tem como propósito analisar em que medida as OCEs podem contribuir para a transformação da cultura escolar, considerando a articulação entre práticas pedagógicas, processos de formação cidadã e concepções curriculares. Busca-se compreender se, e sob quais condições, essas iniciativas podem superar modelos tradicionais de ensino e viabilizar uma educação dialógica, crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos, ou se, ao contrário, perpetuam formas de exclusão e hierarquização.

Do exposto decorre a pergunta que orienta a investigação: que condições determinam se uma olimpíada científica opera como experiência formativa dialógica ou como dispositivo de seleção? Para respondê-la, definiram-se três objetivos específicos. O primeiro consiste em examinar os fundamentos da crítica freiriana à educação bancária e sua pertinência para a análise de práticas escolares contemporâneas. O segundo, em discutir a relação entre as OCEs, o currículo e o conhecimento escolar produzido pela própria escola. O terceiro, em identificar as condições pedagógicas que aproximam ou afastam essas iniciativas de uma perspectiva dialógica de educação.

Para essa análise, são acionadas categorias como cultura escolar, currículo e educação bancária, à luz de autores como Chervel (1990), Julia (2001), Freire (2005) e Nóvoa (2009). Mais do que descrever os impactos das OCEs, propõe-se questionar criticamente seus sentidos e usos no ambiente escolar, considerando o papel do professor como mediador dessas experiências e os desafios impostos pelas políticas educacionais contemporâneas.

Ao tensionar os limites e as possibilidades desse tipo de prática, busca-se contribuir com o

debate sobre caminhos pedagógicos que sustentem a formação crítica dos estudantes e a ressignificação da cultura escolar.

O texto está organizado em cinco seções, incluída esta introdução. A segunda apresenta os procedimentos metodológicos e delimita o alcance da pesquisa. A terceira recupera a crítica de Freire à educação bancária e discute suas implicações para a compreensão da cultura escolar, das disciplinas e do conhecimento produzido pela escola. A quarta examina as OCEs a partir dessa base, confronta os argumentos favoráveis e críticos presentes na literatura consultada e discute as condições em que tais práticas podem operar como fator de transformação. A quinta retoma o problema, apresenta as limitações do estudo e indica direções para pesquisas futuras.

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e analítico-crítica, cuja abordagem interpretativa busca compreender, por meio de revisão bibliográfica, o papel das OCEs na transformação da cultura escolar. Não foram analisados documentos institucionais, tais como editais, regulamentos de olimpíadas ou projetos político-pedagógicos, de modo que as inferências aqui apresentadas se situam no plano teórico-conceitual. A pesquisa está ancorada no paradigma qualitativo, por meio do qual se privilegia a interpretação dos significados, das práticas discursivas e das estruturas simbólicas que permeiam o campo educacional (Minayo, 2012).

Cabe delimitar o tipo de revisão adotada. Não se trata de revisão sistemática nem de estudo do tipo estado da arte, modalidades que exigem protocolo de busca replicável, registro do número de trabalhos recuperados em cada etapa e critérios explícitos de exclusão. O que aqui se realiza é uma revisão de caráter teórico-conceitual, orientada pela pertinência dos textos ao problema formulado e voltada à construção de um argumento interpretativo. Essa opção tem consequências que convém assumir: o corpus não pretende esgotar a produção sobre olimpíadas científicas, e as conclusões não possuem o estatuto de síntese de evidências. Seu alcance é o de uma leitura fundamentada, submetida ao escrutínio das fontes mobilizadas.

A investigação fundamenta-se em uma análise teórico-conceitual, pautada na revisão crítica da literatura científica e em autores que discutem os fundamentos da cultura escolar (Chervel, 1990; Julia, 2001), o papel das OCEs na prática pedagógica (Quadros *et al.*, 2013), a formação docente e o lugar da escola (Nóvoa, 2009) e a educação como prática libertadora e dialógica (Freire, 2005; Brighente; Mesquida, 2016). Trata-se, portanto, de uma abordagem que articula diferentes vertentes teóricas com o intuito de discutir o impacto das OCEs na dinâmica escolar e na formação de uma

cultura crítica e participativa.

