Caderno de Narrativas II

EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



ORGANIZADORES

Augusta Aparecida Neves de Mendonça | Danilo Marques | Juliana Batista dos Reis | Levindo Diniz Carvalho | Lúcia Helena Alvarez Leite | Mara Catarina Evaristo



CAPA: Atividade de tutoria realizada pela professora de Estudos Orientados, na Escola Municipal Professor Ricardo Braz Gomes Barreto, em Contagem (MG).
Foto: Tatiana Aparecida

C122 Caderno de narrativas II educação integral experiências inspiradoras [recurso eletrônico] / Augusta Aparecida Neves de Mendonça et al. (orgs.). - Belo Horizonte : [UFMG/FaE/TEIA], 2026.
378 p. : enc, il., color.

ISBN: 978-65-88446-58-4 (e-book).
Outros organizadores: Danilo Marques, Juliana Batista dos Reis, Levindo Diniz Carvalho, Lúcia Helena Alvarez Leite, Mara Catarina Evaristo.
[Publicação do grupo de pesquisa: TEIA: Territórios, Educação Integral e CidadaniA].
Inclui bibliografia.

1. Programa Escola em Tempo Integral (Brasil). 2. Educação integral -- Políticas públicas. 3. Currículos -- Políticas públicas. 4. Diversidade étnica -- Aspectos educacionais. 5. Inclusão em educação -- Políticas públicas.
I. Título. II. Mendonça, Augusta Aparecida Neves de, 1963-. III. Marques, Danilo, 1989-. IV. Reis, Juliana Batista dos, 1981-. V. Carvalho, Levindo Dinis, 1978-. VI. Leite, Lúcia Helena Alvarez, 1956-. VII. Evaristo, Mara Catarina, 1967-. VIII. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Territórios, Educação Integral e CidadaniA--TEIA.

CDD- 379.81

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O

Caderno de Narrativas II

EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

2026

Parceria

TEIA
Territórios, Educação Integral e Cidadania

Realização

ESCOLA em Tempo Integral

UFMG

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

Ficha técnica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretaria de Educação Básica
Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica
Tereza Santos Farias

Coordenação-Geral de Educação Integral e Tempo Integral
Aline Zero Soares

Coordenação de Projetos
Thaís Assunção Santos

Analista Técnica do Executivo
Francisca Aline Santana

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Alessandro Fernandes Moreira

Faculdade de Educação
Shirley Aparecida Miranda

EQUIPE TEIA
Territórios, Educação Integral e Cidadania

Coordenação Geral da iniciativa Experiências Inspiradoras em Educação Integral
Levindo Diniz Carvalho
Juliana Batista dos Reis

Apoio de coordenação
Danilo Marques

Coordenadores adjuntos
Adelson França Junior
Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Bárbara Bruna Moreira Ramalho
Carlos Antônio Diniz Júnior
Célio da Silveira Júnior
Daniel Santos Braga
Deise Rosalio Silva
Ivone Maria Mendes Silva
Juliana de Fátima Souza
Lúcia Helena Alvarez Leite
Luciana Maciel Bizzotto
Mara Catarina Evaristo
Marianne Garcia de Resende
Patrícia Moulin Mendonça
Raiana Araujo Ribeiro
Vanessa Regina Eleutério Miranda

Comunicação
Ives Teixeira Souza
Lorena Maia
Natália Cristina Vieira
Thomaz Marcelo Souza Silva

Equipe administrativa
Catiane Alves de Macedo
Francielly Cristina Ribeiro
Gabriel Silva Arruda
Jessica Lohanne de Oliveira e Meira
Silvia Amélia Gonçalves Guimarães Castro
Sílvia Maria de Miranda
Talita Gabriela de Oliveira Ribeiro

Bolsistas de graduação
Alice Cristina Cruz Sousa
Ana Luiza Pereira Dias
Ana Luiza Teixeira Carvalho
Camila Freitas Gomes
Gabriela Souza Gomes
João Gabriel Soares da Cunha
Lorrany dos Santos Valeriano
Maria Luiza De Araújo Aleixo
Moisés da Silva Antunes
Nuri Macedo Carvalho
Rafael Henrique de Resende Marciano
Sabrina Samira Miranda Rocha
Talita Ferreira Campos Vaz

Bolsistas de pós-graduação
Elis Rockenbach
Luana Chaves de Farias
Matheus Rodrigues Dutra Bernardo
Rubens Henrique Martins de Mello
Talita Gabriela de Oliveira Ribeiro
Thiago Belchior Pinto

CADERNO DE NARRATIVAS

Concepção e organização
Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Danilo Marques
Juliana Batista dos Reis
Levindo Diniz Carvalho
Lúcia Helena Alvarez Leite
Mara Catarina Evaristo

Edição
Daniele Próspero

Revisão
Lilian Romão
Maria Victória Oliveira
Laís Ribeiro

Projeto gráfico, ilustrações e diagramação
Marcela Weigert Braga

Site
Elano Collaco
Eric Tagarra

Autoras(es) dos textos das 25 experiências

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, GESTÃO E INTERSETORIALIDADE

MARICÁ (RJ)

Deise Rosalio, Hugo Leonardo de Melo, Juliana F. Souza, Saraa Mól e Thiago Nunes P. Brandão

JUNCO DO MARANHÃO (MA)

Ana Maria Alves Saraiva, Dayse Canesso Maciel, Fabrício de França Melo, Janete Bezerra Tavares e Raquel Franzim

MANAUS (AM)

Aparecida Luzia Alzira Zuin, Levindo Diniz Carvalho, Lucia Cristina Cortez de Barros Santos e Telma Cristina Guerreiro Barroso

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA (BA)

Camila Helena Santos de Almeida, Danilo Marques, Luziane Santos Xavier Oliveira, Matheus Rodrigues Dutra Bernardo, Nájila da Silva Lopes e Silvia Maria Leite de Almeida

GANDU (BA)

Ana Beatriz Goulart de Faria, Danilo Macruz Inácio, Elis Rockenbach, Joélia Santos Prado e Neilson Bispo dos Santos

ÁGUAS FRIAS (SC)

Elsio José Corá, Elaiz Aparecida Mensch Buffon, Elizangela da Silva, Iolene Mesquita Lobato e Vanusa Cimone Rech Citadella

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (PB)

Antônio Soares Vieira, Carlos Antônio Diniz Junior, Francisco Geovanio da Silva Sousa, Hiatanderson da Silva Monteiro e Orlandil de Lima Moreira

CURRÍCULO INTEGRADO

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (PE)

Augusta Aparecida Neves de Mendonça, Bárbara Nascimento de Lima, Cícero José da Silva, Maria Rosangela Ferreira Martins Campos, Marta Azevedo Klumb Oliveira e Maycon dos Santos Moraes

CONTAGEM (MG)

Anna Clara Brasil Ferreira Prado, Francielly Cristina Ribeiro, Ivone Maria Mendes Silva, Lucas Emanuel Silva Araújo e Maria Amália de Almeida Cunha

VITÓRIA (ES)

Fernanda Vilela Miguel, Isabel de Oliveira e Silva, João Gabriel Soares da Cunha, Lucas Ramos Martins, Rosiane Arpini Tatagiba e Silvana de Oliveira Teixeira

CURITIBA (PR)

Aline Fernanda Santos de Moraes, Ana Carolina Furis, Ana Luiza Teixeira Carvalho, Daniel Santos Braga e Janaina Specht da Silva Menezes

RUBIATABA (GO)

Ana Luiza Pereira Dias, Aparecida de Fátima Liberal, Clêidna Lima, Katiane Rodrigues Silva e Patrícia Moulin Mendonça

JI-PARANÁ (RO)

Ivan Gomes Moreira, João Paulo Mariano Domingues, Juverlande Nogueira Pinto, Lucinha Alvarez e Sabrina Samira Miranda Rocha



DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE

TABATINGA (AM)

Adailton Alves da Silva, Luzigleide Ferreira Franco, Paulyane do Nascimento Ramos, Sulivan Ferreira Campos de Souza e Waldeclace Batista dos Santos

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO (MT)

Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Danielle Alves Martins, Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci, Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu e Saniwê Alves Braz

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE (RN)

Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro, Luana Tolentino, Juliana Barros Varela, Kátia Simone Câmara da Costa, Maria Luiza de Araujo Aleixo e Tyego Franklim da Silva

ARARAQUARA (SP)

Alice Cristina Cruz Sousa, Ana Paula Pereira Gomes (Ana Koteban), Mara Catarina Evaristo, Tatiane Pereira de Souza e Thaís Angeli

MONSENHOR TABOSA (CE)

Antonio Sousa dos Santos, Augusta Aparecida Neves de Mendonça, Edevania Pereira dos Santos, Luana Chaves de Farias e Maria Luísa M. Nogueira

SÃO LEOPOLDO (RS)

Chaiene Luzardo Santos, Jessica Lohanne Meira, Maria Clemência de Fátima Silva, Melissa da Rosa Wonghon e Vanessa Regina Eleutério Miranda

TERRITÓRIOS, CULTURAS E SABERES

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE (SE)

Darcylaine Vieira Martins, Deise Santos do Nascimento, Célio da Silveira Júnior, Luciana Maciel Bizzotto e Talita Ferreira Campos Vaz

PEDRO AFONSO (TO)

Álida Angélica Alves Leal, Amanda Carvalho Guimarães, Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Deliane Amorim do Nascimento, Katiuce Santos Rocha e Lucimária Carvalho Honório

SÃO JOÃO DO PIAUÍ (PI)

Cláudia Santos, Josefa Erica Machado Ibiapino Moura Coelho, Moisés da Silva Antunes, Raiana Ribeiro e Rawenna Sá Moura

TAQUARANA (AL)

Cicera Maria da Rocha Teixeira, Flávia Osório, Luana Campos e Silva, Luana Chaves de Farias e Vanessa Maria Costa Bezerra Silva

REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (CE)

Ana Paula Nogueira, Camila Freitas Gomes, Hélia Maria Duarte Viana, Kassiane dos Santos Oliveira e Talita Gabriela de Oliveira Ribeiro

DISTRITO FEDERAL (DF)

Luiz Renato Martins da Rocha, Jáima Pinheiro de Oliveira, Laura Amaral Parreiras, Cilene Vilarins Cardoso da Silva e Vinícius Silva de Souza



Sumário

7 Prefácio

9 Os caminhos da Educação Integral em Tempo Integral
11 As "Experiências Inspiradoras"
11 Um novo percurso: o segundo Edital
12 A jornada de produção do Caderno
13 As escolhas editoriais
16 As temáticas do Caderno

19 Mapa das Experiências Inspiradoras

21 Política de Educação Integral, Gestão e Intersetorialidade
23 Maricá (RJ)
37 Junco do Maranhão (MA)
51 Manaus (AM)
65 Rede Estadual de Educação da Bahia (BA)
79 Gandu (BA)
91 Águas Frias (SC)
105 Rede Estadual de Educação da Paraíba (PB)

119 Currículo Integrado
121 Rede Estadual de Educação de Pernambuco (PE)
131 Contagem (MG)
143 Vitória (ES)
157 Curitiba (PR)
171 Rubiataba (GO)
183 Ji-Paraná (RO)

195 Diversidade, Inclusão e Equidade
197 Tabatinga (AM)
211 Rede Estadual de Educação do Mato Grosso (MT)
223 Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (RN)
237 Araraquara (SP)
251 Monsenhor Tabosa (CE)
263 São Leopoldo (RS)

275 Territórios, Culturas e Saberes
277 Rede Estadual de Educação de Sergipe (SE)
291 Pedro Afonso (TO)
303 São João do Piauí (PI)
313 Taquarana (AL)
321 Rede Estadual de Educação do Ceará (CE)
335 Distrito Federal (DF)

347 Inspirações construídas na leitura deste Caderno de Narrativas



Prefácio:



Caderno de Narrativas II de Experiências Inspiradoras de Educação Integral em Tempo Integral

A Educação Integral vem ganhando cada vez mais materialidade nos diferentes cantos do Brasil. Novas narrativas emergem do território e traduzem as dimensões da Educação Integral, fortalecida a partir de 2023. Desde o primeiro Edital de Experiências Inspiradoras, muito se consolidou. Observamos um amadurecimento da Política de Educação Integral em Tempo Integral, como política pública estruturante, alicerçada no regime de colaboração, com maior institucionalização e crescente compreensão, por parte das(os) gestoras(es) públicas(os), da Educação Integral como parte fundamental de um projeto de nação.

Para nós, da Secretaria de Educação Básica (SEB), a integralidade se manifesta no reconhecimento das múltiplas infâncias e adolescências e na atuação intersetorial. Ao ampliar a Educação Integral para todas as etapas da Educação Básica, esta terceira quadra do Presidente Lula reafirma que a educação de qualidade é para todas e todos. Com esforços e ações integradas, promovemos o fortalecimento de mecanismos de cooperação interinstitucional, nas Artes, Ciências, Cultura, Esporte, Transporte e Alimentação. E o Estado brasileiro afirma, assim, seu comprometimento com uma educação democrática, justa e com mais oportunidades de aprendizagem.

A Política de Educação Integral segue em direção ao aperfeiçoamento dos instrumentos de sustentação da política. Ampliamos os fatores de ponderação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para as etapas e modalidades que demandam maior investimento; fortalecemos a formação continuada para a Educação Integral; expandimos o apoio ao diagnóstico, planejamento e gestão, implementação e monitoramento da expansão da Educação Integral; assim como ampliamos a produção de materiais orientadores para a organização curricular e criamos uma Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral (Renapeti). Esse movimento é reforçado com a Resolução CNE/CEB nº 7 (Brasil, 2025), que estabelece as diretrizes operacionais para a Educação Integral em Tempo Integral e incide sobre a qualidade e a intencionalidade pedagógica da política.

À medida que a política se fortalece institucionalmente, torna-se ainda mais evidente a necessidade de articulação com outras agendas estratégicas da SEB. Ao longo dessa gestão, avançamos na qualidade da Educação Infantil, nos níveis de alfabetização, nas ações de aprendizagem em Matemática, nas estratégias de recomposição das aprendizagens, na reformulação de políticas e permanência da(o) estudante na escola. Mais do que enfrentar desafios de forma isolada, trabalhamos em uníssono a fim de apoiar a trajetória das(os) estudantes brasileiras(os) em sua integralidade.

Esta edição do Caderno de Narrativas II de Experiências Inspiradoras traz elementos que revelam e evidenciam as singularidades das(os) sujeitas(os). A Escola de Tempo Integral passa a ser reconhecida como um espaço que oferta as condições para que cada pessoa se perceba na sua coletividade, reconheça sua história e exerça sua autonomia em uma Escola Integral – que acolhe diversas vozes, saberes e modos de ser e existir.

Mais de mil Redes com experiências inspiradoras vieram ao nosso encontro. Cada uma trouxe consigo seu território, suas culturas, suas formas de participação, suas experiências de inclusão, de intersetorialidade, de Arte, de Ciência e de construção coletiva. Como Secretária, mas também como pesquisadora, professora e mulher do Norte do Brasil, reconheço nessas narrativas a expressão mais completa da Educação Integral: a soma de esforços, que encontra nas oportunidades a potência para se fazer educação. Uma educação socialmente referenciada por meio de um currículo rico, diverso, vivo; que vem ao nosso encontro e que interpreta, reinterpreta, materializa e, assim, co-constrói a Política de Educação Integral, no Brasil.

Que as 25 experiências dessa edição sejam fonte de inspiração, de aprendizagem e de indução para continuarmos garantindo o direito ao desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, em todo o Brasil.

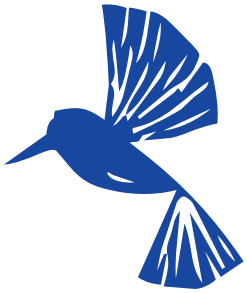
Um abraço integral,

Prof. Dra. Kátia Schweickardt
Secretária Nacional de Educação Básica





Os caminhos da Educação Integral em Tempo Integral



A Educação Integral em Tempo Integral ocupa um lugar importante na agenda educacional brasileira. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2025 (Inep, 2025), 25,8% das matrículas presenciais da Rede Pública de Educação Básica eram ofertadas em Tempo Integral, percentual que correspondia a 15,1%, em 2021. Esse crescimento evidencia a ampliação da oferta no período e, no que se refere ao atendimento das(os) estudantes, supera o percentual de 25% estabelecido pela Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE / 2014-2024).

Resultados desta natureza integram uma trajetória marcada por diferentes momentos. Desde 2014, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) iniciou o acompanhamento da série histórica relativa à Meta 6, os dados registraram oscilações na oferta. Estados e municípios desenvolveram diferentes iniciativas ao longo desse período, com maior presença das matrículas em Tempo Integral em algumas etapas da Educação Básica, sem que a expansão apresentasse continuidade em âmbito nacional.

A instituição do Programa Escola em Tempo Integral, pela Lei nº 14.640 (Brasil, 2023), estabeleceu novas condições para a ampliação da jornada escolar. Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Programa prevê assistência técnica e financeira para que municípios, estados e Distrito Federal (DF) ampliem a oferta de matrículas em Tempo Integral nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

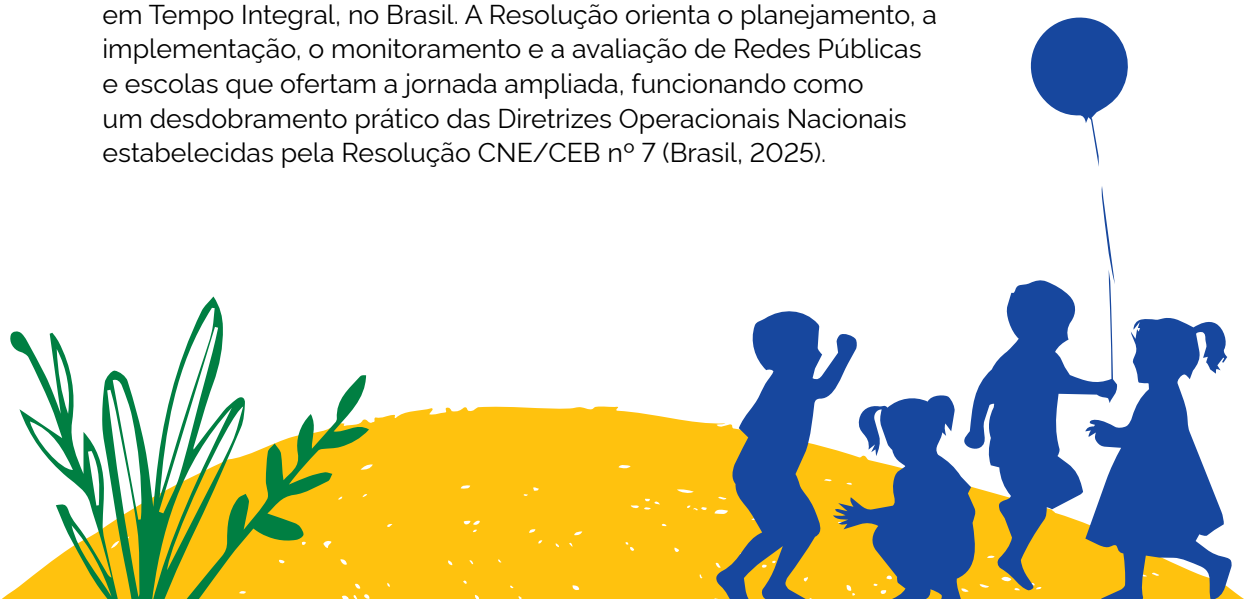
A Lei nº 14.640 (Brasil, 2023) articula a ampliação das matrículas à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e à perspectiva da formação integral, considerando a equidade e a prioridade de atendimento às(aos) estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Essa concepção compreende a ampliação da jornada como parte de uma política voltada à garantia do acesso, da permanência, da participação e das condições de aprendizagem, reconhecendo as diferentes dimensões da formação humana e a diversidade étnico-racial, cultural e socioterritorial das(os) estudantes.