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela natureza do problema investigado, que demanda uma compreensão aprofundada dos processos simbólicos e das relações sociais que estruturam o cotidiano escolar. Como ressaltam Flick (2009) e Lüdke e André (1986), essa abordagem permite explorar significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos educacionais, o que possibilita a construção de interpretações complexas e situadas.

A análise se deu por meio da interpretação crítica de artigos científicos e obras de referência no campo da educação. O corpus foi organizado em quatro eixos: cultura escolar e disciplinas escolares (Chervel, 1990; Julia, 2001); crítica à educação bancária (Freire, 2005; Brighente; Mesquida, 2016; Oliveira, 2021); olimpíadas científicas escolares (Rezende; Ostermann, 2012; Quadros *et al.*, 2013; Rocha *et al.*, 2016); e formação docente e fundamentos da pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986; Nóvoa, 2009; Minayo, 2012; Flick, 2009). O critério de inclusão foi a pertinência temática ao problema investigado. As reflexões apresentadas resultam de um exercício hermenêutico, que visa compreender as contradições e os potenciais transformadores das OCEs frente à lógica tradicional da educação bancária, conforme denunciada por Freire (2005).

A constituição do corpus não decorreu de busca sistematizada em bases de dados. As obras reunidas resultam de leituras acumuladas ao longo do percurso de pesquisa que antecedeu a escrita deste artigo, selecionadas por sua pertinência ao problema formulado e por sua recorrência no debate sobre cultura escolar, currículo e educação libertadora. A esse conjunto somam-se referências clássicas do campo, incorporadas por sua centralidade teórica independentemente do recorte temporal, caso de Chervel (1990), Julia (2001) e Freire (2005). Tal procedimento é coerente com a natureza teórico-conceitual do estudo, mas implica reconhecer que o corpus não constitui amostra representativa da produção sobre olimpíadas científicas escolares e que outras obras poderiam ter sido mobilizadas com resultados igualmente legítimos.

Três categorias orientaram a leitura do material. A categoria cultura escolar foi operacionalizada como o conjunto de normas, práticas e formas de organização que regulam o que a escola ensina e o modo como legitima o que ensina, conforme as formulações de Chervel (1990) e Julia (2001). A categoria educação bancária foi tomada na acepção freiriana de transmissão vertical de conteúdos a sujeitos posicionados como receptores, com os desdobramentos comunicacionais discutidos por Oliveira (2021). A categoria currículo foi empregada para examinar a posição das OCEs em relação ao que a escola prescreve e ao que efetivamente pratica. Cada categoria corresponde a um dos objetivos específicos enunciados na introdução, e o percurso analítico que

elas desenham organiza a sequência das seções 3 e 4.

O trabalho analítico desenvolveu-se em quatro etapas. A primeira consistiu em leitura exploratória do material reunido, com o propósito de verificar sua pertinência ao problema e descartar textos de contribuição apenas tangencial. A segunda envolveu leitura analítica de cada obra selecionada, com registro dos argumentos centrais, dos conceitos mobilizados e das evidências apresentadas pelos autores. A terceira consistiu no agrupamento desses registros segundo as categorias de análise definidas previamente, o que permitiu confrontar posições convergentes e divergentes sobre um mesmo aspecto. A quarta correspondeu à leitura interpretativa, momento em que os elementos reunidos foram articulados na formulação do argumento apresentado nas seções seguintes. A distinção entre o que é afirmado pelos autores consultados e o que constitui inferência dos pesquisadores foi mantida ao longo de todo o texto.

Nesse sentido, a metodologia adotada não visa à generalização estatística dos resultados, mas à produção de uma análise interpretativa e fundamentada, que contribua para o aprofundamento do debate acadêmico sobre o papel das práticas pedagógicas inovadoras, como as Olimpíadas Científicas, na ressignificação da cultura escolar e na superação de modelos educacionais excludentes e normativos. Reconhece-se, como limite do estudo, a ausência de dados empíricos sobre a implementação das OCEs em escolas, o que circunscreve as conclusões ao alcance da análise teórica.

Por fim, cabe explicitar os limites do desenho adotado. O estudo não produziu dados empíricos sobre a implementação das OCEs, o que impede afirmações sobre efeitos de aprendizagem, sobre perfis de participação ou sobre a distribuição das oportunidades entre escolas e estudantes. Tampouco examinou documentos institucionais, de modo que as regras, os critérios e os formatos concretos das olimpíadas brasileiras permanecem fora do escopo. O corpus, ainda, é majoritariamente composto por literatura nacional, o que limita a comparação com experiências de outros sistemas educacionais. Esses limites definem o terreno da análise: uma contribuição conceitual destinada a organizar o problema e a orientar investigações empíricas posteriores.

3 EDUCAÇÃO BANCÁRIA E CULTURA ESCOLAR: A CRÍTICA DE PAULO FREIRE

A crítica de Paulo Freire à educação bancária oferece base teórica consistente para problematizar práticas escolares que perpetuam relações assimétricas de poder e marginalizam a experiência dos educandos. Ao formulá-la, Freire desenvolveu uma concepção de educação crítica e libertadora (Duque *et al.*, 2023). No modelo bancário, o conhecimento é visto como um depósito a

ser transferido do educador ao educando, que é colocado na posição de receptor passivo. Essa lógica pedagógica, ainda comum em muitas escolas, sustenta uma cultura escolar baseada na hierarquia, na disciplina e na reprodução mecânica de conteúdos, o que inibe a construção da autonomia intelectual e da consciência crítica (Freire, 2005; Oliveira, 2021).

Nesse sentido, a educação bancária não tem como meta a construção do conhecimento em uma comunicação entre sujeitos: ela emite conteúdos e narrações que só precisam ser repetidos, e não necessariamente compreendidos. Esse modelo, ao desconsiderar a participação ativa do educando, limita o potencial transformador da educação, pois reduz a aprendizagem a um processo mecânico e passivo, em que o aluno não é convidado a refletir criticamente sobre os conteúdos, mas apenas a reproduzi-los (Oliveira, 2021).

A crítica freiriana, contudo, não se esgota na denúncia. Brighente e Mesquida (2016) mostram que, em Freire, o gesto de denunciar a educação bancária é inseparável do anúncio de uma pedagogia problematizadora e conscientizadora: identificar o que oprime só ganha sentido quando acompanhado da formulação do que pode substituí-lo. Essa estrutura tem consequências diretas para o argumento aqui desenvolvido. Apontar que as OCEs podem operar sob uma racionalidade meritocrática é apenas a primeira parte da tarefa; a segunda, mais exigente, consiste em descrever como essas mesmas atividades poderiam ser organizadas de outro modo. Sem o anúncio, a denúncia se converte em diagnóstico estéril, que reconhece o problema e devolve à escola a responsabilidade de resolvê-lo sozinha.

Ao analisar a cultura escolar sob essa perspectiva, entende-se que ela não se resume aos conteúdos curriculares, mas abrange a organização das relações pedagógicas e a maneira como os saberes são socializados e legitimados. A escola vai além de ensinar disciplinas: ela forma sujeitos, ensina valores, impõe comportamentos e estabelece normas de conduta social (Julia, 2001). Quando estruturada a partir de práticas bancárias, essa cultura transforma-se em mecanismo de aculturação alienante, que molda os estudantes para a adaptação, e não para a transformação da realidade.