A institucionalização das políticas nas Redes de Ensino constitui outra dimensão desse processo. A Portaria nº 1.495 (Brasil, 2023) definiu procedimentos para adesão e pactuação de metas e orientou estados, municípios e Distrito Federal (DF) na elaboração ou no aprimoramento de suas Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. Entre 2023 e 2025, 90,5% dos 5.154 municípios que pactuaram matrículas com a União, além de todos os estados e do Distrito Federal, formularam suas políticas. Os dados registram um período de ampliação da oferta associado à construção de referências institucionais para sua implementação.

Esse processo de institucionalização foi fortalecido pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 7, de 1º de agosto de 2025 (Brasil, 2025), que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral, na Educação Básica. A Resolução passou a orientar as Redes de Ensino nos processos de implementação, acompanhamento e avaliação de suas políticas, em articulação com a Meta 6 do PNE (2014-2024).

As Diretrizes reafirmam que a ampliação da jornada deve estar associada à garantia do acesso, da permanência, da participação e das condições de aprendizagem, bem como ao desenvolvimento integral das(os) estudantes. Também reconhecem a diversidade étnico-racial e sociocultural e estabelece referências para a organização curricular, as práticas pedagógicas, a gestão democrática, a formação das(os) profissionais da educação e a articulação das escolas com os territórios, as comunidades e as políticas intersetoriais.

A Resolução CNE/CEB nº 4 (Brasil, 2026) instituiu oficialmente os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral, no Brasil. A Resolução orienta o planejamento, a implementação, o monitoramento e a avaliação de Redes Públicas e escolas que ofertam a jornada ampliada, funcionando como um desdobramento prático das Diretrizes Operacionais Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 7 (Brasil, 2025).



As “Experiências Inspiradoras”

A iniciativa **Experiências Inspiradoras de Gestão e Projetos Pedagógicos de Educação Integral em Tempo Integral** é uma das ações previstas na Portaria nº 2.036 (Brasil, 2023), que define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral.

Desenvolvida por meio da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e coordenada pelo grupo TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania, a iniciativa identifica, sistematiza e divulga práticas relacionadas à implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas Redes de Ensino.

A ação considera a formação das(os) estudantes em suas dimensões física, emocional, social, cognitiva, cultural e política. Em diálogo com as Diretrizes Nacionais Operacionais para a Educação Integral em Tempo Integral, essa perspectiva envolve a articulação de tempos, espaços, conhecimentos, culturas e territórios e reconhece a importância das relações estabelecidas entre creches, escolas, estudantes, famílias, comunidades e demais sujeitas(os) envolvidas(os) nos processos educativos.

Contempla, ainda, dimensões relacionadas à organização curricular, às práticas pedagógicas, à gestão democrática, à diversidade, à equidade e à articulação intersetorial.

Um novo percurso: o segundo Edital

Em 2026, a ação teve continuidade com a publicação do Edital nº 1, de 20 de janeiro de 2026, seu segundo chamamento público. O Edital contou com a participação de mais de mil Redes de Ensino de todos os estados brasileiros apresentando experiências desenvolvidas em distintas etapas e modalidades da Educação Básica e em contextos socioterritoriais diversos, incluindo áreas urbanas e rurais, grandes e pequenos municípios, aldeias, quilombos e comunidades tradicionais.

As experiências foram inscritas em seis eixos: Gestão Democrática e Participação Social; Currículo Integrado; Territórios, Culturas e Saberes; Diversidade, Inclusão e Equidade; Gestão Administrativa, Financeira e Pedagógica; e Intersetorialidade e Articulação em Rede. O processo de seleção considerou os critérios estabelecidos no Edital, entre eles a diversidade regional, socioeconômica, socioterritorial e cultural, a relação entre a experiência e o eixo de inscrição, sua relevância social, o tempo de implementação e os resultados apresentados.

Desse processo, foram selecionadas 25 experiências para integrar o Caderno de Narrativas II. As histórias são o registro de práticas desenvolvidas pelas Redes de Ensino no processo de implementação de suas políticas de Educação Integral em Tempo Integral. A sistematização das experiências busca ampliar a circulação dos conhecimentos produzidos e oferecer referências para o diálogo entre as Redes.

A jornada de produção do Caderno

A seleção das 25 experiências deu início a uma nova etapa de trabalho: a preparação da pesquisa de campo e a produção do Caderno. Foram constituídas equipes integradas por pesquisadoras(es) do território, representantes das experiências selecionadas, pesquisadoras(es) convidadas(os) por sua trajetória e conhecimento sobre as temáticas abordadas e bolsistas de apoio. Essa composição reuniu conhecimentos produzidos em diferentes espaços de atuação e formação.

O trabalho de campo foi organizado para aprofundar o conhecimento sobre cada experiência e identificar aspectos que contribuíssem para compreender seus processos de implementação, resultados, desafios e possibilidades. Antes das visitas, as equipes participaram de encontros virtuais de formação e troca, nos quais foram discutidos os objetivos do trabalho, os procedimentos de pesquisa, as formas de aproximação com os territórios e os cuidados metodológicos necessários.

A pesquisa contou com diferentes instrumentos de escuta, observação e registro. Grupos de discussão, entrevistas narrativas, observação participante, fotografias, desenhos, colagens, mapas afetivos e diários de bordo integraram as possibilidades disponibilizadas às equipes. A definição dos instrumentos utilizados em cada território considerou as características das experiências e das(os) sujeitas(os) participantes.

A edição incorporou também orientações específicas para a produção, a seleção e a divulgação de imagens, especialmente aquelas que envolvem crianças e adolescentes. Em consonância com o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (ECA Digital), instituído pela Lei nº 15.211 (Brasil, 2025), a preparação das equipes incluiu procedimentos relacionados à proteção integral, ao melhor interesse, à privacidade, à segurança e à dignidade de crianças e adolescentes. Suas disposições e princípios estiveram, assim, entre as referências consideradas na definição das orientações adotadas, que abrangeram tanto a produção dos registros durante a pesquisa, quanto sua possível circulação em publicações impressas e digitais.

Nesse sentido, foram priorizadas imagens de atividades, interações, produções, espaços e territórios, evitando-se, sempre que possível, a identificação direta de crianças e adolescentes. Nas situações em que houvesse possibilidade de reconhecimento, foram previstos os procedimentos de autorização para utilização de imagens, áudios e vídeos, além das orientações relativas à ciência e ao assentimento das próprias crianças e adolescentes.



Durante o trabalho de campo, as equipes acompanharam atividades, conheceram os espaços e dialogaram com estudantes, profissionais da educação, gestoras(es), famílias, comunidades e outras pessoas e segmentos relacionados às experiências. O conjunto de informações produzido permitiu aprofundar os registros apresentados no Edital e conhecer aspectos relacionados às práticas pedagógicas e de gestão, à participação, aos territórios, aos saberes mobilizados, aos resultados alcançados e aos desafios identificados.

Finalizada a pesquisa de campo, os registros produzidos passaram a subsidiar a elaboração das narrativas. Conversas, observações, documentos, imagens e demais materiais foram retomados durante a escrita e a revisão dos textos. A produção buscou registrar os contextos e os processos de cada experiência, contemplando as diferentes perspectivas identificadas durante o trabalho de campo.

As 25 narrativas desta edição integram, portanto, um processo de registro e sistematização das práticas desenvolvidas pelas Redes de Ensino. Ao documentar essas experiências, o Caderno contribui para a preservação da memória da política, para a circulação de conhecimentos produzidos em diferentes territórios e para o fortalecimento das ações de Educação Integral em Tempo Integral.

As escolhas editoriais

Na construção do Caderno de Narrativas II, preocupou-se também em traçar uma linha editorial na qual o projeto gráfico — unindo paleta de cores, elementos visuais e linguagem fotográfica — atuasse como um vetor dinâmico de documentação e memória. Assim, a identidade visual passa a refletir, de forma autêntica, a multiplicidade e a riqueza das experiências de Educação Integral espalhadas pelo país.

A intenção é proporcionar uma leitura agradável, envolvente e acessível a todas e todos. A seguir, compartilhamos as diretrizes visuais e o conceito estético que dão vida a esta publicação:



Sobre o projeto gráfico e a identidade visual

A linguagem gráfica criada para o Caderno incorpora referências da xilogravura e da colagem. Essa estética valoriza o traço manual, as texturas e as composições orgânicas, aproximando a identidade visual das diferentes formas de expressão cultural e dos processos coletivos presentes nas experiências educativas.

Os elementos visuais remetem graficamente à diversidade de narrativas e ao caráter vivo da Educação Integral. A proposta equilibra continuidade e renovação estética, fortalecendo a identidade da publicação por meio de uma linguagem mais expressiva, sensível e conectada às experiências que o Caderno reúne.

Assim, diversos elementos - nas cores amarelo, vermelho, azul e verde - emolduram textos e fotografias, e as ilustrações se integram às histórias, ressaltando situações e vivências marcantes de cada experiência.
As fotografias, por sua vez, documentam práticas, pessoas e espaços educativos, aproximando as(os) leitoras(es) dos contextos apresentados.

Em relação à tipografia, a publicação utiliza fontes sem serifa e com variações de peso (negrito) e contrastes, estabelecendo hierarquias entre títulos, textos e destaques, de modo a favorecer a legibilidade e a acessibilidade do material.

Já a navegação no Caderno traz botões de orientação que permitem às(os) leitoras(es) navegar facilmente pelos capítulos e pelas seções (“Início”, “Mapa” e “Temáticas”), servindo como ancoragem espacial, assim como facilitando o acesso ao conteúdo desejado.



Sobre as fotografias

Nesta edição, a seleção fotográfica passou a adotar as diretrizes do ECA Digital (Lei nº 15.211/2025), conhecido como o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, que entrou em vigor, no Brasil, em 17 de março de 2026. Com o compromisso de garantir segurança, cuidado e proteção às infâncias, optou-se por fotografias que evitam dar destaque aos rostos das crianças e adolescentes, priorizando enquadramentos, detalhes e interações que preservam suas identidades sem perder o dinamismo e a expressividade das vivências pedagógicas.

Assim, as imagens desta publicação compõem um mosaico da pluralidade étnico-racial brasileira, refletindo os dados censitários ao retratar rostos e corpos que manifestam as particularidades de cada região do país. A narrativa visual evidencia o protagonismo de estudantes pretas(os), pardas(os), brancas(os), amarelas(os) e indígenas — conforme as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) —, além de contemplar estudantes com deficiência, em situação de migração e/ou itinerância e quilombolas.

Para além do público discente, as cenas revelam a densa Rede de Proteção que sustenta o cotidiano de escolas e creches, representada por famílias, lideranças comunitárias, integrantes da sociedade civil e profissionais das áreas de Cultura, Assistência Social e Saúde.

Para além do vínculo institucional das(os) estudantes com o contexto escolar, possível de perceber nos uniformes, as fotografias enfatizam o tempo e os ritos de cada território, dando lugar a trajes tradicionais, adornos e identidades locais em momentos de celebração, o que enriquece a estética da Educação Integral. Essa geografia do aprendizado transita entre os prédios escolares e territórios de resistência — como áreas rurais, litorâneas, ocupações urbanas, comunidades quilombolas e aldeias indígenas —, retratando o campo e a cidade como verdadeiros espaços educadores.

Em todos esses cenários, a linguagem corporal, expressa em gestos, movimentos e olhares, comunica o diálogo, a escuta e o protagonismo inerente aos processos de aprender e ensinar em coletividade.

Sobre as descrições das imagens

Além das legendas, todas as fotografias que compõem o Caderno de Narrativas são também acompanhadas das suas respectivas descrições, a fim de garantir a acessibilidade a todo o material. Para a elaboração das mesmas, foi adotada uma abordagem objetiva e a descrição de raça e etnia guia-se por princípios de audiodescrição ética, compreendendo que a identidade é um direito de personalidade único.

As informações específicas de localidade e autoria estão preservadas nas legendas textuais que acompanham cada registro.

As temáticas do Caderno

Para contar as muitas e inspiradoras histórias, de norte a sul do país, passando por 21 estados e o Distrito Federal, e por todas as regiões do Brasil, as 25 experiências foram agrupadas em quatro temáticas inspiradoras. A narrativa se torna, assim, ainda mais conectada aos princípios da Educação Integral e permite uma leitura que desperta para os caminhos possíveis trilhados pelas escolas e Redes de Ensino:



Política de Educação Integral, Gestão e Intersetorialidade:

As experiências aqui agrupadas são inspiração para todas as Redes que trilham o caminho da gestão democrática e participativa, revelando processos de implementação de uma política de Educação Integral em Tempo Integral, na perspectiva da equidade. São elas: Maricá (RJ), Junco do Maranhão (MA), Manaus (AM), Rede Estadual de Educação da Bahia (BA), Gandu (BA), Águas Frias (SC) e Rede Estadual de Educação da Paraíba (PB).



Currículo Integrado:

As experiências aqui relatadas revelam maneiras próprias de organizar a vida na escola, de modo a garantir uma formação integral a todas(os) as(os) estudantes, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da empatia, da criatividade, da consciência crítica e da convivência democrática. São elas: Rede Estadual de Educação de Pernambuco (PE), Contagem (MG), Vitória (ES), Curitiba (PR), Rubiataba (GO) e Ji-Paraná (RO).



Diversidade, Inclusão e Equidade:

As experiências aqui reunidas mostram que a Educação Integral em Tempo Integral se fortalece quando diversidade, inclusão e equidade deixam de ser princípios abstratos e se tornam práticas efetivas no encontro entre escola, comunidade e território. São elas: Tabatinga (AM), Rede Estadual de Educação do Mato Grosso (MT), Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (RN), Araraquara (SP), Monsenhor Tabosa (CE) e São Leopoldo (RS).



Territórios, Culturas e Saberes:

As experiências deste bloco inspiram outras Redes de Ensino ao evidenciar a territorialização dos currículos a partir de movimentos de circulação que vão do entorno da escola a outros espaços culturais e de lazer na cidade e no campo. São elas: Rede Estadual de Educação de Sergipe (SE), Pedro Afonso (TO), São João do Piauí (PI), Taquarana (AL), Rede Estadual de Educação do Ceará (CE) e Distrito Federal (DF).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional da Educação / União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, [2024]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023.** Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, [2023]. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023.** Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, [2023]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, [2025]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 14 de julho de 2026.** Instituiu oficialmente os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, [2026]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2026/julho-2026/rceb004-26.pdf. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).** Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://simec.mec.gov.br. Acesso em: 26 set. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2025.** Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 26 set. 2026.



Mapa de Experiências *Inspiradoras*



Conheça o Mapa completo



Política de Educação Integral, Gestão e Intersetorialidade

- Maricá (RJ)
- Junco do Maranhão (MA)
- Manaus (AM)
- Rede Estadual de Educação da Bahia (BA)
- Gandu (BA)
- Águas Frias (SC)
- Rede Estadual de Educação da Paraíba (PB)

A construção de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral, centrada na participação e orientada por uma perspectiva de equidade, é o objetivo das Redes de Ensino que entendem que a Educação Integral é direito de todas(os). E a construção de instrumentos para assegurar consultas amplas e participativas às comunidades escolares e locais, discutindo a ampliação do tempo e a organização escolar, é o caminho escolhido por estas Redes. Afinal, não há como pensar que o enfrentamento das graves desigualdades sociais, que se manifestam também nas desigualdades educacionais no Brasil, pode acontecer por meio de uma política verticalizada e autoritária.

Assim, instâncias de participação nas escolas e creches, como os Conselhos Escolares, os Grêmios Estudantis, as Assembleias Estudantis e as Associações de Pais; ou ainda, em nível local, como os Comitês de Educação Integral, os Fóruns Municipais, Estaduais ou Distrital de Educação, os Fóruns de Conselhos Escolares e os Conselhos de Educação são algumas das ações desencadeadas para garantir a implementação de uma política e de uma gestão de Educação Integral conectada à realidade na qual está inserida.

Decisões conjuntas, colaborativas e embasadas na escuta da comunidade escolar para a melhoria na infraestrutura e no ambiente da escola, na valorização das(os) profissionais da educação, na formação continuada, no financiamento e na gestão de insumos, como alimentação e transporte escolar, são exemplos de um processo de participação e gestão democrática, que também propõe avanços no planejamento, na implementação, no monitoramento e na avaliação da Política de Educação Integral em Tempo Integral.

Assim como a participação, a intersetorialidade também é condição para a construção de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral pautada na equidade e qualidade. A articulação com diferentes políticas (Saúde, Cultura, Assistência Social, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Esporte, entre outras) e órgãos públicos, bem como com organizações da sociedade civil (OSCs) e demais agentes da comunidade local, fortalece o envolvimento da escola/creche ou da Rede de Ensino com o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, na perspectiva da prevenção, atenção e proteção integral.

As experiências aqui apresentadas são inspiração para todas as Redes que trilham o caminho da gestão democrática e participativa, ao revelar processos de implementação de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral pautados pela equidade, que se destacam pela potência do diálogo estabelecido com diferentes setores do poder público e com organizações e movimentos sociais.

As narrativas inspiradoras de gestão, centradas na participação de estudantes e da comunidade, contrapõem-se à lógica individualista de uma sociedade cada vez mais competitiva e relatam práticas solidárias e cooperativas, que mostram o fortalecimento do coletivo como espaço de aprendizagem de cidadania, de convivência e de valores democráticos.



A utopia como projeto: a experiência dos Campus de Educação Pública Transformadora de Maricá (RJ)

Por Deise Rosalio, Hugo Leonardo de Melo, Juliana F. Souza, Saraa Mól e Thiago Nunes P. Brandão

Com a criação dos CEPTs, a cidade, que foi morada de Darcy Ribeiro, resgata o sonho de um novo modelo de escola e assegura tempo, espaço e profissionais da educação qualificadas(os) para transformar a vida de estudantes e de suas comunidades.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

Há cidades que constroem escolas. Outras constroem, por meio delas, um projeto de sociedade. É o caso de Maricá, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, localizado a cerca de 60 quilômetros da capital fluminense. Com população estimada em 212.470 habitantes (IBGE, 2025), o município reúne extensas áreas de preservação ambiental, um rico patrimônio histórico-cultural e um dos maiores litorais do estado.

Nesse contexto, a educação foi assumida como política estruturante, articulando-se a iniciativas nas áreas da Cultura, da Ciência, da Tecnologia, da Inovação, da Mobilidade e da Economia Solidária. É nesse cenário que os sonhos de Darcy Ribeiro seguem vivos, inspirando uma política educacional que compreende a formação humana integral como fundamento da transformação social e reafirma a escola pública como espaço de emancipação, cidadania e construção de futuros.

Darcy Ribeiro: o educador do impossível

Antropólogo, educador, escritor e homem público, Darcy Ribeiro (1922–1997) fez da educação o centro de seu projeto de país. Participou da criação da Universidade de Brasília (UnB) e idealizou, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos como uma proposta de educação pública integral e de qualidade. Foi reitor e Ministro da Educação. Seu legado permanece vivo: educar é transformar o Brasil.



Entre o mar, as lagoas e as serras, essa concepção de educação ultrapassa a ampliação da jornada escolar. Ao reconhecer que educar envolve o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social, ético, estético, cultural, ambiental, tecnológico e político das(os) estudantes, a cidade amplia tempos, espaços e experiências de aprendizagem, fortalecendo os vínculos entre escola, comunidade e território.