Essa compreensão exige um deslocamento em relação ao modo como o conhecimento escolar costuma ser concebido. Chervel (1990) argumenta que as disciplinas escolares não são simplificações ou versões didatizadas das ciências de referência, mas construções originais da própria escola, produzidas no interior de suas rotinas, de seus exercícios e de seus modos de avaliar. A escola não apenas transmite um saber elaborado fora dela: produz um saber próprio, com finalidades, linguagens e critérios de validação específicos. Julia (2001) acrescenta a esse quadro a dimensão normativa da cultura escolar, que define tanto os conhecimentos a ensinar quanto as

condutas a inculcar, e chama a atenção para o corpo docente como agente encarregado de operar essas normas. Reconhecer isso importa para a discussão das OCEs porque desloca a pergunta: o problema não é saber se as olimpíadas trazem para a escola conteúdos científicos atualizados, e sim que tipo de conhecimento escolar elas ajudam a produzir e que critérios de validação impõem ao trabalho pedagógico.

A inserção das Olimpíadas Científicas Escolares (OCEs) nesse contexto demanda uma análise crítica. Embora sejam frequentemente apresentadas como estratégias inovadoras para o ensino de Ciências, cabe questionar em que medida elas operam como práticas contra-hegemônicas ou se acabam absorvidas pela lógica tradicional da escola. Por um lado, as OCEs oferecem desafios cognitivos, promovem a resolução de problemas e podem despertar a curiosidade científica dos estudantes. Por outro, tendem a reproduzir estruturas meritocráticas, ao selecionar os “melhores” com base em critérios de desempenho padronizados, o que pode reforçar desigualdades educacionais já existentes.

Na perspectiva freiriana, uma prática educativa só será emancipadora se propiciar ao educando a possibilidade de interrogar o mundo, compreender criticamente sua inserção nele e agir para transformá-lo. Quando pautadas apenas pela competição e pelo foco exclusivo no desempenho escolar, as OCEs tendem a ignorar os contextos sociais e culturais dos estudantes e a favorecer aqueles que já dispõem de maior capital cultural e domínio das linguagens escolares (Rezende; Ostermann, 2012). Essa seletividade silenciosa tende a reproduzir a lógica da educação bancária, em que o sucesso se mede pela conformidade ao modelo, e não pela capacidade de problematizar o conhecimento.

Além disso, é preciso admitir que, em muitos contextos, as OCEs são dissociadas do projeto pedagógico da escola. Sua implementação ocorre de modo pontual, por iniciativa de professores, sem articulação com os currículos ou com os interesses dos estudantes. Quando isso acontece, a atividade deixa de ser oportunidade de aprendizagem coletiva e se torna um espaço de distinção acadêmica, mais próximo de um filtro seletivo do que de uma prática formativa.

Contudo, não se pode negar o potencial transformador das OCEs quando integradas a propostas pedagógicas críticas. Se apropriadas como espaços de diálogo, investigação colaborativa e reconhecimento de diferentes formas de aprender, essas iniciativas podem tensionar os limites da cultura escolar tradicional. Para tanto, é necessário deslocá-las de sua função avaliativa e competitiva, inserindo-as em processos que envolvam todos os estudantes, respeitando seus ritmos, contextos e modos de aprender.

Portanto, a análise das OCEs à luz da pedagogia freiriana revela um campo de contradições. Seu caráter pode oscilar entre a reprodução do elitismo acadêmico, quando orientadas por uma lógica tecnocrática e excludente, e a promoção de uma pedagogia dialógica e transformadora, quando incorporadas a um projeto educativo comprometido com a emancipação dos sujeitos. O desafio posto à escola é transformar essas práticas em instrumentos de conscientização coletiva, e não em instrumentos de distinção individual. Esse deslocamento exige a superação da educação bancária e a construção de uma cultura escolar centrada no diálogo, na equidade e na formação de sujeitos críticos e participativos.