Esse percurso começou em 2010, com a adesão ao Programa Mais Educação, e ganhou força, em 2012, com a criação do Programa de Educação Integral em Horário Integral (PROMETI), responsável por organizar a expansão da Educação Integral na Rede Municipal. Desde então, Educação, Cultura, Esporte, Saúde, Assistência Social, Ciência e Tecnologia passaram a compartilhar responsabilidades na construção de Territórios Educativos.

Estátua do educador Darcy Ribeiro (1922–1997): um legado que segue vivo nos Campus de Educação Pública Transformadora (CEPTs), em Maricá (RJ).
Foto: Deise Rosalio

Foi nesse movimento que surgiram os Campus de Educação Pública Transformadora (CEPTs), escolas de Educação Integral em Tempo Integral para além das convencionais. O CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura, inaugurado em 2020, no centro do município, e o CEPT Leonel de Moura Brizola, criado em 2023, no bairro de Itaipuaçu, integram o PROMETI e materializam essa política em seus cotidianos.

Os CEPTs não foram concebidos para reproduzir um modelo único de escola, mas para que cada unidade desenvolva sua própria identidade em diálogo com a comunidade e com seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Laboratórios, bibliotecas e ambientes dedicados às Artes, às Línguas, às Ciências, à Tecnologia e ao Esporte ampliam as possibilidades de aprender, pesquisar, criar, conviver e cuidar.

Mais do que pela infraestrutura, os CEPTs se distinguem pelas(os) sujeitas(os) que lhes dão vida. Equipes gestoras, professoras(es), instrutoras(es), assessoras(es) pedagógicas(os), inspetoras(es), facilitadoras(es) de inclusão, mediadoras(es), agentes de apoio e profissionais do Núcleo Psicopedagógico trabalham de forma articulada, compartilhando responsabilidades na formação das(os) estudantes. Assistentes sociais, psicólogas(os), nutricionistas, terapeutas ocupacionais e enfermeiras(os) ampliam essa rede de cuidado, aproximando Educação, Saúde e Assistência Social e reafirmando a formação integral como compromisso coletivo.

A valorização das(os) profissionais da educação também marca a experiência. A Rede Municipal reúne docentes com elevado nível de qualificação e, nos CEPTs, muitas(os) professoras(es) possuem mestrado e doutorado. Como observa o Secretário Municipal de Educação, professor Rodrigo de Moura, um dos principais desafios é formar professoras(es) para compreenderem esse novo modelo de escola. A construção de um currículo próprio, associada ao tempo destinado ao planejamento e à formação, permitiu pensar a Educação Integral em Tempo Integral para além da ampliação da jornada escolar, fortalecendo práticas pedagógicas articuladas e coerentes com a proposta da rede.

Em 2023, foi instituído, no âmbito do PROMETI, o Programa Maricá Interfronteiras, como um dos eixos da Educação Integral e em Tempo Integral, ampliando a formação linguística e cultural das(os) estudantes do Ensino Fundamental, por meio de parcerias com universidades, consulados, embaixadas e institutos de línguas e cultura. A proposta parte do princípio de que o domínio de outros idiomas não deve permanecer como privilégio de poucas(os), mas constituir uma oportunidade acessível às(aos) estudantes da escola pública.

Em diálogo com a Meta 6 do Plano Municipal de Educação (Maricá, 2025/2026), a política ganhou novo impulso com a instituição da Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral, apreciada pelo Conselho Municipal de Educação (Maricá, 2025). A participação estudantil também ocupa lugar de destaque nas ações desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino. Instituído em 2025, o Programa Jovens Secretários fortalece o protagonismo das(os) estudantes ao promover sua participação nos processos de tomada de decisão das escolas. As(os) representantes de cada unidade escolar são eleitas(os) pelas(os) colegas e participam de reuniões periódicas com o Secretário de Educação, para apresentar as demandas de suas instituições.

Recentemente, em 2026, as Diretrizes Municipais da Educação Integral em Tempo Integral (Maricá, 2026), também apreciadas pelo Conselho, passaram a orientar a implementação da Política.

Em 2026, ainda, aconteceu a disposição da coordenação do Comitê Municipal da Política Escolar em Tempo Integral (COMPETI) e a criação do Fórum Municipal de Educação Integral em Tempo Integral, que tornaram-se instrumentos de fortalecimento da gestão democrática, ampliação da participação social e consolidação de espaços permanentes de acompanhamento, articulação e aperfeiçoamento da Política.



No CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura, as culturas espanhola e brasileira se unem.
Foto: Juliana Souza

CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura: educar para além dos moinhos

Criado em 2020, o CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura é uma escola municipal que nasce imersa em grandes desafios e que, ao longo de sua jovem trajetória, segue reinventando-se para a consolidação de um projeto de Educação Integral em Tempo Integral ousado e transformador.

O primeiro CEPT de Maricá foi instituído a partir da aquisição, pela prefeitura, de um imóvel onde funcionava uma tradicional escola particular da cidade. Após a revitalização da estrutura, foi inaugurado o CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura, que hoje atende a mais de 400 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal. O que antes era privilégio, tornou-se um espaço de garantia do direito à educação pública de qualidade.

Além de salas de aula modernas, climatizadas e equipadas com lousa digital e outros recursos tecnológicos, o CEPT dispõe de Laboratórios de Ciências e de Robótica, um Laboratório *Maker,* para o fortalecimento da cultura científica, piscina semiolímpica com aulas regulares para todas(os) as(os) matriculadas(os), ginásio poliesportivo, auditório para reuniões e apresentações culturais, sala de recursos multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca com estrutura para a realização de projetos pedagógicos diversos, cozinha industrial e refeitório.



No CEPT Zilca Lopes, as(os) estudantes participam de diversas atividades esportivas, inclusive na piscina.
Foto: Juliana Souza



Entretanto, engana-se quem imagina que o principal diferencial da unidade está na infraestrutura qualificada. Seu maior patrimônio reside na capacidade da comunidade escolar de promover um ecossistema pedagógico significativo, que dialoga com o legado da educadora maricaense Zilca Fontoura, reconhecida por sua atuação em defesa de uma escola acolhedora, academicamente exigente e socialmente comprometida.

Inicialmente, as atividades eram organizadas em turnos e contraturnos, nos quais se desenvolviam laboratórios de aprendizagem obrigatórios de Português e Matemática, somados a trilhas relacionadas às áreas de Tecnologia, Artes e Esportes, escolhidas conforme as afinidades e interesses das(os) estudantes.

Já no ano de 2023, o CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura reafirmou seu pioneirismo ao se tornar a primeira escola Interfronteiras de Maricá, com foco no desenvolvimento da língua espanhola e da cultura hispânica. As(os) estudantes têm, semanalmente, quatro aulas de espanhol e uma aula de interculturalidade e, ao término do 9º ano, podem obter uma certificação internacional de proficiência no idioma. Essa certificação é garantida a partir de parceria firmada com o Instituto Cervantes, que também disponibiliza material didático e contribui para a formação continuada e outras atividades pedagógicas.

Nesse mesmo ano, iniciaram as discussões para uma mudança na organização do tempo escolar, com a implementação de turno único e quadro de horários serpentinado, a partir de 2024.

> ***"Aqui não tem turno e contraturno. As disciplinas do currículo obrigatório são mescladas com as disciplinas do Integral. Hoje, todos os estudantes entram às 7h30 e saem às 16h30. E, após o término do turno, eles ainda podem realizar disciplinas optativas das 16h30 às 17h30."***
> **(Carolina Mourão, diretora adjunta do CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura)**

Com o turno único e a oferta intercalada de disciplinas do núcleo comum com o núcleo diversificado, o CEPT assegura a integralidade do currículo e da experiência escolar. Mais do que reorganizar tempos e espaços, a mudança fortalece uma concepção de educação em que conhecimento, cultura, esportes e território são articulados em um único projeto formativo.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A parte diversificada do currículo está organizada em cinco eixos, que buscam ampliar os horizontes culturais das(os) estudantes, fortalecer o protagonismo juvenil e estimular o desenvolvimento de múltiplas habilidades:

Eixo I – Aprofundamento de Estudos e Práticas Experimentais

- Pesquisa: estímulo à Iniciação Científica
- Pré-IFF: preparatório para a transição das(os) estudantes para o Ensino Médio no Instituto Federal

Eixo II – Línguas e Culturas de Mundo

- Espanhol e Interculturalidade: promoção da língua espanhola, aspectos culturais e diálogos interculturais
- Clube de Linguagens Interfronteiras: literatura, leitura, criação e produção textual

Eixo III – Economia das Pessoas e Desenvolvimento Sustentável

- Mumbuca Futuro: planejamento financeiro, economia doméstica, empreendedorismo social, sustentabilidade e gestão responsável dos recursos

Eixo IV – Corpo, Arte e Movimento

- Esportes: desenvolvimento físico, cooperação, disciplina e saúde
- Artes: expressão artística, criatividade e manifestações culturais
- Banda: iniciação musical, prática instrumental e ensaios coletivos
- Natação: saúde, bem-estar e segurança aquática
- Equipe de Natação Tiburón: preparação de estudantes para participação em competições de natação

Eixo V – Tecnologia, Inovação e Futuro

- Tecnologia: competências digitais, pensamento computacional e uso crítico das tecnologias
- Robótica: lógica de programação, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos tecnológicos
- Clube de Robótica: preparação de estudantes para as Olimpíadas de Robótica

Clube de Linguagens Interfronteiras

Dentre os projetos estruturantes do CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura, destaca-se o Clube de Linguagens Interfronteiras, que acontece desde 2023 e constitui um espaço de incentivo à leitura e à produção e circulação de textos autorais.

"Antes de tudo, é um espaço para que os alunos tenham voz e se sintam pertencentes. Uma aluna já me disse que gosta muito do Clube porque ele escuta as suas loucuras. Mas, na verdade, não era loucura. Era só uma fantasia, um conto, que quando ela coloca no papel, percebe que é algo que pode ser muito legal. E aí, quando aquilo é publicado, ela se sente ouvida."

(Flaviane Santos, instrutora de Língua Estrangeira do CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura)



Na Biblioteca Estação do Saber Miguel Cervantes, instalada no CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura, as(os) estudantes assumem o papel de leitoras(es)-mediadoras(es) e realizam contação de histórias para crianças da Educação Infantil.
Foto: Juliana Souza

O ex-estudante do CEPT Professora Zilca Lopes de Fontoura, Rian Campanate, de 16 anos, traduz em poesia sua experiência na escola:

"Un lugar muy diverso,
Cada uno a su manera,
Cada uno con su talento,
Todos somos buenos en algo,
Ya sea usando la mente,
O usando el cuerpo.
[...]
Fue allí donde aprendí que tendré que luchar,
Luchar por un mundo nuevo y mejor,
Fue allí donde intenté mejorar,
Fue allí donde aprendí a expresarme.
[...]
Gracias, Zilca."

O texto integra a Coletânea *Nuestras Líneas*, publicada anualmente desde 2023, com produções em Espanhol e em Português derivadas de um concurso interno de escrita, que abrange diferentes gêneros textuais, incluindo ilustrações, para incentivar também a participação de estudantes com deficiência.



O fortalecimento da cultura leitora encontra na Biblioteca Estação do Saber Miguel Cervantes, instalada no CEPT, o espaço ideal. Com amplo acervo, miniauditório e mobiliário propício para o trabalho colaborativo, a biblioteca sedia, entre outras iniciativas, o Projeto Leitores do Amanhã, em que estudantes adolescentes do CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura assumem o papel de leitoras(es)-mediadoras(es) e realizam contação de histórias para crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas localizadas no entorno.

> *"A Estação do Saber é muito mais do que uma biblioteca, porque ela é um espaço de criatividade e de criação, onde a imaginação acontece."*
> **(Carolina Mourão, diretora adjunta do CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura)**

Melhores juntas(os)

A articulação intersetorial tem um papel estratégico para o CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura. Com o Projeto Melhores Juntos, a escola investe no diálogo com políticas públicas das áreas de Saúde, Assistência Social, Cultura e Esportes, possibilitando uma abordagem integral do desenvolvimento das crianças e adolescentes.

> *"Quando a gente pensa na Educação Integral, não consegue dissociar das outras secretarias e equipamentos públicos. A gente acredita que o município tem muitas coisas para oferecer para a nossa escola. E, a nossa escola, para a cidade."*
> **(Karina Moraes, diretora geral do CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura)**

O currículo diversificado ganha concretude por meio de parcerias com diferentes instituições, como a Secretaria de Esportes, que desenvolve o treinamento de estudantes para competições esportivas e possui várias medalhas e premiações já conquistadas; o Restaurante Escola de Maricá, situado nas proximidades do CEPT, que oferece aulas de culinária espanhola; e o Instituto de Ciência Tecnologia e Inovação de Maricá, que garante a participação de estudantes em formações sobre cinema, inteligência artificial e audiovisual.

Mas a escola também está de portas abertas para a comunidade. Seu ginásio poliesportivo, por exemplo, constitui-se como importante ambiente de convivência, participação cidadã e entretenimento da população maricaense.

O CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura reafirma, assim, seu compromisso com uma Educação Integral em Tempo Integral que não se limita aos muros da escola, mas reconhece a cidade como Território Educativo, tecendo redes de aprendizagem, cuidado e cidadania.



O CEPT Leonel de Moura Brizola é a maior escola de Educação Integral do país. *Foto: Secretaria de Educação de Maricá (SEDUC)*



CEPT Leonel de Moura Brizola: a maior escola pública de Educação Integral do país

O CEPT Leonel de Moura Brizola foi, efetivamente, inaugurado em 13 de junho de 2023, mas, desde o princípio, já se mostrava audaz, atendendo 2.500 estudantes ainda quando funcionava em estruturas modulares provisórias (até maio de 2023).

Atualmente, atende 3.005 estudantes e agrega três escolas: a Escola Municipal Anísio Teixeira, a Escola Municipal Paulo Freire e a Escola Municipal de Idosos Vereador Paulo Maurício. Funcionando em dois blocos integrados de três andares, a estrutura moderna e com climatização adequada, abarca 81 salas de aula (todas com telas interativas); cinema; sala *maker*; refeitório; biblioteca; auditório; laboratórios de Ciências, Matemática, Robótica, idiomas, Artes, lutas e expressão corporal, dança e audiovisual semiprofissional; ateliê de costura, e planetário (gerido pelo Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá).

Além disso, há outros espaços externos em processo de finalização, como teatro (com capacidade para 225 pessoas), ginásio poliesportivo, com duas quadras poliesportivas e um pátio coberto, observatório e cozinha experimental, sem contar a futura piscina olímpica.

No CEPT Leonel de Moura Brizola, cerca de 10% das(os) mais de 3.000 estudantes compõem o público da Educação Especial. Para esse atendimento, possuem 50 mediadoras(es), quatro salas de recursos, com quatro professoras regentes atuando, sendo a maioria das crianças matriculadas em turno integral e com participação ativa nas oficinas, com as adequações necessárias. As exceções devem-se às especificidades de tratamentos e terapias.

A transformação sai do nome e se faz concreta quando intencionalidade política ganha direção coletiva cotidiana, com uma engrenagem operando com espaços e pessoal qualificados.

> ***"O CEPT não é só uma estrutura, é um território inteiro."***
> **(Nísia Nonato, diretora geral do CEPT Leonel de Moura Brizola)**

Gigante trilíngue: certificação internacional ao alcance popular



Culturas em diálogo: apresentação de dança chinesa no CEPT Leonel de Moura Brizola.
Foto: Deise Rosalio

No CEPT Leonel de Moura Brizola, o ensino é trilíngue. Português, Inglês e Mandarim compõem o cotidiano escolar em uma proposta pedagógica construída para propiciar o desenvolvimento de competências linguísticas e obtenção de certificações internacionais, compreendidas como diferenciais na formação acadêmica e em futura inserção profissional.

Contudo, a organização do currículo não está centrada apenas na aprendizagem de idiomas. A proposta investe fortemente na dimensão intercultural e no respeito à diversidade, em uma perspectiva global de educação. Com o Programa Interfronteiras, todo o trabalho da Rede Municipal de Educação de Maricá está associado à interculturalidade e está prevista a expansão da educação trilíngue para outras escolas do município. Além disso, no CEPT funciona o Liceu de Línguas Cleyton, oportunizando, para a comunidade local, qualificação com o ensino de idiomas e certificação internacional.

As(os) primeiras(os) estudantes do CEPT já obtiveram o HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi*), certificação internacional para avaliação de competência em Mandarim. Os próximos exames serão realizados no próprio CEPT, graças ao trabalho cotidiano empreendido entre docentes, gestão e a parceria com o Instituto Confucius, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que também tem auxiliado na organização curricular do ensino da língua chinesa.

O ensino de línguas realizado nos CEPTs, com o Programa Interfronteiras na Rede Municipal de Maricá, modificou a relação público-privado na oferta educacional. A população credita à Rede Municipal de Educação a referência de ensino de qualidade.

> ***"As pessoas que antes viam referência de qualidade no [setor] privado, mudaram a sua visão e têm como referência de qualidade o [setor] público. O ensino que é igualitário e libertador para todos."***
> **(Leonardo Gomes, professor de História do CEPT Leonel de Moura Brizola)**

Tecnologias, Artes e Esportes

O investimento no pleno desenvolvimento para construção crescente de autonomia, tanto em práticas individuais quanto coletivas, ganha a abrangência da magnitude do CEPT Leonel de Moura Brizola, sendo a organização curricular abastecida de uma gama de projetos e oficinas que qualificam a formação integral de forma muito variada, principalmente, na interface do domínio de linguagens tecnológicas, artísticas e esportivas.

Dessa forma, as atividades de Robótica, programação, Iniciação Científica, teatro, dança, música, expressão corporal e montagem não são encaradas como complementares, mas como espaços genuínos de aprendizagem e do exercício do compartilhamento de saberes, experiências e práticas, pluralidade de trajetórias, re-existência enquanto tônica curricular, valorização dos saberes populares e simultaneidade de narrativas em curso, constituindo princípios do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEPT.

O protagonismo estudantil, a investigação científica, a produção autoral, cultural e a integração com a comunidade se constituem em balizas fundantes e transformadoras na trajetória das(os) estudantes.



Estudantes do CEPT Leonel de Moura Brizola em apresentação teatral sobre o enfrentamento ao racismo e a valorização da diversidade.
Foto: Deise Rosalio

Tecnologias para descobrir, criar e compartilhar

A vivência com cultura digital, cultura *maker*, impressão 3D e corte a *laser* são cotidianas para estudantes, assim como olhar o céu, explorar o reconhecimento de constelações e a mecânica celeste e desenvolver distintas atividades no Planetário, que fica a poucos passos da escola, por meio da cúpula acústica com projeção em 3D.

Todo trabalho realizado e as articulações interdisciplinares para a resolução de problemas têm resultado em participações e premiações crescentes em competições científicas, como: Olimpíada do Tesouro Direto da Educação Financeira (OLITEF), para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Olimpíadas de Matemática Mandacaru e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP); e a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA).

Também é realidade concreta dessas(es) estudantes poder desenvolver projetos audiovisuais em laboratório de mídia semiprofissional, com todo apoio pedagógico, desde a criação, pesquisa, roteiro e execução, dando vida às suas narrativas, graças ao Projeto Agência Escola. Algumas produções das(os) próprias(os) estudantes, realizadas no CEPT, chegaram à marca de um milhão de visualizações em redes sociais.

O pulsar autoral e artístico

O Projeto Bibliotecante, de aprendizado do uso adequado e sistemático da biblioteca, somado aos pátios rodeados por Árvores Literárias, repletos de obras selecionadas, são mais que um convite à leitura. Eles marcam o incentivo diário à formação cidadã e reverberam no projeto de escrita autoral, com gêneros textuais diferentes, que preenchem a escola de poesia, contos, cartas e dissertações.

Já o Projeto Gerê, uma iniciativa coletiva de letramento racial, protagonizada pela professora de História, Mariana Peluches, iniciou com os 8º e 9º anos e ganhou corpo com a criação de um Grupo de Estudos Étnico-Raciais na escola, trabalhando identidade e pertencimento. A iniciativa promoveu visitas ao Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), à Pequena África (região da Saúde, Gamboa e Santo Cristo) e ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), no Rio de Janeiro, culminando na semana multicultural.

> *"Essa é uma transformação do ensino, pensada a partir do Sul Global."*
> **(Leonardo Guizzola, diretor pedagógico do CEPT Leonel de Moura Brizola)**

Além das artes visuais, o currículo está organizado de modo que as(os) estudantes tenham teatro no 6º ano; dança, incluindo dança chinesa, no 7º ano; música no 8º; e a prática de montagem dentro da linguagem no 9º ano.

O investimento diário em múltiplas linguagens com a marca intercultural e transdisciplinar organiza o pensamento e a argumentação, afia o intelecto e torna as(os) estudantes mais seguras(os), capazes de expressar sentimentos e lidar com uma multiplicidade de linguagens de maneira sofisticada. Esse cruzamento guarnece a formação de subjetividades e enriquece as relações com a comunidade.

> *"Conseguir me expressar do jeito que eu queria, é muito aconchegante. É uma escola que dá conforto à gente."*
> **(Selena da Silva Ramalho, 12 anos, estudante do 7º ano do CEPT Leonel de Moura Brizola)**

A expressividade pulsante de estudantes nas apresentações teatrais tratando de temas atuais, sensíveis e complexos, como *cyberbullying*, racismo, machismo e desigualdade de gênero, de forma crítica, com toda a elaboração, desde o roteiro até a montagem, impressiona as(os) espectadoras(es), pela desenvoltura demonstrada em cena e reafirmada nos diálogos que se seguem. O mesmo é percebido nas apresentações de música e dança e reafirmado nas centenas de inscrições anuais de estudantes para participação no Festival Estudantil de Artes de Maricá (FESTART).

> *"Eles [os docentes] pensam e realçam muito a voz dos alunos."*
> **(Isabela Cesario Gomes, 12 anos, estudante do 7º ano do CEPT Leonel de Moura Brizola)**

> *"A gente passa aqui pela oportunidade que todo mundo devia ter. Eu vim de favela para uma escola que eu não preciso ter medo e posso ter tantos projetos, tantas oportunidades."*
> **(Maria Clara Melo, 14 anos, estudante do 9º ano do CEPT Leonel de Moura Brizola)**

Esportes e Passeios Pedagógicos

Na esteira viva, que nutre rotineiramente a formação integral, estão também os esportes e passeios pedagógicos. O CEPT Leonel de Moura Brizola mobiliza uma diversidade de modalidades, desde jogos esportivos mais comuns, como futebol, vôlei, basquete, até *badminton* (relacionado à cultura chinesa), tênis de mesa, karatê, judô, xadrez, ampliando a possibilidade de participação para além do Tempo Integral.

Conta, ainda, com parceria para participação de estudantes em torneios externos, como tiro ao arco. No laboratório de lutas, com o Projeto Mix Esportivo de Lutas, foram criadas duas modalidades exclusivamente femininas, explorando defesa pessoal. Outras modalidades também têm turmas com vagas específicas para o público feminino.

O Projeto Passeios Pedagógicos, encabeçado pelas disciplinas de Ética, Cidadania e Meio Ambiente e Educação Física, leva as(os) estudantes para vivenciar história e cultura, apropriando-se dos espaços públicos do entorno.

> ***"A escola é viva. E a vida tem movimento."***
> **(Glória Lontra, professora de Educação Física do CEPT Leonel de Moura Brizola)**

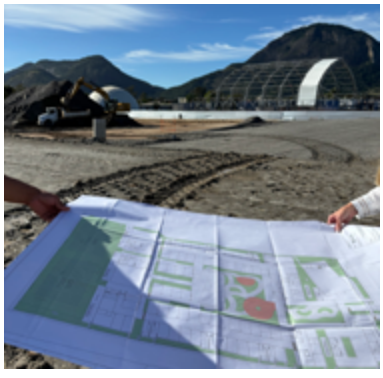
Não murar, mas rodear a escola de vidros foi uma escolha política, não só para que ela se faça mais transparente, mas também para que esteja cada vez mais integrada e a comunidade a veja reluzir. Assim é o CEPT Leonel de Moura Brizola!

Mais do que ampliar o tempo de permanência na escola, os CEPTs expressam uma forma de compreender a educação pública. Em Maricá, escola, cidade e comunidade compartilham responsabilidades na formação das(os) estudantes e reafirmam que educar é construir, coletivamente, oportunidades para que crianças, adolescentes e jovens desenvolvam plenamente suas potencialidades. É nesse encontro entre sujeitas(os), territórios e políticas públicas que a utopia defendida por Darcy Ribeiro continua encontrando caminhos para se transformar em experiência cotidiana.

Novos CEPTs: o futuro já começou

Dois novos Campus de Educação Pública para a Transformação estão em construção em Maricá. O CEPT Eduardo Galeano, no bairro de Inoã, tem inauguração prevista para 2027 e deverá atender cerca de 1.500 estudantes. Já no bairro do Espraiado, foi iniciada a fase de terraplanagem da área de 180 mil m², onde será construído o CEPT Pepe Mujica, que homenageia outra importante referência latino-americana na defesa da democracia e da justiça social.

Mais do que novas escolas, os CEPTs em construção materializam um projeto arquitetônico e pedagógico inspirado na concepção de cidade educadora e nas Escolas-Parque idealizadas pelo educador e Patrono da Escola Pública Brasileira, Anísio Teixeira.



Construção do futuro CEPT Eduardo Galeano, no bairro de Inoã, em Maricá. *Foto: Juliana Souza*

"Estamos desenvolvendo o projeto a partir do conceito de praça, com mais áreas verdes, espaços de descompressão e integração entre conhecimento e lazer."

(Jhully Salvaya, engenheira civil responsável pela obra e também docente do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Maricá)

Nesse modelo, o currículo se constrói a céu aberto, em blocos interligados para a promoção da aprendizagem, cultura, Ciência, esportes, sustentabilidade e convivência. Além das estruturas convencionais, estão previstos equipamentos como planetário, teatro, cinema, ginásio poliesportivo e outros ambientes pensados conforme as especificidades de cada território.

A proposta é que, no futuro, os CEPTs atuem de forma integrada, possibilitando às(aos) estudantes diferentes percursos formativos e garantindo às comunidades espaços concretos de realização do bem-viver em Maricá.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Maricá: Panorama.** Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/marica.html. Acesso em: 5 ago. 2026.

MARICÁ. **Resolução CME nº 004, de 30 de junho de 2025**. Institui a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral e cria o Comitê Municipal da Política Escolar em Tempo Integral (COMPETI). Maricá: Conselho Municipal da Educação / Jornal Oficial de Maricá, [2025]. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/JOM_1750_30_06_2025.pdf. Acesso em: 5 ago. 2026.

MARICÁ. **Plano Municipal de Educação de Maricá 2015–2025**. Maricá: Prefeitura Municipal de Maricá, [2021]. Anexo à Lei nº 3.074, de 11 de novembro de 2021, publicada no Jornal Oficial de Maricá, ano XIII, n. 1239, 17 nov. 2021. Disponível em: https://transparencia.marica.rj.gov.br/storage/files/subcategory-attachment/1715969774-plano-municipal-de-educacao-pme-2015-a-2025.pdf. Acesso em: 5 ago. 2026.

MARICÁ. **Resolução SEMED nº 008, de 19 de junho de 2026**. Institui as Diretrizes Municipais da Educação Integral em Tempo Integral no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Maricá e dá outras providências. Maricá: Secretaria Municipal da Educação / Jornal Oficial de Maricá, [2026]. Disponível em: https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2026/06/DOM_064_19-06-2026_.pdf. Acesso em: 5 ago. 2026.

PREFEITURA DE MARICÁ:
www.marica.rj.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARICÁ:
www.instagram.com/seduc_maricaoficial

ESCOLAS CITADAS NO TEXTO:

CEPT Leonel de Moura Brizola:
www.instagram.com/cept.leonel

CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura:
www.instagram.com/ceptzilcalopesdafontoura

Gestão no Pátio: a participação e o acolhimento transformam a escola, em Junco do Maranhão (MA)

Por Ana Maria Alves Saraiva, Dayse Canesso Maciel, Fabrício de França Melo, Janete Bezerra Tavares e Raquel Franzim

Com um formato inovador, a gestão democrática rompe barreiras e paredes, no interior do Maranhão, para criar espaços abertos de participação da comunidade escolar.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Estudantes da Unidade Mais Integral (UMI) Professora Maria Zulene da Silva Bandeira, em Junco do Maranhão (MA), esperando o portão abrir.
Foto: Raquel Franzim

Os princípios de gestão democrática - fundantes da educação pública - estão sendo vivenciados de forma inovadora na cidade de Junco do Maranhão, município com mais de 500 km de território no Oeste Maranhense. Quem quiser conhecer uma proposta inovadora de vivência democrática, que articula culturas e saberes do território e de suas(seus) sujeitas(os), a partir de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído com a participação da comunidade escolar, terá de percorrer um trajeto de mais de 259 km da capital São Luís, incluindo estrada e *ferry boat*, ou 323 km, no trajeto a partir de Belém do Pará.

O município de Junco tem seu nome inspirado em uma planta de caule fino que cresce em regiões alagadiças, sendo sua resistência e flexibilidade naturais características ideais para transformá-la em matéria-prima de cestos, móveis e outros itens de artesanato. O município tem seu território composto integralmente pelo bioma Amazônico e tem 5.282 habitantes. Famílias e comunidade local atuam em atividades econômicas como apicultura, piscicultura, pecuária e extração de açaí.

A Educação em Tempo Integral no município teve início em 2022 com a construção da Unidade Mais Integral (UMI) Professora Maria Zulene da Silva Bandeira, fruto do regime de colaboração entre a cidade e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MA), no chamado Programa Escola Digna Mais Integral. A finalidade do Programa é apoiar os municípios na formação docente e nos processos pedagógico e metodológico, com o propósito de atingir a Meta 6, do Plano Nacional de Educação (PNE).

Na Matriz Curricular e no Plano Plurianual da escola, a referência de organização curricular é pautada no turno único, no qual as diferentes áreas do conhecimento estão distribuídas ao longo do dia, sem a hierarquização de saberes em turno e contraturno. A parte diversificada do currículo, com sua centralidade no projeto de vida das(os) estudantes e no protagonismo estudantil, as chamadas disciplinas eletivas e o estudo orientado, são espaços pedagógicos para a formação plena e contextualizada das(os) adolescentes.

Como suporte a esse modelo de organização curricular, o Programa, baseado no modelo da Escola da Escolha, conta com estratégias transversais em iniciativas como Líderes de Turma e Presidentes de Clube de Protagonismo. As atividades oportunizam às(aos) estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental o exercício da representação estudantil, da convivência democrática e da aprendizagem da cidadania.



Entrada da UMI Professora Maria Zulene da Silva Bandeira. *Foto: Gustavo Tavares de Carvalho/SEMED de Junco do Maranhão*

O Secretário de Educação de Junco do Maranhão, Ernane Cardoso de Oliveira, relembra o cuidado para que a adoção de um referencial curricular da UMI não se resumisse em copiar um modelo:

"Aqui, tem desde um currículo diferenciado, até os documentos para a implementação. Como se sabe, é uma parceria do Governo do Estado, que oferece a proposta pedagógica, a Matriz Curricular e a formação. A nossa contrapartida foi a construção do currículo. Fomos construindo essa documentação e uma preocupação foi a jornada dos trabalhadores da UMI, que atuam por 40 horas semanais e têm dedicação exclusiva à unidade."

(Ernane Cardoso de Oliveira, Secretário Municipal de Educação de Junco do Maranhão)

Junco do Maranhão conta com uma Rede Municipal de Ensino com 11 escolas, sendo quatro na sede da cidade e sete Escolas do Campo. Destas, uma é exclusiva da Educação Infantil. A Rede atende, ao todo, 1.563 estudantes matriculadas(os), sendo 159 na creche, 189 na pré-escola, 600 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 399 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 216 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação em Tempo Integral, no município, envolve duas escolas: uma totalmente integral e outra em expansão, com jornada integral concomitante com a parcial.

A Gestão no Pátio

Um gabinete sem paredes, mesa e cadeira no pátio da escola. Esse formato, que afirma novos caminhos e significados para gestão democrática da educação, está transformando a Unidade Mais Integral (UMI) Professora Maria Zulene da Silva Bandeira. A mudança do gabinete do diretor para o pátio não foi apenas física, mas de concepção e de reorganização das relações, das práticas e dos processos de trabalho na escola. Também envolveu aproximação com a perspectiva da Educação Integral como construção coletiva entre o território, a comunidade escolar e a sua gestão.

A mesa do diretor deixa de ser lugar de tensões e deliberações individuais para se constituir em espaço de passagem, de parada para conversa, de críticas, de ideias, de sugestões e de construção coletiva da organização escolar. O encontro diário das(os) profissionais da escola e das(os) estudantes com a direção acontece durante toda a jornada escolar, sem mediações administrativas, sem tempo marcado e sem agenda prévia. A naturalidade desse encontro vai fortalecendo o modelo de gestão implementado.

Mas, a sala do diretor pode ser no pátio?

No centro da escola, no meio do pátio, ergue-se a tão sonhada Árvore dos Sonhos, fruto do desejo de enraizar o sonho das(os) estudantes, a cada início das aulas. Apoiar as(os) alunas(os) a construir seus projetos de vida e perspectivas de futuro foi uma das motivações para o surgimento da experiência de Gestão no Pátio. Inicialmente, não se tratou de uma decisão planejada a partir de uma avaliação prévia. Ela surgiu de forma espontânea, com base na escuta, nas observações e interações no pátio escolar.



O gestor Fabrício de França Melo e a coordenadora Adriana de Freitas Rafael, no pátio da escola.
Foto: Carmy Fialho Oliveira

> ***"Quando cheguei na escola, em janeiro de 2025, a sala dos professores estava como do diretor e a do diretor estava para os professores. Aí pensei: 'Por que eu, sozinho, tenho que ter uma sala desse tamanho?' Quando sentei na outra sala, eu me senti só. Não consigo me sentir bem trabalhando sozinho, trancado. Aí mudei para o pátio e conseguia ver o menino que não voltava para a sala, a entrada no portão. Eu tenho acesso à cozinha e me proporcionou maior intimidade com os alunos. Eles me chamam de careca. Não foi intencional."***
> **(Fabrício de França Melo, gestor da UMI)**

No começo, a experiência de Gestão no Pátio foi vista com estranheza pelas(os) estudantes e professoras(es), não imaginavam aquela mudança como algo que se tornaria cotidiano e que mudaria por completo a rotina e a vida da escola.

Na percepção do gestor Fabrício Melo, essa prática não engessada apresenta alguns desafios. Mesmo assim, tem o reconhecimento por favorecer, na jornada escolar de Tempo Integral, interações que privilegiam não

apenas a dimensão cognitiva, mas também a social, a emocional e a cidadã das(os) estudantes da escola. Nesta experiência, mais do que um lugar físico, a sala do diretor pode estar onde as vivências escolares acontecem.

Ao estar presente neste espaço, o gestor se aproxima da comunidade escolar, pois tem contato com diferentes opiniões, acompanha a rotina de toda escola e participa de todas as decisões de forma acessível. "*Sei que eles começaram a sentar do meu lado*", comenta Fabrício, que observou o fortalecimento do diálogo em um ambiente mais acolhedor, que favorece a confiança e incentivo à participação de todas(os).

Essa proximidade fez com que as relações se tornassem mais naturais. As(os) estudantes passaram a procurar o gestor com mais frequência, não apenas para resolver problemas, mas para conversar, compartilhar acontecimentos do dia, pedir conselhos, fazer sugestões e demonstrar afeto. Com o tempo, foi possível perceber mudanças no comportamento de muitas(os) alunas(os). Aquelas(es) que antes mantinham certa resistência à autoridade, passaram a dialogar com mais tranquilidade, demonstrando maior abertura para ouvir orientações e participar das atividades propostas pela escola.

Aprendizado para todo mundo: o que o gabinete no pátio ensina

Os primeiros resultados colhidos com a Matriz Curricular da UMI Professora Maria Zulene da Silva Bandeira, fortalecida com a experiência da Gestão no Pátio, se deu na percepção da escola pela comunidade. Isso porque, nas palavras do gestor Fabrício, "*a escola tinha o* status *de pior escola do município e, agora, há solicitações de estudantes de outro povoado pedindo vaga aqui*". Antes, um espaço somente de frequência obrigatória por parte das(os) estudantes, a escola se transformou em um local de desejo contínuo de permanência e pertencimento. É possível perceber a presença constante de ex-alunas(os), mães, pais e responsáveis, que passam pela escola não somente para atender a demandas escolares, mas para uma conversa.

A educação que faz sentido para essas(es) adolescentes incentiva uma participação maior das famílias em reuniões e promove um clima escolar mais pacífico.

> ***"A pedagogia da presença é mais importante do que qualquer pedagogia. A gente consegue perceber isso: o quanto reduzimos* bullying*, xingamentos, desperdício de alimentos."***
> **(Fabrício de França Melo, gestor da UMI)**



No início do período letivo, as(os) estudantes colocam na Árvore dos Sonhos da escola uma fotografia acompanhada de seu maior sonho. *Foto: Germana Bandeira da Silva*

A experiência vivenciada na escola permanece mesmo após o término do ciclo escolar. Diversas(os) ex-alunas(os) comparecem, cotidianamente, à escola e desempenham função importante no apadrinhamento dos Clubes de Protagonismo, juntamente com as professoras(es).

A partir da Gestão no Pátio, a escola se tornou uma referência sobre "ser escola" para todo o município de Junco do Maranhão. O espaço que antes era visto pelas(os) estudantes e famílias como "prisão", agora se tornou um lugar permanente de aprendizagem, comunidade e sociabilidade. A "prisão" criou asas e se transformou em "liberdade" e pertencimento.



Estudante em atividade durante a eletiva de Robótica na escola.
Foto: Germana Bandeira da Silva



Estudantes participam de jogos durante o intervalo.
Foto: Raquel Franzim

"Aqui não é só estudar. Tem o futebol, a horta, a Robótica e a computação. Os intervalos são bem refrescantes. É um espaço onde os meninos podem brincar à vontade. Aqui a gente tem aconchego."
(Maria do Socorro Sousa da Cruz, mãe do estudante Saulo Sousa da Cruz, 13 anos, 7º ano do Ensino Fundamental da UMI)

A mudança também repercutiu entre as(os) demais profissionais. A secretária da escola passou a desenvolver parte de seu trabalho fora da secretaria, circulando pelos espaços e tornando-se mais acessível às(aos) estudantes e professoras(es). Esse movimento contribuiu para diminuir a distância entre os diferentes setores da instituição. Aos poucos, algumas(alguns) professoras(es) também passaram a permanecer mais tempo no pátio, utilizando esse ambiente para realizar planejamentos, corrigir atividades ou mesmo conversar com as(os) alunas(os) nos intervalos das aulas, praticando a pedagogia da presença, eixo central no Modelo Mais Integral, junto com o Projeto de Vida e o Protagonismo.