4 OLIMPIADAS CIENTÍFICAS ESCOLARES E A (IM)POSSÍVEL TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

A cultura escolar, como construção histórica e social, não existe isoladamente: ela reflete valores, normas e estruturas da sociedade mais ampla (Chervel, 1990; Julia, 2001). Nesse sentido, práticas pedagógicas introduzidas nas escolas não escapam à influência dos contextos sociopolíticos em que são implementadas. A crescente valorização das OCEs nas últimas décadas, alinhada a políticas públicas de incentivo à ciência e à inovação, responde tanto ao desejo de formar novos talentos quanto à necessidade de melhorar indicadores educacionais. Contudo, é necessário problematizar se sua adoção pelas escolas implica, necessariamente, mudanças qualitativas nas formas de ensinar e aprender (Quadros *et al.*, 2013).

A análise crítica das OCEs exige reconhecer sua ambiguidade estrutural: ao mesmo tempo que se apresentam como propostas inovadoras de ensino, essas práticas podem reproduzir os mesmos mecanismos de seleção, exclusão e hierarquização que caracterizam a cultura escolar tradicional (Rocha *et al.*, 2016). Nesse contexto, surge a questão central: em que condições as OCEs podem, de fato, contribuir para a transformação da cultura escolar, rompendo com a lógica da educação bancária e da meritocracia, ou, ao contrário, acabam por reforçar essas práticas sob uma nova roupagem?

Para que as OCEs realmente se tornem um agente de mudança, é necessário que sejam orientadas por objetivos formativos que promovam uma reconfiguração das relações pedagógicas. Quando bem direcionadas, as OCEs podem incentivar o trabalho em equipe, a resolução de problemas complexos e a aplicação prática do conhecimento, o que desafia o modelo transmissivo da educação bancária. No entanto, essa potencialidade só será plenamente realizada se houver uma intencionalidade crítica e um compromisso genuíno com a democratização do acesso a essas

experiências. Caso contrário, correm o risco de se tornar eventos paralelos ao currículo regular, voltados para a excelência individual e sustentados pela lógica da competição, que beneficia apenas os estudantes já familiarizados com as linguagens científicas e desconsidera as profundas desigualdades estruturais do sistema escolar.

A própria história da escola demonstra que a introdução de novas práticas, mesmo quando inovadoras, não garante, por si só, a superação das estruturas tradicionais. Chervel (1990) destaca que, ao longo do tempo, disciplinas e métodos considerados vanguardistas foram sendo absorvidos pela cultura escolar sem promover mudanças profundas nas relações de saber e poder. Essa capacidade da escola de absorver inovações sem se transformar estruturalmente ajuda a explicar por que, em muitos casos, as OCEs são utilizadas como instrumentos de distinção acadêmica, que reforçam a segmentação entre os “bons” e os “maus” alunos e perpetuam o elitismo escolar.

Além disso, ao não estarem plenamente integradas ao projeto pedagógico das escolas, muitas olimpíadas funcionam como atividades extracurriculares desconectadas das necessidades formativas dos estudantes. Tal dissociação enfraquece seu potencial transformador e pode reforçar a centralidade do desempenho individual em detrimento da construção coletiva do conhecimento, elemento central na crítica freiriana à educação bancária (Freire, 2005). A ênfase em rankings, medalhas e visibilidade pública tende a eclipsar o valor pedagógico da investigação e do diálogo, ao substituir a aprendizagem crítica por metas de rendimento.

Essa dinâmica encontra eco na análise de Nóvoa (2009) sobre o acúmulo de missões atribuídas à escola ao longo do século XX. Para o autor, a inflação de discursos sobre a educação convive com a pobreza das práticas efetivamente realizadas, de modo que iniciativas anunciadas como inovadoras se sucedem sem alterar o trabalho pedagógico cotidiano. Ao defender que a escola se concentre naquilo que lhe é próprio e que a formação docente se construa dentro da profissão, Nóvoa (2009) oferece uma chave de leitura para o caso das OCEs: sem o envolvimento dos professores na concepção dessas atividades e sem sua incorporação ao trabalho coletivo da escola, as olimpíadas tendem a se somar à lista de tarefas justapostas ao cotidiano escolar, o que amplia o discurso da inovação sem modificar as relações de saber e poder que o sustentam. O professor, nessa perspectiva, não é executor de um programa externo, mas mediador que confere sentido pedagógico à experiência.