A escola e suas vozes

Construir um espaço de participação na escola demanda mudanças em diferentes níveis. Na UMI, o começo foi trabalhar a autonomia, a gestão compartilhada com as(os) estudantes e uma organização do tempo que considera todos os espaços como educativos. Os intervalos têm uma intencionalidade: são momentos de aprendizados e autogestão pelas(os) estudantes, que podem escolher as atividades. Além dos tempos de merenda e recreio, foram pensados outros intervalos, com organização e atividades definidas pelas(os) estudantes. São tempos de conversa, música, jogos, brincadeiras e aprendizados.



Alunas(os) jogando capoeira no pátio durante intervalo. *Foto: Dayse Canesso Maciel*

"Aqui na escola é tudo muito bom. Eu fiz muitas amizades, até com pessoas do nono ano. Na escola, uma coisa que ajuda é que não tem somente aula. Tem brincadeiras, tempos livres e o diretor e as professoras escutam os alunos. Quando tem uma coisa incomodando, ou a gente tem uma sugestão, é só ir lá na mesa do diretor, no pátio, e falar que ele escuta, os professores também. Antes eu não era muito de falar, agora eu acho que tenho mais confiança de conversar com o diretor e as professoras."

(Yasmim Cristina Sousa Borges, 12 anos, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental da UMI)

As potencialidades culturais, esportivas e convívio social das(os) estudantes são valorizadas e implementadas na proposta curricular, como componentes fundantes da formação integral.

"Aqui na escola tem a caixa de som que fica no pátio. A gente pode ligar e ouvir música ou cantar no microfone. Antes, os maiores que usavam mais, mas nós falamos com os líderes das turmas e, agora, todo mundo pode usar nos intervalos em que a gente pode escolher o que quer fazer. Isso é muito bom, porque antes eu era mais quieto e, agora, fiz mais amizades e falo mais. Se tem algum problema, vou na mesa do diretor e converso, não tenho vergonha nem medo de ir lá."

(Davi Santana da Silva, 11 anos, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental da UMI)

"A nossa escola mudou bastante. Agora, quando temos algum problema ou queremos solicitar alguma mudança ou dar uma sugestão, nós somos ouvidos. Eu participo de todas as atividades e me sinto à vontade para procurar os colegas, os professores e o diretor, sem nenhuma preocupação de não ser bem recebido. Se algum colega pergunta sobre a escola, eu sempre digo que venha para cá, pois é muito bom estudar aqui."

(Antônio Gabriel da Conceição Gonçalves, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da UMI)

Para muitas famílias de Junco do Maranhão, o acesso à escola é uma realidade que se materializa pela primeira vez na geração das(os) filhas(os). Sentir-se incluída(o), portanto, é um sentimento muito mencionado pelas(os) familiares da UMI.

Além disso, as famílias percebem o currículo diferenciado ao destacar mudanças comportamentais em suas(seus) filhas(os), antes crianças tímidas que passaram a se expressar por meio de diferentes linguagens artísticas, ao refletir sobre uma perspectiva de futuro pessoal e profissional com a eletiva de Projeto de Vida, ao se encantar com a Robótica, ao aprender a incluir alimentos nutritivos, como as saladas e feijão, nas refeições, ou ao se engajar em jardinagem e hortas, uma realidade bastante presente na comunidade de Junco.

Com a palavra, as(os) estudantes

Aprender a escolher amigas(os) para representar a turma junto à direção, se relacionar e conviver com colegas, participar de decisões sobre o cotidiano da escola, assumir pequenas responsabilidades e ajudar a turma a se comprometer com elas, são alguns elementos que sintetizam os objetivos das(os) Líderes de Turma.

> ***"Líder é aquela pessoa protagonista e que precisa ajudar a sala. Quando alguém está incomodando a sala, ele pode pedir a opinião sobre o que fazer. O vice-líder ocupa o papel do líder quando ele falta. E ajuda a fazer tarefas."***
> **(Valdeilson Ribeiro da Paixão, 13 anos, estudante e vice-líder do 8º ano do Ensino Fundamental da UMI)**

Apesar dos desafios que a liderança participativa apresenta às(aos) líderes, como mediar conflitos do dia a dia junto às(aos) próprias(os) amigas(os), a solidariedade é um valor bastante mencionado na experiência. Para Ísis Mayla da Conceição dos Santos, 14 anos, líder do 7º ano, há uma procura por ajuda das(os) colegas e um papel que ela aprendeu a assumir: "Os *colegas pedem resumo, e ajudamos a explicar a atividade*".

A liderança de turma apresenta-se como uma oportunidade de formação na e para a cidadania e o exercício da democracia. Para muitas(os) estudantes, como Elâno Ribeiro de Souza, 11 anos, vice-líder do 6º ano B, encarar essa tarefa representa aprender a cooperar com quem mais precisa de ajuda na sala: "*Gosto de explicar Português, Ciências e Geografia.*"

Os Clubes de Protagonismo fazem parte da Matriz Curricular do Programa de Educação Mais Integral, no Maranhão. Neste modelo, inspirado na Escola da Escolha, as(os) estudantes são incentivadas(os), pela gestão escolar, a criarem seus próprios Clubes. Quem deseja ser líder de Clube cria seus temas e, depois, vai em busca de participantes. Todas(os) entram no Clube de acordo com o seu interesse no assunto proposto.

A estrutura organizacional dos Clubes é: presidentas(es), vice-presidentas(es) e secretárias(os), além de madrinha ou padrinho. Estas(es) auxiliam as(os) dirigentes na constituição dos Clubes e podem ser consultadas(os) a qualquer momento, caso seja necessário, diante de dificuldades enfrentadas com suas(seus) integrantes, às vezes, em relação ao seguimento das regras criadas.

Segundo a estudante Maria Sofia Menezes Lima, 13 anos, do 7º ano, os temas dos Clubes foram elaborados de acordo com os gostos e escolhas, além da capacidade de contribuição das(os) dirigentes e com o aval das(os) estudantes.

Em 2026, os assuntos escolhidos foram: teatro, capoeira, jogos, vôlei e futebol. No dia do Partiu Clube, as(os) estudantes se movimentam, criam novos Clubes, com novos temas e nova equipe de liderança, o que garante que, durante os quatro anos que a(o) aluna(o) passa na escola, possa participar de Clubes de Protagonismo diferentes e até ter a experiência de ser presidenta(e), vice-presidenta(e) e secretária(o) de algum Clube.

Os encontros para estudo acontecem semanalmente e há revezamento entre teoria e atividade prática. Na parte teórica, os Clubes utilizam *slides*, filmes temáticos, *quiz* no *site* *Kahroot*, entre outras ferramentas, e todas(os) utilizam materiais teóricos que abordam a origem, o histórico de cada tema, bem como as regras de cada esporte ou jogo.

Com a palavra, as(os) professoras(es)

Ser professora ou professor em uma escola de Educação Integral em Tempo Integral apresenta diversos desafios e pode ser uma experiência avassaladora. No início, muitas(os) pensaram: 'Mas eu vou morar na escola?' e vivenciaram uma intensa adaptação entre os tempos em casa e no trabalho. Além disso, enfrentaram o medo de lidar com saberes não aprendidos na formação inicial, ou mesmo o receio de trabalhar com a perspectiva e práticas de protagonismo das(os) estudantes. Na avaliação de Clelson Pereira de Abreu, professor de Matemática e Robótica, depois do susto inicial, passou a não ser mais um "*bicho de sete cabeças*".

Na UMI, e considerando a Matriz Curricular, professoras(es) são convidadas(os) a adaptar suas realidades às disciplinas eletivas, que trabalham em uma perspectiva interdisciplinar, articulando diversas áreas do conhecimento e transformando as práticas de sala de aula ao aliar teoria com muita mão na massa.





As(os) alunas(os) em atividade na horta.
Foto: Germana Bandeira da Silva

> *"Os estudantes se engajam no preparo da terra ao buscar estrume para a horta no povoado, por exemplo. Além de ser uma alegria para eles, a caminhada pelas ruas da pequena cidade mobiliza sentimento de valorização, pertencimento à cultura familiar e local e engajamento com a proposta da escola."*
> **(Eliane Loura Lima, professora de Ciências e Horta da UMI)**

Exercitar a curiosidade, agir com determinação na busca pelo conhecimento e aprender a aprender são competências fundamentais previstas em diferentes normas da educação brasileira e integram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UMI.

> *"A importância da eletiva é justamente fazer com que eles busquem, pesquisem e tomem a iniciativa. A eletiva é para isso, para o estudante fazer."*
> **(Maria Layane Lima Pereira, professora de Língua Portuguesa, Inglês e da eletiva Marrapá eu sou é maranhense da UMI)**

> *"Tem os que gostam de manutenção, podar e adubar. As meninas não gostam de sujar as unhas, mas sempre tem aqueles que gostam. Os que mais ajudam na eletiva, às vezes, são os que 'dão mais trabalho na sala'. Na Jardinagem, gostam de colocar adubo nas costas, carregar, enquanto na sala é mais difícil."*
> **(Rita de Kássia dos Santos Oliveira Mendes, professora de Língua Portuguesa e Jardinagem)**

Além disso, a eletiva se torna um importante dispositivo de inclusão. Por serem muito práticas e contextualizadas, incluem as(os) estudantes com dificuldades de aprendizagem, distorção idade-série ou mesmo àquelas(es) que vivem situações de violações de direitos de crianças e adolescentes fora da escola.



Nesse sentido, as eletivas são espaços curriculares para o desenvolvimento socioemocional e de cidadania das(os) estudantes, como explica Suely Cardoso de Lima, uma das primeiras professoras a chegar na escola. À frente das disciplinas de História e Projeto de Vida, dispositivo curricular central em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental da UMI, Suely e as(os) demais colegas contam sobre como as(os) estudantes chegam ao 6º ano: sem nenhum hábito de estudar em período integral, com xingamentos, apelidos e agressões. Diante disso, com muito diálogo e problematização cotidiana, são trazidos questionamentos e reflexões.



> ***"Nós trabalhamos aqui na escola, mas eles não vivem 24 horas com a gente. Até porque os temas trabalhados são para que o aluno entenda quem ele é, os desafios que enfrenta, quais sonhos tem e como correr atrás deles."***
> **(Suely Cardoso de Lima, professora de História, Projeto de Vida e Jardinagem)**

A gestão da escola, do currículo e da sala de aula da UMI revela que é possível criar oportunidades de aprender e se desenvolver com escuta, diversificação curricular, protagonismo das(os) estudantes e aposta na trajetória de vida de todas(os).



Apresentação do grupo de capoeira com o mestre em formação e estudantes, em Noite Cultural na escola. *Foto: Gustavo Tavares de Carvalho/ SEMED de Junco do Maranhão*

Gestão da escola e da Secretaria: os desafios do Projeto Político-Pedagógico da UMI

O Secretário de Educação, Ernane Cardoso de Oliveira, esteve por muitos anos no chão das escolas de Junco do Maranhão, como professor e participante de lutas e mobilizações da categoria docente.

Não é muito simples ocupar esse lugar, tendo em vista os diversos desafios diários de quem está à frente da gestão, como, por exemplo, a necessidade de melhoria na infraestrutura da Rede escolar, realidade ainda crítica em todo o Maranhão e outras localidades brasileiras. No início, a UMI enfrentou esse obstáculo, com três escolas funcionando no mesmo espaço e muitas demandas a serem atendidas: ampliação e qualificação dos banheiros com a criação de espaços para banho e vestiário ou, ainda, a climatização dos locais, em uma cidade com temperaturas elevadas. Ou como dizem localmente: "*calor com chuva, calor sem chuva*".

Outros desafios também se fizeram presentes e exigiram uma atuação, por parte da Secretaria Municipal de Educação, no trabalho realizado pela escola. Entre eles, estavam queixas da comunidade escolar sobre a merenda e as dificuldades de adaptação das crianças ao cardápio da escola, ou o fato de as famílias não permitirem a ida à escola de meninas no período menstrual, por conta das condições precárias dos banheiros.

É importante destacar também a atuação fundamental das(os) funcionárias(os) da limpeza, a fim de manter a higiene e garantir espaços adequados para a saúde de todas(os), assim como das(os) funcionárias(os) da cantina que, além do cuidado na manipulação dos alimentos, garantem refeições com sabor agradável e ricas nutritivamente. A UMI conta com o apoio de uma nutricionista, que formula o cardápio semanalmente e este é socializado com as(os) funcionárias(os) da cantina e da gestão escolar e com as famílias das(os) adolescentes.

As duas equipes, higiene e alimentação, afirmam que cada uma tem sua função e trabalham em conjunto, umas ajudando as outras em caso de necessidade, com suas funções valorizadas e respeitadas por todas(os).



Apresentação da quadrilha das(os) estudantes, durante Noite Cultural na escola. *Foto: Gustavo Tavares de Carvalho/SEMED de Junco do Maranhão*

Marrapá, eu sou maranhense! Cultura e saberes tradicionais na escola

Os saberes tradicionais e suas(seus) mestras(es) se fazem presentes na escola. O Projeto Marrapá, cujo nome deriva de uma expressão popular do Estado, trata de preservar a cultura popular. A escola também abriu espaço para os conhecimentos locais e incluiu, a partir de uma solicitação de ex-aluno, a capoeira como atividade constitutiva da Educação Integral em Tempo Integral.

> *"Fui aluno da UMI e, hoje, tenho a honra de trazer os ensinamentos e a cultura da capoeira para os estudantes que participam do projeto. Cada dia o interesse cresce mais por essa luta, que é arte e cultura também. A escola mudou bastante, nós chegamos e somos ouvidos e respeitados, tem diálogo e espaço para os estudantes e suas ideias, a direção sempre apoia, dando esse espaço para as aulas e apresentações. A capoeira transformou a minha vida e até a minha relação familiar mudou para melhor. E é isso que eu espero, que esses alunos encontrem na capoeira um caminho que ajude no seu futuro. Sou muito agradecido por essa escola, que reconhece que a capoeira também educa."*
>
> **(Janderson Saldanha do Nascimento, 15 anos, ex-aluno da UMI e mestre em formação de capoeira)**

Resultados observados

Na percepção da comunidade escolar, todas essas mudanças influenciaram diretamente o clima da escola. A presença mais frequente das pessoas adultas nos espaços coletivos favoreceu o diálogo, reduziu conflitos e ampliou as oportunidades de escuta. As(os) estudantes passaram a sentir que havia pessoas disponíveis para acompanhá-las(os) em diferentes momentos da rotina escolar, o que fortaleceu o sentimento de acolhimento e pertencimento. Não se tratou apenas de mudar o local de trabalho da gestão, mas de transformar a maneira de ocupar e se relacionar na escola.

Foi possível perceber que a gestão estava mais próxima das pessoas e menos restrita às demandas burocráticas. Essa alteração de postura influenciou outras práticas na instituição, estimulando uma cultura de maior colaboração entre as(os) profissionais e fortalecendo a ideia de que educar também acontece nos corredores, no pátio, durante os intervalos e em todos os espaços nos quais as relações humanas são construídas. Foi justamente nessa convivência diária que muitas(os) estudantes passaram a demonstrar mais participação, responsabilidade e um forte vínculo com a escola.

REFERÊNCIAS

JUNCO DO MARANHÃO. **Caderno de Indicadores da Educação**. Junco do Maranhão: Secretaria Municipal de Educação, 2026.

JUNCO DO MARANHÃO. **Decreto Municipal nº 014, de 22 de agosto de 2024**. Aprova a Resolução do CME que estabelece diretrizes operacionais e pedagógicas para oferta de matrículas em tempo integral nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Junco do Maranhão: Diário Oficinal do Município, [2024].

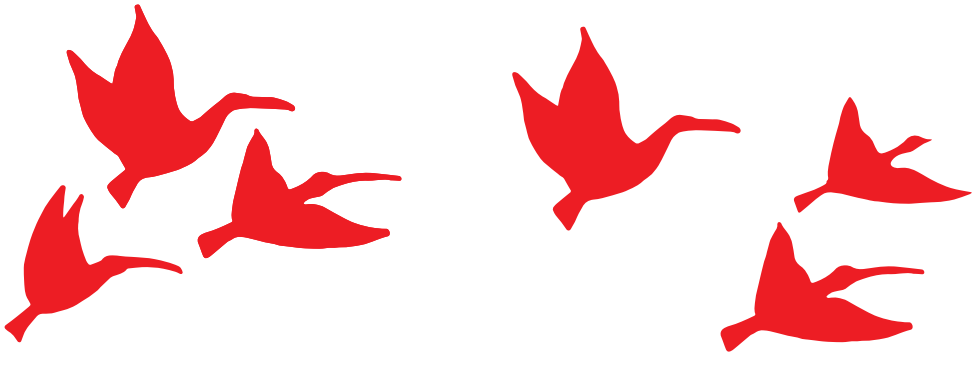
JUNCO DO MARANHÃO. **Projeto Político-Pedagógico da Unidade Mais Integral Professora Maria Zulene da Silva Bandeira – PPP 2026.** Junco do Maranhão: Secretaria Municipal de Educação, 2026.

MARANHÃO. **Guia de rotina administrativa e de gestão**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, [s.d.].

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNCO DO MARANHÃO:
www.instagram.com/prefeituradejunco/

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNCO DO MARANHÃO:
www.instagram.com/semedjuncoma/

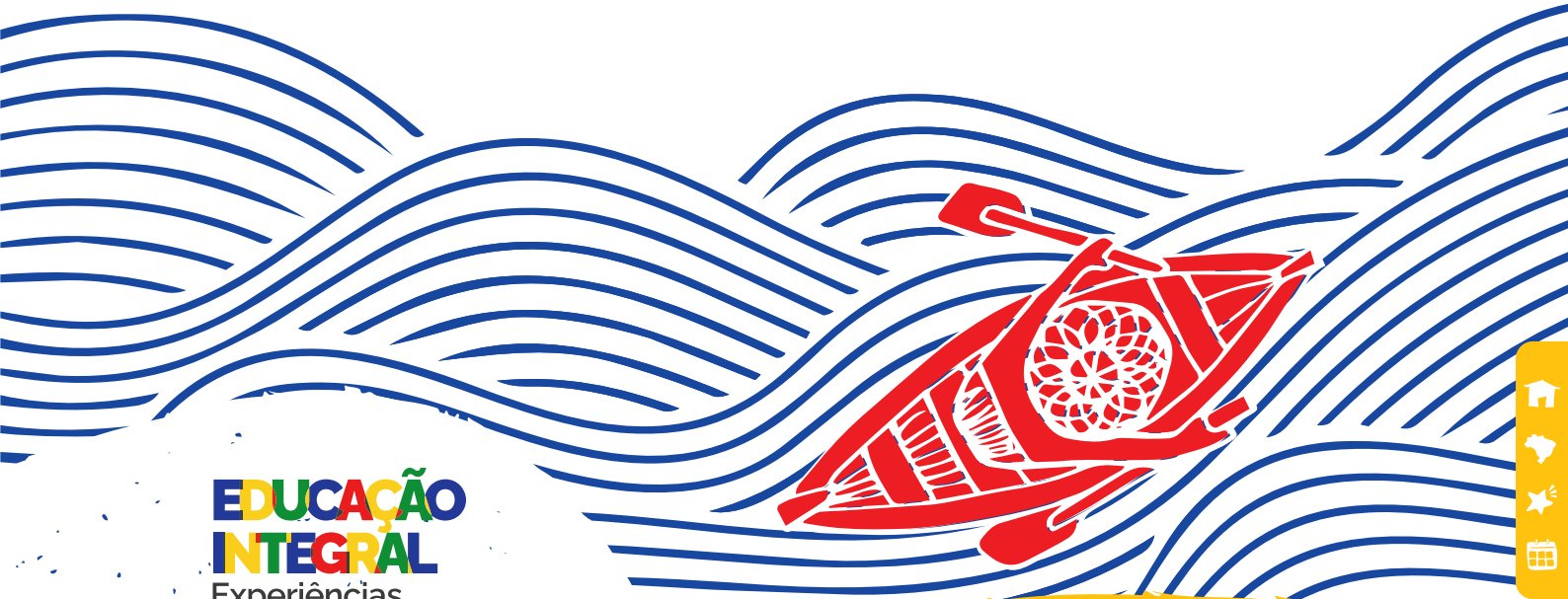
UNIDADE MAIS INTEGRAL:
www.instagram.com/umi_junco_ma/



Escola Municipal Professor Waldir Garcia e suas práticas de resistência, em Manaus (AM)

Por Aparecida Luzia Alzira Zuin, Levindo Diniz Carvalho, Lucia Cristina Cortez de Barros Santos e Telma Cristina Guerreiro Barroso

Banzeiro de uma gestão democrática amazônida.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Vista aérea da Escola Municipal Professor Waldir Garcia, em Manaus (AM).
Foto: Ricardo Hossoe

Nas margens da foz do Igarapé, do barro, da luta, no bairro de São Geraldo, na cidade de Manaus, nasceu a necessidade de uma escola. Semente plantada pelo desejo da comunidade de florescer e das mães e pais de estarem próximas(os) às(aos) filhas(os). A religiosa Maria do Rosário adotou tão nobre missão e contou com o apoio de Wilnie Jean, padre da Igreja de São Geraldo. Lado a lado, fundaram a primeira escola, numa pequena casa formosa. Desde a sua origem, fruto do trabalho de uma amazonense e um haitiano, a escola foi abraçada por diferentes culturas.

Mas o sonho não cabia naquele singelo espaço. Ela partiu para uma nova luta e tomou posse do terreno de barro onde se jogava bola. Foi construído na área do antigo Bairro da Preguiça, nome dado ao lugar porque, segundo se conta, ali foram encontrados vários desses animais, quando as(os) trabalhadoras(es) abriam as picadas (passagens) para passar os grossos canos da adutora entre os reservatórios de água do Mocó e Bombeamento.

Construiu-se uma nova escola com o apoio das múltiplas mãos da comunidade, como resultado das reivindicações e da luta daquelas(es) que sonhavam em ter uma escola de Ensino Fundamental no seu bairro. O espaço teve dois batismos. Primeiro, levou o nome do prefeito da cidade, Manoel Ribeiro, em outubro de 1986. Depois, adotou outro nome: Escola Municipal Professor Waldir Garcia, reinaugurada em 1989.

Nesta escola, não há barreiras, não há cadeados, todas(os) podem entrar. Fica com as portas abertas de domingo a domingo. Não há fronteiras delimitadas, todas(os) estudam, brincam, jogam bola e até se banham. Esta comunidade vive em sintonia e solidariedade umas(uns) com as(os) outras(os). Desde o início há uma relação muito próxima entre as(os) moradoras(es) da região e a comunidade escolar. A escola e todas as pessoas envolvidas nela são parceiras e caminham juntas na busca para superar as dificuldades. Esta escola pertence ao território e suas(seus) habitantes, que também pertencem à escola. Assim, o conceito de comunidade foi sendo construído, na prática, e criando a identidade da escola e do local: a Educação saiu dos muros da escola e implementou a intersetorialidade.

Foi preciso integrar e articular, sem desorganizar. Para lapidar o ensino que queriam, decidiram viver uma gestão democrática e participativa, a partir de 2016. Daí, a escola passou a praticar a pedagogia amorosa baseada em quatro pilares: criatividade, protagonismo, empatia e trabalho em equipe. Nela, acolhe-se a todas(os) sem distinção: migrantes e/ou refugiadas(os) e



Momento de diálogo, escuta e conversa para compartilhar e construir conhecimentos, coletivamente, com as turmas de estudantes.
Foto: Aparecida Zuin

crianças de todas as origens e classes econômicas. Tem-se, com isso, a integração e a inclusão como norte da sua missão de ensinar, sempre planejando melhorar a qualidade pedagógica e desburocratizar as relações, tornando-as mais horizontais.

Desde sempre, uma escola de escuta e de diálogo, enraizada num solo nutrido por aquilo em que acredita: a democracia e a liberdade de criar e desenvolver novos trabalhos. Torna-se, assim, o modelo da escola humanizada e humanizadora, constituída de gente que se ama, se abraça, sorri e acredita no desenvolvimento integral das(os) sujeitas(os).

Um currículo que integra saberes, pessoas e territórios

Na Escola Municipal Professor Waldir Garcia, o currículo organiza muito mais do que aquilo que as crianças irão estudar. Ele orienta a maneira como circulam pela escola, como se relacionam com colegas e professoras(es), como investigam problemas, ocupam a cidade e acompanham o próprio percurso de aprendizagem. Essa forma de compreender a escola dialoga com aquilo que o campo da Educação Integral chama de Currículo Integrado. Os conhecimentos previstos para cada etapa da escolarização continuam presentes, mas deixam de caminhar isoladamente. Eles se encontram nas perguntas das crianças, nos projetos desenvolvidos pelas turmas, nas diferentes linguagens e nas experiências vividas dentro e fora da escola.

A Mandala Curricular nasceu para dar forma a essa compreensão. No centro está a criança; ao seu redor articulam-se os direitos de aprendizagem, os saberes do território, as estratégias, as áreas do conhecimento, os projetos investigativos e as diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Mais do que representar a organização do currículo, a Mandala acompanha o planejamento da escola e ajuda a equipe a manter essas dimensões em diálogo permanente. Ela lembra que formar uma criança exige colocar conhecimentos, relações, cultura e participação em conversa, sem hierarquizar uma dimensão em relação às outras.

Essa opção aparece de maneira muito concreta no cotidiano. As oficinas integram o currículo e ocupam o mesmo lugar de importância que os demais componentes. Teatro, Dança, Artes, Filosofia, Literatura, Iniciação Científica, Educação Matemática, Esportes e Tecnologias Digitais ampliam as possibilidades de expressão, investigação e criação. Nas Tertúlias Literárias, por exemplo, a leitura transforma-se em conversa. Cada criança compartilha o trecho que escolheu, explica por que aquelas palavras lhe chamaram a atenção, escuta interpretações diferentes das suas e volta ao texto com novas perguntas. A literatura deixa de ser apenas objeto de estudo para tornar-se uma experiência de encontro entre leitoras(es).

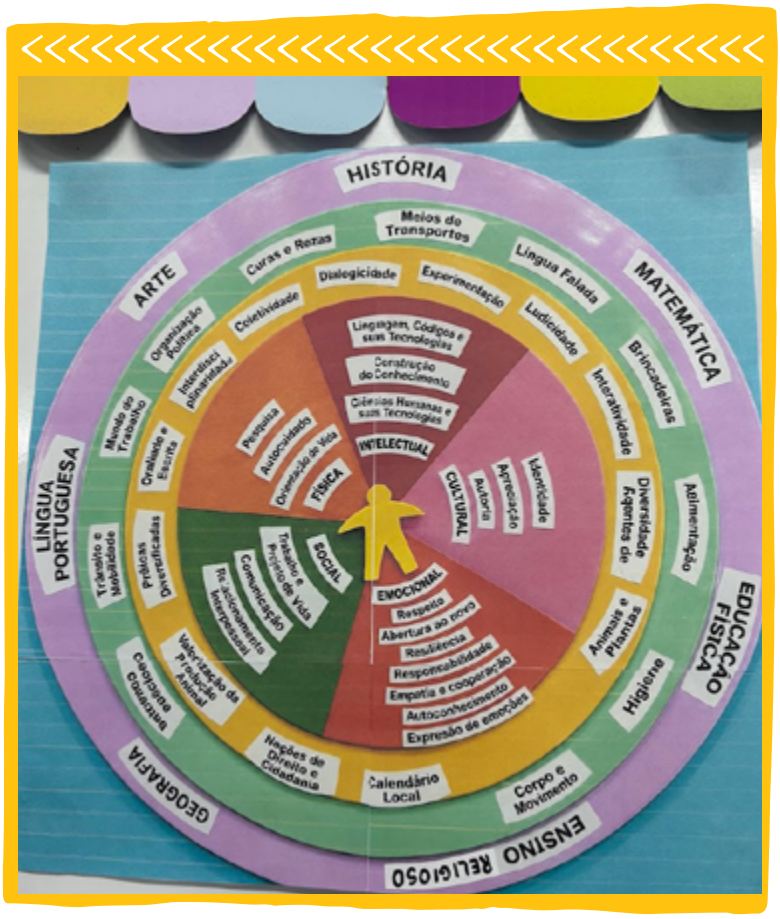
É nesse contexto que os Roteiros de Aprendizagem organizam boa parte da vida cotidiana da escola. Eles apresentam desafios, questões de investigação e propostas de trabalho que orientam o percurso de cada turma, sem exigir que todas avancem da mesma forma ou no mesmo tempo. Enquanto um grupo registra descobertas, outro retoma uma atividade iniciada no dia anterior; mais adiante, duas crianças discutem caminhos diferentes para resolver um mesmo problema. Professoras(es) circulam entre os grupos, fazem perguntas, aproximam estudantes que investigam questões semelhantes, propõem novos desafios e acompanham os diferentes percursos. Aprender deixa de ser uma atividade solitária e passa a acontecer em diálogo.

As Tutorias ampliam essa rede de relações. Cada estudante escolhe uma(um) adulta(o) da escola para acompanhar sua trajetória mais de perto. Os encontros permitem conversar sobre os estudos, mas também sobre amizades, interesses, dificuldades e projetos. Com o tempo, cria-se uma relação de confiança que fortalece a autonomia. Não é raro ver uma criança atravessar a escola para procurar, espontaneamente, sua(seu) tutora(or), antes de tomar uma decisão, para compartilhar uma descoberta ou para pedir ajuda para enfrentar um desafio.

As Aulas-Passeio levam as turmas a museus, mercados, praças, parques, universidades, equipamentos culturais, igarapés e outros espaços de Manaus. Ao mesmo tempo, questões vividas no território e acontecimentos do mundo contemporâneo entram na escola e alimentam novas investigações. A cidade deixa de funcionar apenas como cenário e passa a integrar aquilo que se aprende.

Na Mandala da Escola Waldir Garcia, a Educação Ambiental atravessa a Geografia (o território e seus rios), as Ciências Humanas e a Construção do Conhecimento (a dimensão Intelectual), a Sustentabilidade Ambiental e a Sustentabilidade Política e Econômica (a dimensão Social) e a Reflexão sem Pressa e o Novo Conhecimento (a dimensão Emocional) — tudo ancorado no mesmo rio que passa em frente à escola.

Mas a Mandala não é apenas uma figura ou cartaz colorido pendurado na parede: ela é também um compromisso de gestão. Os temas que emergem do território — como a experiência do igarapé — passam a constar formalmente no currículo, nos roteiros de estudo elaborados por professoras(es) e em rubricas de avaliação, responsáveis por orientar o que se espera que as(os) estudantes desenvolvam a cada etapa. Não é, portanto, uma atividade pontual e isolada: é uma decisão de gestão que atravessa o planejamento pedagógico do início ao fim do ano letivo.



Mandala pedagógica da escola.
Foto: Lúcia Cortez

"A nossa proposta utiliza o roteiro de aprendizagem. [...] As crianças vivenciam isso, sabem que são pesquisadoras. Não ficam limitadas ao livro didático, utilizam material de apoio e têm a cobrança de desenvolver autonomia para fazer as atividades sozinhas."
(Maria Inês Silva, professora do 5º ano do Ensino Fundamental da EM Professor Waldir Garcia)

É esse encadeamento — do território ao documento, e do documento de volta ao território — que faz da escola, na definição de suas(seus) próprias(os) educadoras(es), um Território Educador: um lugar onde ensinar e aprender não têm hora nem sala fixa e onde o entorno da escola é tratado com o mesmo cuidado pedagógico dedicado a qualquer conteúdo formal.

A avaliação também acompanha esse movimento. Ela acontece ao longo de todo o percurso e reúne diferentes registros sobre o processo vivido pelas crianças. Os Roteiros de Aprendizagem, as produções individuais e coletivas, as autoavaliações, as conversas nas Tutorias e as observações das(os) professoras(es) ajudam a compreender os avanços de cada estudante e indicam novos caminhos para o trabalho pedagógico. Avaliar torna-se acompanhar processos e criar novas oportunidades para aprender.

"A gente tem liberdade, que é a grande palavra que define o nosso trabalho pedagógico. O currículo é vivo e está enraizado na nossa prática. Esse currículo, que é a Mandala, não é algo que somos obrigados a consultar, é simplesmente o normal da nossa rotina e da proposta pedagógica. As Tutorias são fundamentais nesse processo. Nós investigamos a necessidade cognitiva: como ele consegue aprender. Mas, o mais importante é que a rotina da escola - autonomia, protagonismo, autorregulação e autoavaliação - começa no primeiro ano. A gente foca no processo de aprendizagem para que o aluno entenda que também é responsável pelo próprio aprendizado."
(Danielle Coelho, professora da sala de recurso multifuncional da EM Professor Waldir Garcia)

Mandala Curricular, Oficinas, Roteiros de Aprendizagem, Tutorias, Tertúlias Literárias, Assembleias, Aulas-Passeio e Avaliação Formativa não aparecem como iniciativas independentes. Todas essas escolhas se articulam em torno de uma mesma concepção de escola, na qual conhecer o mundo envolve estabelecer relações entre saberes, pessoas e territórios. Talvez por isso seja difícil separar, na experiência da Waldir Garcia, aquilo que pertence ao currículo, daquilo que pertence à própria vida da escola.



As(os) estudantes a caminho do Museu da Amazônia (MUSA).
Foto: Lúcia Cortez

Banzeiro de vozes: a gestão democrática na Escola Waldir Garcia

No coração da Escola Waldir Garcia, a democracia tem forma de Mandala. Não começa no gabinete da direção, nem termina nos documentos guardados nos armários. Nasce no encontro, gira em círculos de escuta e se espalha como banzeiro pelas águas do território. Cada voz movimenta outra voz; cada decisão toca uma nova margem. No centro de tudo está a participação da comunidade — princípio que orienta, sustenta e dá sentido à vida escolar.

É assim na Waldir Garcia: ninguém educa sozinha(o), o movimento é coletivo. Estudantes, docentes, funcionárias(os), famílias e moradoras(es) compõem um mesmo desenho, feito de diferenças que não se apagam, mas se aproximam. As(os) professoras(es) fazem a Mandala girar. Nos Grupos de Trabalho, nas Comissões, nas Reuniões e nas Assembleias, compartilham responsabilidades e constroem coletivamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Mandala Curricular e os Roteiros de Aprendizagem. A formação em serviço nasce dos desafios cotidianos, enquanto a Avaliação Formativa acompanha os caminhos de cada estudante. Ensinar deixa de ser uma ação isolada e transforma-se em trabalho comum, tecido por muitas mãos.

Na Amazônia, quando as águas dos rios se agitam e formam ondas intensas, movidas pelos ventos, pelas embarcações ou pelas próprias correntes, os povos do lugar chamam esse movimento de banzeiro. Mais que agitação, ele simboliza transformação, resistência e força coletiva. Assim também acontece na escola: o movimento coletivo inquieta, transforma e ensina a comunidade a construir, democraticamente, novos percursos.

Famílias e comunidade também ocupam plenamente essa ciranda. Participam das reuniões, das assembleias, da construção do PPP e das decisões que orientam a escola. Compartilham regras para o uso da quadra, elaboram cronogramas, assinam termos de responsabilidade e realizam mutirões de manutenção.

Quando chegam as enchentes ou os incêndios, a escola se transforma em abrigo; quando a escola precisa de cuidado, a comunidade se torna presença protetora. Universidades, serviços de saúde, igrejas e organizações da sociedade civil ampliam essa rede, lembrando que educar é responsabilidade de todo o território. Mas, também tem os momentos de troca de experiências, tradições, vivências e cultura. Aqui a escola abraça, comunga e inclui todas as raças, cores e credos. Um desses momentos especiais foi saboreado na Oficina Gastronômica "Saberes, sabores e novos caminhos com Brasil, Haiti e Venezuela", na qual as mães das(os) alunas(os) imigrantes prepararam pratos típicos. Ao apresentarem essa tradição às crianças e à comunidade escolar, as mães não compartilharam apenas uma receita, mas uma história marcada pela luta por direitos, autonomia e dignidade.

Ao transformar seus saberes, memórias e tradições em experiências de aprendizagem, as famílias ampliam o currículo para além dos conteúdos escolares, promovendo o diálogo intercultural, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento. Nesse movimento, a escola reafirma seu compromisso com uma educação inclusiva, em que a diversidade cultural deixa de ser apenas acolhida para tornar-se parte constitutiva do processo educativo, fortalecendo os princípios dos Direitos Humanos, da convivência democrática e do Território Educativo.

Há, ainda, três espaços onde a participação ganha nome, morada e movimento. No Conselho Escolar,



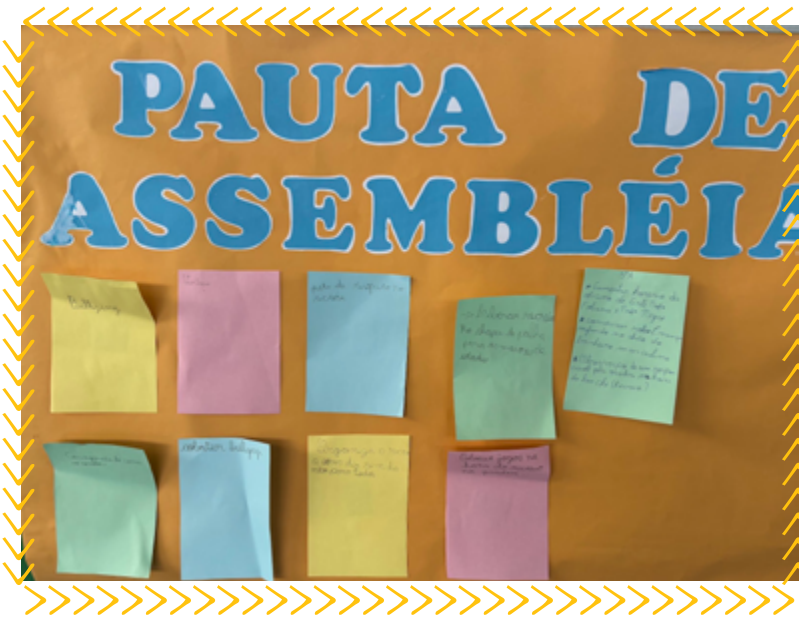
A merendeira Mishely Maciel Oliveira apresenta o prato típico da região - pirarucu no tucupi - que é servido na merenda da escola.
Foto: Aparecida Zuin

as diferentes vozes da comunidade encontram uma mesa comum, na qual responsabilidades são compartilhadas e decisões se transformam em compromisso coletivo. No Grêmio Estudantil, as crianças e as(os) jovens descobrem que sua palavra pode organizar caminhos, representar desejos e produzir mudanças na vida da escola. Na Caixa de Sentimentos, mesmo aquilo que ainda não consegue ser dito em voz alta encontra passagem: alegrias, medos, incômodos e esperanças atravessam o silêncio e chegam ao cuidado de todas(os).