Por outro lado, não se deve ignorar que, em contextos marcados por precariedade estrutural, como é o caso de muitas escolas públicas brasileiras, as OCEs podem representar oportunidades valiosas de acesso à ciência. Rezende e Ostermann (2012) observam que iniciativas dessa natureza

funcionam, muitas vezes, como medidas paliativas diante das condições ainda precárias da escola pública; mesmo assim, na ausência de outras políticas estruturantes, elas podem oferecer um espaço de formação com função relevante. Isso, no entanto, não justifica sua implementação descolada de uma crítica pedagógica consistente. A questão central é: a quem as OCEs servem, à democratização do saber ou à reafirmação do mérito como critério seletivo?

Há ainda a questão curricular, que atravessa toda a discussão sem ter sido enfrentada diretamente. Quando a preparação para as olimpíadas se organiza em horários suplementares, com material próprio e um grupo restrito de estudantes, constitui-se na prática um currículo paralelo, que convive com o currículo prescrito sem alterá-lo. A escola incorpora a atividade sem revisar o que ensina no horário regular, e a inovação permanece confinada à margem. A alternativa não está em converter toda a aula em treinamento olímpico, o que apenas estenderia a lógica competitiva ao conjunto da turma, mas em tratar as questões, os temas e os problemas propostos pelas olimpíadas como material de trabalho coletivo, submetido às mesmas exigências de contextualização e discussão que se espera de qualquer conteúdo curricular. Nesse arranjo, a competição deixa de ser a finalidade e passa a ser um dos usos possíveis de um repertório construído com todos.

A dimensão comunicativa oferece um critério prático para distinguir os dois arranjos. Oliveira (2021) argumenta que o modelo bancário se estrutura como emissão unilateral de mensagens, cuja eficácia se mede pela devolução fiel do que foi enviado, e opõe a esse formato uma comunicação interativa e dialógica. Aplicado às OCEs, o critério é verificável no cotidiano: uma prova respondida individualmente, corrigida por terceiros e devolvida como pontuação reproduz a estrutura da emissão. Já a preparação feita em grupo, a discussão das soluções após a prova, a análise dos erros como objeto legítimo de estudo e a socialização dos resultados com toda a turma instauram circuitos de retorno. A distinção entre uma olimpíada bancária e uma olimpíada dialógica se decide nesses circuitos, não no grau de dificuldade das questões ou no prestígio da premiação.

Transformar a cultura escolar implica reconfigurar suas finalidades, seus métodos e suas relações. Para que as OCEs possam ser, de fato, agentes de mudança, é necessário que sejam inseridas em um projeto educativo mais amplo, comprometido com a construção de uma escola pública crítica, inclusiva e socialmente referenciada. Isso exige que essas iniciativas deixem de ser eventos pontuais voltados para a exceção e passem a constituir-se como práticas estruturantes do currículo, articuladas às realidades dos estudantes e às finalidades sociais da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das OCEs à luz da pedagogia freiriana revela um campo marcado por ambivalências. Essas práticas podem funcionar como instrumentos de ruptura com modelos pedagógicos tradicionais, desde que ancoradas em concepções educativas que valorizem o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento; sua efetividade, contudo, depende da forma como são concebidas, implementadas e articuladas ao projeto pedagógico da escola. Uma abordagem freiriana exige que essas iniciativas não se limitem à seleção de talentos e que contribuam para o enfrentamento das hierarquias e exclusões historicamente legitimadas pela cultura escolar.

Entretanto, para que essa transformação ocorra, é preciso superar a compreensão das OCEs como eventos pontuais, desarticulados do currículo e das demandas concretas da escola pública brasileira. Elas devem integrar um projeto pedagógico comprometido com a equidade, com a valorização das múltiplas formas de saber e com o enfrentamento das desigualdades educacionais. Sem esse vínculo orgânico com um modelo educacional mais inclusivo e dialógico, as OCEs correm o risco de se tornarem apenas mais um mecanismo de distinção acadêmica, que reforça as estruturas que se propõem a transformar.

Duas implicações decorrem da análise. A primeira diz respeito à formação docente. Se as OCEs chegam à escola como pacotes fechados, cabendo ao professor apenas inscrever estudantes e aplicar provas, a atividade dificilmente será apropriada como trabalho pedagógico. Nóvoa (2009) situa a formação dentro da profissão e no coletivo da escola, o que sugere tratar a participação dos professores na concepção, na seleção de temas e na avaliação dessas iniciativas como condição, e não como detalhe operacional. A segunda implicação é de política educacional. Programas de fomento às olimpíadas que se limitam a premiar desempenho tendem a captar escolas que já dispõem de condições para competir. Instrumentos de indução que considerem o contexto socioeconômico, com apoio material e formativo às escolas de menor participação, alterariam o desenho do incentivo antes de alterar seus resultados.

A escassez de pesquisas sistemáticas sobre as OCEs no campo educacional brasileiro, como destacam Rezende e Ostermann (2012), aponta para uma lacuna teórica e empírica que precisa ser enfrentada. É necessário ampliar os estudos que investiguem os impactos dessas práticas na formação dos estudantes, nas relações pedagógicas e na dinâmica interna das escolas. Especial atenção deve ser dada à análise de contextos diversos, como escolas públicas e privadas, zonas urbanas e rurais e regiões com diferentes condições socioeconômicas, com vistas a compreender como adaptar as OCEs a realidades específicas, respeitando as particularidades culturais e sociais dos sujeitos envolvidos.

Além disso, estudos futuros podem explorar como a participação em Olimpíadas contribui para o desenvolvimento de competências transversais, como colaboração, ética, pensamento sistêmico e engajamento social. Esses elementos, muitas vezes negligenciados pelas avaliações tradicionais, são fundamentais para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na sociedade e de construir soluções coletivas para os desafios contemporâneos.

A análise teórica aqui desenvolvida sustenta a hipótese de que as OCEs, quando integradas de forma crítica à rotina escolar, favoreçam uma identidade educacional centrada no esforço coletivo e na busca por equidade, e não apenas na elevação de indicadores de desempenho. Trata-se, contudo, de hipótese cuja confirmação depende dos estudos empíricos indicados anteriormente, uma vez que as conclusões deste trabalho derivam da revisão da literatura, e não da observação direta de experiências escolares.

Portanto, reconhecer o potencial das OCEs não é suficiente. É preciso assumir o desafio de ressignificá-las criticamente, inserindo-as em projetos educativos transformadores, para que deixem de ser vitrines de excelência acadêmica e se tornem instrumentos de transformação da cultura escolar e de promoção de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DUQUE, Rita de Cássia Soares *et al.* Tópicos em educação na transformação da sociedade: um estudo baseado nos pensamentos de Paulo Freire. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 3, p. 1315-1334, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/471>. Acesso em: 31 jul. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São

Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica. **Revista de Comunicação Dialógica**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 9-30, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcd/article/view/59891>. Acesso em: 31 jul. 2026.

QUADROS, Ana Luiza de *et al.* Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 149-163, 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/852>. Acesso em: 31 jul. 2026.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. Olimpíadas de ciências: uma prática em questão. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 245-256, 2012.

ROCHA, Thiago Oliveira *et al.* As olimpíadas científicas no desenvolvimento da educação brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20340>. Acesso em: 31 jul. 2026.

Agência de Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio Governo do Estado de Minas Gerais / Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001