Conselho, Grêmio e Caixa são como pequenos afluentes de um mesmo rio democrático: um acolhe a decisão, outro fortalece o protagonismo e o terceiro protege a dimensão sensível da participação. Juntos, ensinam que participar é falar, representar, deliberar, sentir e ser verdadeiramente escutada(o). Assim, a gestão democrática segue seu curso: escuta, dialoga, delibera, consensua ou vota, corresponsabiliza e autoavalia.
Não é uma linha reta, mas um movimento circular que sempre recomeça. Cada decisão retorna à comunidade para ser vivida, acompanhada e novamente refletida.

"Se for [uma criança] venezuelana ou haitiana, procuramos um intérprete. O aluno chega fragmentado, e o afeto e o acolhimento são fundamentais. Primeiro trabalhamos as questões sociais; ele vai aprendendo o nosso idioma para depois aprender a escrever. Esse atendimento personalizado faz toda a diferença. Precisamos proporcionar situações para que a criança entenda o que é se autoavaliar. Por isso, usamos emojis e carinhas para que entendam. Eles mesmos começam a se cobrar e a cobrar o colega. Esse aprendizado segue até o quinto ano."

(Mirian Martins, professora do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Waldir Garcia)



Pauta da Assembleia das(os) estudantes: democracia também se aprende.
Foto: Telma Barroso

Na Escola Municipal Professor Waldir Garcia, participar é um hábito cotidiano. É fazer da equidade uma forma de justiça; da horizontalidade, um modo de convivência; da inclusão, um compromisso; e do cuidado com o território, uma responsabilidade coletiva. Como a canoa que atravessa o igarapé e deixa ondas depois de sua passagem, a escola produz movimentos que alcançam outras margens. E o banzeiro continua: na palavra de uma criança, no gesto de uma(um) funcionária(o), na humildade da equipe gestora, na escuta de uma(um) professora(or), na presença de uma família. Continua porque democracia, ali, não é apenas um princípio escrito — é uma maneira compartilhada de existir.

Assembleia realizada com a participação das(os) estudantes.
Foto: Aparecida Zuin



PARTICIPAÇÃO INFANTIL: QUANDO A DEMOCRACIA SE APRENDE VIVENDO

Existem escolas em que a participação das crianças ocupa momentos específicos da rotina. Na EM Professor Waldir Garcia, ela organiza a própria vida da escola. Está nas Assembleias Estudantis, nas Tutorias, nos Roteiros de Aprendizagem, nas Rodas de Conversa, no Grêmio Estudantil, nos Projetos Investigativos e em tantas outras situações em que a palavra das crianças é tomada como parte do trabalho pedagógico. Mais do que um conjunto de estratégias, essa é uma maneira de compreender a infância e de construir o cotidiano escolar.

Essa escolha parte de um princípio ainda pouco incorporado às políticas públicas. Embora esse reconhecimento esteja presente em importantes marcos legais, nem sempre ele chega ao cotidiano das escolas. Com frequência, a participação aparece em consultas ocasionais ou em atividades planejadas exclusivamente pelas(os) adultas(os). Na Waldir Garcia, ela ocupa outro lugar. As crianças são chamadas a investigar, decidir, negociar, assumir responsabilidades e construir, junto com outras pessoas, os caminhos que a escola percorre.

Escutá-las, nesse contexto, significa muito mais do que abrir espaço para que expressem opiniões. Significa criar condições para que façam perguntas, formulem hipóteses, proponham caminhos, convivam com diferentes pontos de vista e acompanhem os efeitos das decisões tomadas coletivamente. As Assembleias tornam essa proposta bastante visível, ao transformar situações do cotidiano em oportunidades de diálogo e deliberação.

A mesma lógica, porém, atravessa outros momentos da vida escolar: aparece na relação construída com as tutoras e com os tutores, nos Roteiros de Aprendizagem, nos projetos que nascem das perguntas das próprias turmas e na maneira como acontecimentos do bairro, da cidade ou do mundo passam a integrar as investigações realizadas pela escola. A escuta deixa de ser um procedimento e passa a orientar a própria construção do conhecimento.

É nesse sentido que a experiência na escola aproxima-se das pedagogias participativas. A criança não é vista como alguém que apenas recebe conhecimentos, mas como quem interpreta o mundo, produz cultura e participa da construção dos percursos de aprendizagem. Alfredo Hoyuelos lembra que escutar uma criança é reconhecer sua competência para produzir sentidos sobre aquilo que vive. Essa escuta exige tempo, disponibilidade e disposição de rever certezas. Na Waldir Garcia, ela se concretiza em escolhas cotidianas que aproximam crianças e adultas(os) e fazem das perguntas, dos conflitos e das descobertas parte do próprio currículo.

Nesse ambiente, aprende-se a participar e participa-se para aprender. À medida que constroem projetos, acompanham seus percursos de estudo e compartilham responsabilidades com colegas e educadoras(es). As crianças conquistam autonomia para circular pelos diferentes espaços da escola, compreender o sentido das atividades que realizam e trabalhar em colaboração. É comum vê-las procurar, espontaneamente, sua(seu) tutora(or), reunir colegas para enfrentar um desafio ou levar uma questão surgida na rotina para discussão na Assembleia.

Pouco a pouco, percebem que suas ações produzem efeitos sobre a vida coletiva e que suas ideias podem transformar o cotidiano da escola. Talvez seja essa uma das aprendizagens mais importantes que a experiência da escola oferece: a participação deixa de ser um conteúdo ensinado e torna-se uma prática vivida, capaz de formar crianças que se reconhecem pertencentes a uma comunidade e corresponsáveis por aquilo que constroem com as(os) outras(os).

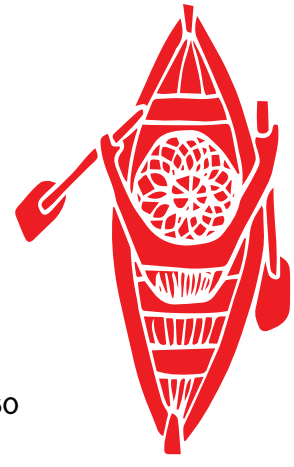
O currículo continua para além dos muros da escola

Todos os dias, a comunidade atravessa os portões da escola trazendo suas histórias, seus saberes, suas memórias e seus modos de viver. Ao mesmo tempo, a escola percorre o bairro, encontra as famílias, escuta o território — reconhecendo que educar também acontece nas ruas, às margens do igarapé, nas praças, nas casas e nos encontros cotidianos. É desse movimento permanente que nasce um território que ensina e também aprende: um lugar onde as crianças constroem suas identidades, estabelecem vínculos, brincam, convivem, enfrentam desafios e produzem sentidos para o mundo. Por isso, conhecer esse território é também compreender cada criança — e educar exige olhar para as pessoas antes mesmo de olhar para os conteúdos.

Essa presença transforma a relação entre escola e comunidade. As famílias deixam de ser apenas acompanhantes da vida escolar e tornam-se parte dela. Moradoras(es), lideranças comunitárias, universidade, organizações sociais e instituições públicas compartilham responsabilidades, fortalecendo uma rede que cuida das crianças e reconhece que educar é uma tarefa coletiva. A escola articula, aproxima, escuta e conecta pessoas, fazendo do diálogo sua principal forma de construir comunidade.

"Tudo isso é fruto da possibilidade de trazer os temas do mundo para a escola e de pensar a realidade de uma forma além do Português, da Matemática e das Ciências. Ao nos reunirmos, discutimos os problemas inerentes a uma comunidade escolar muito diversa. O que mais me atrai no nosso trabalho é a certeza de que somos ouvidos; a escola não apenas escuta, mas busca meios de executar as ideias, convidando a gente para participar. Diante do contexto de seca nos rios e igarapés próximos, as crianças se perguntaram: 'Para onde foi a água?' Em resposta, propusemos debates sobre mudanças climáticas. Esse é um exemplo prático de como podemos trazer propostas pedagógicas que correspondam aos anseios das famílias. Eu estudei em Escola de Tempo Integral na minha infância e, ao virar mãe, só consegui trabalhar e concluir minha formação como advogada porque pude deixar meus filhos na Waldir Garcia. Hoje, executo políticas públicas do governo federal voltadas para os Direitos Humanos. Nosso sonho é que essa Educação Integral seja uma realidade acessível para todo mundo."

(Alessandrine Morais, conselheira escolar e mãe do estudante Luiz Teodoro Silva de Morais, 10 anos, 5º ano do Ensino Fundamental da EM Professor Waldir Garcia)



Às margens do igarapé, onde muitas famílias construíram suas vidas e de onde chegam diariamente tantas crianças, está a Escola Municipal Professor Waldir Garcia. Ela faz parte da paisagem, mas, sobretudo, faz parte da história daquele lugar. Em meio às transformações do bairro, permanece como uma presença constante: acolhe, reúne pessoas, cria vínculos e alimenta esperanças. Para muitas crianças, a escola é o primeiro espaço onde se sentem ouvidas, participam das decisões, descobrem que pertencem à comunidade e percebem que podem transformá-la. É nesse encontro entre escola e território que o banzeiro ganha vida.

"Na Educação Integral, consigo aprofundar e trazer técnicas para as crianças que na educação formal é muito difícil. Eu sei o nome de cada um, sei o que cada um está passando, e sinto esse pertencimento. Fui muito acolhida quando retornei este ano e pensei: 'Gente, é aqui que quero estar'."

(Pollyana D'Ávila, professora de Artes da EM Professor Waldir Garcia)

Como as ondas que percorrem os rios amazônicos, cada experiência compartilhada alcança outras pessoas, mobiliza novas iniciativas e fortalece o sentimento de pertencimento. O que nasce dentro da escola ecoa pela comunidade; o que acontece na comunidade retorna à escola carregado de novos sentidos, perguntas e possibilidades. Na Waldir Garcia, a educação acontece quando as pessoas caminham juntas. A escola aprende com a comunidade, que a reconhece como parte de sua própria história e, nessa ciranda de aprendizagem, ambas se fortalecem. É assim que o território deixa de ser apenas o lugar onde a escola está e passa a ser o lugar onde todas(os) se reconhecem, cuidam umas(uns) das(os) outras(os) e constroem, diariamente, uma comunidade educadora, com gestão democrática.



Visita ao igarapé. O território como espaço de aprendizagem, identidade e produção do conhecimento. *Foto: Telma Barroso*



O que nos move

A experiência da Escola Municipal Professor Waldir Garcia mostra que uma escola se transforma quando reconhece que educar é um trabalho coletivo. Ao abrir espaço para a participação das crianças, fortalecer os vínculos com as famílias, fazer do território parte do currículo e compreender a Educação Integral como uma forma de articular saberes, tempos, espaços e relações em favor do desenvolvimento integral de cada criança e adolescente, a escola constrói uma maneira própria de existir, profundamente enraizada na vida da comunidade. Não se trata de uma fórmula a ser reproduzida, mas de uma experiência que convida outras escolas a olharem para seus próprios territórios, escutarem suas crianças e reconhecerem as potências que já habitam seus cotidianos.



Crianças em atividade para fortalecer a convivência.
Foto: Kátia Regina de Araújo Rodrigues

Como o banzeiro, que percorre silenciosamente os rios amazônicos, os movimentos produzidos pela Waldir Garcia seguem alcançando outras margens. Cada criança que aprende a participar, cada educadora(or) que reinventa sua prática, cada família que encontra na escola um lugar de pertencimento amplia esse movimento. Talvez, seja essa a principal lição deixada por essa experiência: quando a escola confia nas pessoas, acolhe a diversidade e faz da democracia, da participação e da Educação Integral princípios vivos do cotidiano, a aprendizagem deixa de acontecer apenas dentro da escola e passa a irradiar-se pelo território, produzindo novos encontros, novas possibilidades e formas compartilhadas de construir o bem comum.

Na Escola Municipal Professor Waldir Garcia, a gestão democrática se constrói como uma canoa conduzida por muitas mãos, na qual cada pessoa ajuda a reconhecer as correntezas e a escolher os caminhos. A participação da comunidade não ocupa um lugar lateral, nem se limita a convites ocasionais para reuniões e celebrações: constitui o princípio orientador que atravessa o currículo, o Projeto Político-Pedagógico, a organização dos espaços, o cuidado com as pessoas e as decisões do cotidiano.

Nas Assembleias, no Conselho Escolar, no Grêmio Estudantil, na Caixa de Sentimentos, nas Tutorias, nos Grupos de Trabalho e nas Rodas de Conversa, estudantes, famílias, docentes, funcionárias(os) e moradoras(es) encontram diferentes formas de dizer a sua palavra, escutar outras vozes e assumir responsabilidades. A escola deixa, assim, de pertencer apenas à administração pública para tornar-se patrimônio vivo de uma comunidade que nela se reconhece, participa de seus rumos e compartilha o compromisso de educar.

É desse encontro que nasce o banzeiro da gestão democrática: uma onda iniciada pela escuta, fortalecida pelo diálogo e transformada em deliberação, corresponsabilidade e cuidado. Quando a comunidade participa da construção das regras, da utilização da quadra, dos mutirões, das respostas às enchentes e aos incêndios, das investigações sobre o igarapé e das escolhas pedagógicas, a democracia deixa de ser apenas um conteúdo ensinado e passa a ser uma experiência vivida. Cada decisão compartilhada produz pertencimento; cada conflito acolhido abre uma possibilidade de aprendizagem; cada voz reconhecida amplia as margens da escola.

Naquele ambiente, participar significa compreender que ninguém atravessa sozinha(o) os desafios do território e que a educação se fortalece quando o poder de decidir circula entre as pessoas. Movida por esse princípio, a escola segue fazendo ondas: aproxima pessoas, articula saberes e transforma a comunidade em presença educadora, mostrando que a gestão democrática não é um ponto de chegada, mas um movimento coletivo, que precisa ser recriado todos os dias.

REFERÊNCIAS

DISSERTAÇÕES E TESES

COSTA, Natacha Gonçalves da. **Políticas educacionais e a vida na escola: embates em torno do projeto pedagógico da educação integral.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-24062025-140752/. Acesso em: 3 ago. 2026.

RODRIGUES, Katia Regina de Araujo. **Arte na Educação Integral: navegando nas contribuições do ensino das artes na Escola Municipal de Tempo Integral Prof. Waldir Garcia (Manaus-AM)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13328061. Acesso em: 3 ago. 2026.

SIMÕES, Ceane Andrade. **Diásporas e encruzilhadas de um cotidiano escolar**. Travessias de currículos vividos na Escola Municipal Prof. Waldir Garcia, Manaus, AM. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2025. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br:7080/arquivos/File/TeseCeaneAndradeSimoesI_revfinal_compressed.pdf. Acesso em: 3 ago. 2026.

TEIXEIRA, Silvia Katherine Pacheco. **Haitianos em Manaus:** pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal professor Waldir Garcia. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8363. Acesso em: 3 ago. 2026.

ARTIGOS

ABREU, Clemência Gomes; SILVA, José Amauri Siqueira da; LIMA, Suzana Gusmão. A valorização da educação intercultural na Escola Municipal Professor Waldir Garcia em Manaus Amazonas – Brasil. **Revista Científica de Alto Impacto (RevistaFT)**, Rio de Janeiro, v. 28, ed. 139, out. 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-valorizacao-da-educacao-intercultural-na-escola-municipal-professor-waldir-garcia-em-manaus-amazonas-brasil/. Acesso em: 3 ago. 2026.

SIMÕES, Ceane Andrade. **Os “caminhos de canoa” dos currículos de uma escola de Educação Integral em Manaus:** criações e [re]existências. Linguagens, Educação e Sociedade, ano 24, n. 41, p. 273-300, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1124. Acesso em: 3 ago. 2026.

REPORTAGENS

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Waldir Garcia transforma a vida de estudantes em Manaus e inspira o Brasil e o mundo**. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 2022. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/waldir-garcia-escola-transforma-vida-de-estudantes-em-manaus-e-inspira-o-brasil-e-o-mundo/. Acesso em: 3 ago. 2026.

MATUOKA, Ingrid. **Na Waldir Garcia, trabalho pedagógico é motor de inclusão e aprendizagem**. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 2024. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/experiencias/na-waldir-garcia-trabalho-pedagogico-e-motor-de-inclusao-e-aprendizagem/. Acesso em: 3 ago. 2026.

PAGENOTTO, Maria Lígia. **"Antes da mudança, os alunos não podiam contestar nada", diz diretora da EM Waldir Garcia.** São Paulo: Nova Escola, 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/18703/de-escola-ditatorial-a-um-ambiente-democratico. Acesso em: 3 ago. 2026.

VÍDEOS

GRUPO DE ESTUDOS MIGRATÓRIOS NA AMAZÔNIA-GEMA. **Migração e saberes:** diálogos possíveis e protagonismos culturais. [Manaus], 2022. 1 vídeo (2 h). Publicado pelo canal Grupo de Estudos Migratórios na Amazônia-Gema. Disponível em: https://youtu.be/CmWV0uCTaEQ?si=a4e9sXRivcgsUrkw. Acesso em: 5 jan. 2024.

[RE]CONSIDERE. **O que eles têm para nos dizer?** - #05 - Coletivo Escola-Família Amazonas (Brasil). YouTube, 2017. 1 vídeo (46 min). Publicado pelo canal Escola Democrática de Niterói. Disponível em: https://youtu.be/cOVBIQDIRFw?si=Y_txx8ZAHa1_6vEi. Acesso em: 5 jan. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA:

Facebook: *www.facebook.com/share/1DAtNuYsrJ/*

Instagram: *www.instagram.com/escolawaldirgarcia*

Territórios que educam, identidades que o transformam: a Educação Integral em Tempo Integral, na Rede Estadual de Educação da Bahia (BA)

Por Camila Helena Santos de Almeida, Danilo Marques, Luziane Santos Xavier Oliveira, Matheus Rodrigues Dutra Bernardo, Nájila da Silva Lopes e Silvia Maria Leite de Almeida

Anísio Teixeira: caminhos e inspirações de um legado vivo.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

Poema: ANÍSIO, PRESENTE! MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA VIVA

No coração da Bahia, pulsa uma ideia viva.
Um sonho antigo, mas que resiste aguerridamente.
A escola que forma o ser inteiro,
com saber, com arte, com afeto e senso crítico.
Foi Anísio quem primeiro a desenhou,
com olhos no povo e pés no chão.
Pensou uma escola que fosse parque,
fosse também libertar e libertação.
A Educação em Tempo Integral, na Bahia
carrega essa semente
que brota, cresce e floresce
nas mãos de quem educa o tempo inteiro.
Na Escola Parque, a memória caminha pelos corredores,
Mendes, que aprendeu com o próprio Anísio,
carrega em si a história viva da transformação.
Mas Anísio não está só nas páginas do passado.
Ele é presença, constante, concreta, cotidiana
nos passos de muitos e muitas
que seguem sonhando com a escola possível.
Este curta é memória,
mas é também movimento e compromisso.
É a certeza de que a escola viva
é feita por mãos que realizam no presente
e constroem o futuro,
e que o legado de Anísio
é mais presente do que nunca.
Anísios e Anísias, presentes!



No palco, estudantes do Curso Técnico em Teatro do Colégio Estadual de Tempo Integral Pedro Paulo Marques e Marques, em Salvador (BA), transformam expressão em arte.
Foto: Luziane Santos Xavier Oliveira



As páginas que seguem são guiadas pelas letras que, uma a uma, Ana Maria das Virgens Trigo, Elton Bernardo Santos da Silva e Fábio Roberto da Silva, docentes da Educação Básica, teceram no poema *Anísio, presente! Memórias de uma escola viva*. Reunidas, essas letras compõem palavras que, como um fio, atravessam estas páginas, e dão títulos às experiências inspiradoras vividas em três escolas da Rede Estadual de Educação da Bahia (REEB), em Salvador (BA), que falam de encontros, afetos e aprendizagens compartilhadas.

Assim, as palavras do poema, desenhadas pelas(os) docentes, nos lembram que os legados não permanecem vivos por estarem intactos. Mas, ao contrário: legados continuam vivos porque seguem tecidos, de diferentes maneiras, por diversas pessoas, ganhando forças que, com outras (e novas) cores, anunciam o futuro, dizem das potências e bonitezas, e também das urgências do tempo presente. Em razão disso, reitera-se: Anísio, presente!

Mais precisamente, em Caetité, no alto sertão baiano, nasceu Anísio Teixeira, um dos maiores intelectuais da educação brasileira e um dos mais importantes defensores da escola pública, democrática e da formação integral. Filho de um território marcado pelas contradições do sertão, Anísio compreendeu que a educação deveria romper as barreiras das desigualdades sociais e garantir oportunidades para todas(os). Sua concepção de escola sempre esteve profundamente vinculada à vida, à cultura e à realidade das(os) sujeitas(os), defendendo uma educação capaz de formar cidadãs(os) plenas(os) e preparadas(os) não apenas para o trabalho, mas para a convivência democrática, para a produção do conhecimento e para a transformação da sociedade.

É como se a própria Bahia anunciasse, em sua história, aquilo que Anísio transformaria em projeto educativo e esse sonho continua vivo: está presente nas escolas espalhadas pelos diferentes territórios, nas(nos) professoras(es) que reinventam diariamente suas práticas, nas comunidades que reconhecem a escola como espaço de encontro e nas políticas públicas que compreendem a educação como direito e instrumento de desenvolvimento humano.



Roda de conversa na Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Ao fundo, o mapa dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia. *Foto: Emenson Silva dos Santos*



As(os) estudantes do Centro Estadual de Educação, Inovação e Formação da Bahia Mãe Stella (CEEINFOR) apresentam os projetos desenvolvidos no Clube de Ciências.
Foto: Matheus Rodrigues Dutra Bernardo

“...No coração da Bahia, pulsa uma ideia viva”

A Bahia é um território que abriga uma das maiores diversidades socioculturais do Brasil. Com seus 417 municípios e a maior extensão territorial da Região Nordeste, o estado reúne diferentes paisagens, povos, culturas e formas de produzir a vida. Do litoral ao sertão, da Chapada Diamantina ao extremo sul, do Recôncavo às regiões do Semiárido, convivem realidades urbanas e rurais, comunidades quilombolas, povos indígenas, pescadoras(es) artesanais, ribeirinhas(os), agricultoras(es) familiares e inúmeras(os) outras(os) sujeitas(os) que fazem da Bahia um espaço de múltiplas identidades.

Essa diversidade, construída ao longo de séculos pela presença e pela resistência dos povos indígenas e, sobretudo, africanos, manifesta-se na gastronomia, na música, nas danças, nas festas populares, nas religiões de matriz africana, na literatura, nas artes e nos saberes tradicionais que atravessam gerações.

Mais do que um conjunto de características culturais, essa diversidade constitui a própria essência do território baiano. Como ilumina o geógrafo baiano Milton Santos, cada município, cada comunidade e cada região produz modos singulares de viver, de interpretar o mundo e de construir conhecimentos. É essa pluralidade que faz da Bahia um estado de múltiplas territorialidades, em que as diferenças não representam fragmentação, mas potência para a construção de políticas públicas comprometidas com a equidade, a valorização das identidades locais e a redução das desigualdades históricas.

Reconhecer essa realidade significa compreender que o território não pode ser entendido apenas como um espaço delimitado por fronteiras administrativas. O território é lugar de pertencimento, de memória, de afetos, de disputas, de produção econômica, de manifestações culturais e, sobretudo, de produção de conhecimentos. É nele que a vida acontece e é nele que se constroem as relações que dão sentido à escola, ao currículo e aos processos educativos. Por isso, pensar a educação na Bahia exige olhar para seus territórios, reconhecendo que cada contexto produz demandas, desafios, potencialidades e formas próprias de ensinar e aprender.

Essa compreensão ganha materialidade na organização do estado em 27 Territórios de Identidade, uma estratégia que ultrapassa a dimensão administrativa e afirma o local

como referência para o planejamento, a gestão e a implementação das políticas públicas. Ao reconhecer as especificidades históricas, culturais, econômicas e sociais de cada região, os Territórios de Identidade fortalecem o sentimento de pertencimento das populações e promovem um modelo de desenvolvimento que valoriza as vocações locais e a participação social. Na educação, essa organização amplia as possibilidades de construção de currículos contextualizados, capazes de dialogar com as culturas, os saberes e as experiências que constituem cada território.

Às bonitezas da capital baiana, somam-se as cores das bandeirolas que enfeitam as escolas do interior, os tambores que ecoam nos terreiros, os cantos indígenas, os festejos juninos, os sambas de roda do Recôncavo, as rodas de capoeira, as manifestações quilombolas, os saberes do campo e das águas. Cada expressão cultural constitui uma forma de educar e revela que a aprendizagem acontece para além dos muros da escola. Os territórios ensinam porque carregam histórias, memórias, valores, modos de produzir conhecimento e formas coletivas de compreender o mundo.

É justamente nessa perspectiva que a Política de Educação Integral da Bahia encontra sua força. Inspirada no legado de Anísio Teixeira e fundamentada na valorização dos Territórios de Identidade, a política compreende que não existe uma única educação para todo o estado, mas múltiplas possibilidades pedagógicas construídas a partir das especificidades de cada território. O currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos prescritos e passa a dialogar com a cultura, a ciência, a tecnologia, as artes, o trabalho, a sustentabilidade e os saberes produzidos pelas comunidades. Ao reconhecer o território como espaço de aprendizagem e patrimônio cultural, a escola amplia suas possibilidades de promover uma formação integral.

Quando a escola dialoga com o território e o território se reconhece na escola, consolida-se uma educação capaz de formar sujeitas(os) críticas(os), criativas(os) e comprometidas(os) com a transformação da realidade. É nessa relação indissociável entre território, identidade e educação que a Bahia reafirma seu compromisso histórico com uma escola pública capaz de promover justiça social, desenvolvimento humano e cidadania plena.

“...Foi Anísio quem primeiro desenhou, com os olhos no povo e pés no chão”

A trajetória da Educação Integral na Bahia iniciou-se com o Programa de Educação Integral que estabeleceu as primeiras diretrizes para a organização das Escolas de Tempo Integral na Rede. Após um período de amadurecimento da política, a promulgação da Lei Estadual nº 14.359 (Bahia, 2021) representa o principal marco de sua institucionalização, ao criar o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e consolidar a Educação Integral como política de Estado permanente. A Lei vincula-se ao legado de Anísio Teixeira e estabelece as bases legais para sua expansão em toda a REEB, assegurando que a proposta pedagógica de Anísio permaneça viva e protegida institucionalmente.





Roda de conversa da equipe de pesquisadoras(es) com a gestora e as coordenadoras pedagógicas do Colégio Estadual de Tempo Integral Pedro Paulo Marques e Marques.
Foto: Matheus Rodrigues Dutra Bernardo



O Programa foi concebido em consonância com a legislação educacional brasileira para promover a formação integral das(os) estudantes, por meio de aprendizagens significativas e experiências educativas diversificadas. A Educação Integral valoriza a integração dos conhecimentos, a articulação entre escola e comunidade e a ampliação das experiências educativas, considerando as dimensões intelectual, cultural, social, corporal e emocional e as diferentes realidades das(os) sujeitas(os). Ao longo de sua trajetória, a política fortaleceu o currículo integrado e a formação crítica, autônoma e participativa.

Segundo o Censo Escolar de 2025, a Bahia consolidou-se como o quarto estado com maior expansão de matrículas em Tempo Integral, no país. Esse avanço expressa uma concepção de educação que ultrapassa a ampliação do tempo escolar, promovendo a formação humana multidimensional e articulando as dimensões pedagógica, social e territorial.

A transformação da educação baiana é resultado do trabalho coletivo nos territórios, no qual os 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTEs) exercem papel estratégico na formação, no monitoramento e no acompanhamento das escolas. Com a presença da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) mais próxima do chão da escola, os NTEs aproximam a gestão central das realidades locais e favorecem a implementação da política nos diferentes contextos educacionais do estado.

A área de convivência do Colégio Estadual de Tempo Integral Pedro Paulo Marques e Marques se veste de cores e tradições para celebrar os festejos juninos.
Foto: Matheus Rodrigues Dutra Bernardo



“...Semente que brota, cresce e floresce nas mãos de quem educa o tempo inteiro”

Se Anísio Teixeira chegasse às escolas baianas em 2026, perceberia nas narrativas produzidas por gestoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os), professoras(es) articuladoras(es), educadoras(es) e estudantes da Educação Integral em Tempo Integral, que a gestão da aprendizagem emerge como uma trama cuidadosamente tecida entre planejamento, escuta, acompanhamento e compromisso coletivo. Cada decisão organizacional carrega uma pergunta silenciosa: como garantir que cada estudante encontre sentido em permanecer na escola?

Assim, a gestão da aprendizagem começa quando a escola reconhece que seu maior desafio não é apenas ampliar o tempo de permanência das(os) estudantes, mas transformar esse tempo em uma experiência de pertencimento e construção de projetos de vida. No Colégio Estadual de Tempo Integral São Daniel Comboni - conhecido localmente apenas por Comboni -, localizado no município de Salvador, essa compreensão aparece desde a forma como a equipe concebe a própria organização escolar.

O percurso da aprendizagem começa pelo entendimento do reordenamento escolar, compreendendo como a escola se estrutura para acompanhar as trajetórias das(os) estudantes com intencionalidade pedagógica.

Quando secretaria, coordenação e gestão dialogam em torno das trajetórias das(os) estudantes, a escola materializa um dos princípios reafirmados pela Portaria Estadual nº 573 (Bahia, 2025), que estabelece um conjunto estratégico de procedimentos na utilização de evidências produzidas no cotidiano escolar, para orientar decisões pedagógicas e qualificar a gestão da aprendizagem. Essa mesma lógica orienta a distribuição de coordenadoras(es) pedagógicas(os) e servidoras(es) da secretaria escolar por séries específicas. A estratégia qualifica o acompanhamento, fortalece os vínculos com as(os) estudantes e permite que cada profissional conheça, com maior profundidade, as necessidades e potencialidades do grupo sob sua responsabilidade, produzindo um acompanhamento mais próximo e consistente.

Na transição para o Tempo Integral, a equipe percebeu que muitas(os) estudantes permaneciam fisicamente na escola, mas se ausentavam da experiência educativa, evitando as salas de aula por não encontrarem sentido na ampliação da jornada escolar. Diante desse cenário, a resposta foi a construção de uma rede de acompanhamento afetivo. As famílias passaram a ocupar lugar central nesse processo. Relatórios de frequência deixaram de representar, exclusivamente, indicadores administrativos, para

> *“É preciso entender como é que a escola se divide, as seriações e as modalidades que são ofertadas. Depois que você tem esse olhar, começa a compreender uma logística mais interna, do fluxo da secretaria da escola, junto com a coordenação e a gestão, porque tem que ter um processo que dialogue [com a realidade das famílias].”*
>
> **(Mônica Bonfim, gestora do Colégio Comboni)**



se transformarem em instrumentos de diálogo. Reuniões aproximavam estudantes, responsáveis e equipe pedagógica em torno de uma mesma conversa: compreender as ausências para reconstruir os vínculos com a escola.

> ***"Eu acho que o principal de tudo foi ter trazido a família para cá, ter mostrado as faltas. Isso foi muito importante."***
> **(Luis Cesar Souza, professor articulador da Educação Integral do Colégio Comboni)**

A escola busca devolver à(ao) estudante a condição de sujeita(o) do próprio percurso formativo. Essa gestão se fortalece por meio de uma coordenação pedagógica descentralizada. Cada coordenadora(or) acompanha um conjunto específico de turmas, estreitando vínculos com professoras(es) e estudantes e qualificando o acompanhamento das aprendizagens. A direção e a coordenação compartilham responsabilidades, compreendendo que um projeto coletivo ganha consistência quando todas(os) caminham na mesma direção.

A gestão da aprendizagem também é orientada pela capacidade de transformar resultados em reconhecimento e pertencimento. O acompanhamento dos indicadores não se reduz ao cumprimento de metas institucionais; representa a possibilidade de tornar as(os) estudantes visíveis às políticas públicas e ampliar suas oportunidades. Nesse contexto, alcançar desempenho nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), significa mais do que pontuar: é afirmar a presença da escola e de suas(seus) jovens no cenário educacional.

Se, no Comboni, a aprendizagem se organiza a partir do fortalecimento dos vínculos, no Colégio Estadual de Tempo Integral Pedro Paulo Marques e Marques - conhecido localmente por Pedro Paulo -, também localizado no município de Salvador, ela ganha forma pela integração entre diferentes saberes e pela ampliação das oportunidades educativas. A gestão da aprendizagem não se restringe às reuniões pedagógicas nem aos documentos institucionais. Ela ganha corpo nos encontros cotidianos, nas escolhas coletivas e na capacidade da escola de transformar diferentes *expertises* em possibilidades concretas de formação.

Os documentos legais não determinam quais projetos cada unidade deve desenvolver, ao contrário, reconhecem que cabe às equipes escolares interpretar a sua realidade e elaborar estratégias coerentes com os seus desafios e potencialidades. É nesse espaço de autonomia que experiências, como as oficinas do Educa Mais Bahia, encontram condições para florescer.

No Pedro Paulo, a ação de indução para a ampliação do tempo escolar se constitui como espaços articuladores da Educação Integral. A oficina de futebol dialoga com o acompanhamento realizado pelas psicólogas por meio da oficina de saúde e bem-estar e conecta-se ao Projeto de Fisioterapia Preventiva, que já projeta incorporar o acompanhamento nutricional como mais uma estratégia para fortalecer o desenvolvimento integral das(os) estudantes. Ao mesmo tempo, o teatro amplia as possibilidades de expressão, criatividade e construção da identidade juvenil.

Esporte e Arte deixam de ser atividades complementares para assumirem o papel de experiências estruturantes da formação humana. Talvez nenhum espaço traduza melhor essa experiência do que o campo de futebol.

Nele, convivem adolescentes que sonham com a carreira esportiva e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), compartilhando o mesmo espaço, os mesmos desafios e as mesmas possibilidades de participação. A bola deixa de ser somente instrumento esportivo para tornar-se linguagem de inclusão, pertencimento e convivência. Essa prática também carrega as marcas das histórias de vida de quem a conduz.



Estudantes do Curso Técnico em Teatro do Colégio Estadual de Tempo Integral Pedro Paulo Marques e Marques realizam apresentação de dança na quadra, em alusão aos festejos juninos.
Foto: Matheus Rodrigues Dutra Bernardo

> *"A gente não teve o nosso processo formativo, mas temos a oportunidade de propor para outros."*
> **(Francisco Fernando da Silva Santos, educador de Futebol do Colégio Pedro Paulo)**

A fala do educador revela que ensinar ultrapassa a transmissão de técnicas. Sua trajetória pessoal - marcada pelo sonho de ser jogador de futebol profissional e pela mudança do Piauí para o estado da Bahia em busca do sonho de seus filhos, estudantes do Pedro Paulo - transforma-se em compromisso ético com as novas gerações, convertendo experiências marcadas pela ausência de oportunidades em desejo de ampliar horizontes para outras(os) jovens.

A gestão da aprendizagem também se manifesta na forma como a escola compreende a avaliação. Distanciando-se de uma lógica centrada exclusivamente em provas escritas, a equipe organiza o trabalho pedagógico a partir da metodologia de projetos, reconhecendo que aprender envolve diferentes linguagens, habilidades e formas de participação.

Essa capacidade de articular pessoas também se manifesta no reconhecimento dos talentos presentes na própria equipe. A coordenação identifica habilidades, aproxima interesses e cria condições para que essas competências encontrem novos espaços de atuação. A escolha não acontece por acaso. Ela é sustentada pela autonomia conferida às equipes escolares para elaborar e adequar seus Planos de Intervenção Pedagógica (PIP), conforme previsto na Portaria Estadual nº 573 (Bahia, 2025). Ao assegurar que as intervenções sejam construídas a partir das potencialidades de cada contexto, a política reconhece que inovar também significa descobrir novos lugares para os saberes presentes na própria escola.

Ao refletirem sobre aquilo que sustenta esse trabalho pedagógico, as coordenadoras não mencionam indicadores, metas ou resultados estatísticos. O que as mobiliza são as pessoas e os processos que se constroem, diariamente, na escola. A coordenadora pedagógica, Wilza Neri de Deus, encontra inspiração na inquietação das(os) estudantes, na curiosidade que resiste e no desejo de aprender que insiste em florescer mesmo diante das adversidades.

> *"O professor é orientado a fazer vários tipos de modalidades, não só a prova e a parte escrita, mas também testar a oralidade do aluno, o trabalho em equipe, a questão dos jogos, como eles se comportam em um momento de disputa e de convívio com o grupo."*
> **(Liliane Fonseca do Carmo, gestora do Colégio Pedro Paulo)**

"O que me inspira é essa busca incessante, do aluno, pelo conhecimento, pelo fazer, pelo querer aprender. Esse protagonismo dele. Sempre está ali, ativo, fazendo e aprendendo."
(Wilza Neri de Deus, coordenadora pedagógica do Colégio Pedro Paulo)



Refeitório e cozinhas do Centro Estadual de Educação, Inovação e Formação da Bahia Mãe Stella. *Foto: Matheus Rodrigues Dutra Bernardo*

Wilza ressalta, ainda, que sua inspiração também nasce quando observa profissionais com mais de 20 anos de carreira que, apesar do cansaço acumulado e dos inúmeros desafios da profissão, continuam dispostos a construir, coletivamente, novos caminhos para a escola.

Já a coordenadora pedagógica, Michele Silva Oliveira, amplia essa compreensão ao deslocar o olhar para as possibilidades que a escola constrói de forma colaborativa. Sua narrativa não ignora as dificuldades que atravessam a rotina escolar, ao contrário, reconhece que muitos desafios extrapolam a ação da gestão. Ainda assim, é na capacidade de mobilizar esforços, acompanhar o desenvolvimento das(dos) estudantes e celebrar cada avanço, que ela encontra sentido para o trabalho da coordenação.

As narrativas das coordenadoras revelam que a gestão da aprendizagem não se sustenta apenas por estruturas organizacionais ou procedimentos técnicos. Ela se alimenta da capacidade de reconhecer potencialidades onde outras(os) enxergam limitações e da convicção de que aprender é, antes de tudo, uma experiência construída em conjunto. Nesse sentido, a coordenação pedagógica assume o papel de mediação que conecta sujeitas(os), projetos e sonhos, mantendo viva a identidade da escola em meio à complexidade de seu cotidiano.



Estudantes vivenciam a Oficina de Tranças, do Programa Educa Mais Bahia, no Colégio Estadual de Tempo Integral São Daniel Comboni. *Foto: Luziane Santos Xavier Oliveira*

“...A escola que forma o ser inteiro, com saber, com arte, com afeto e senso crítico”

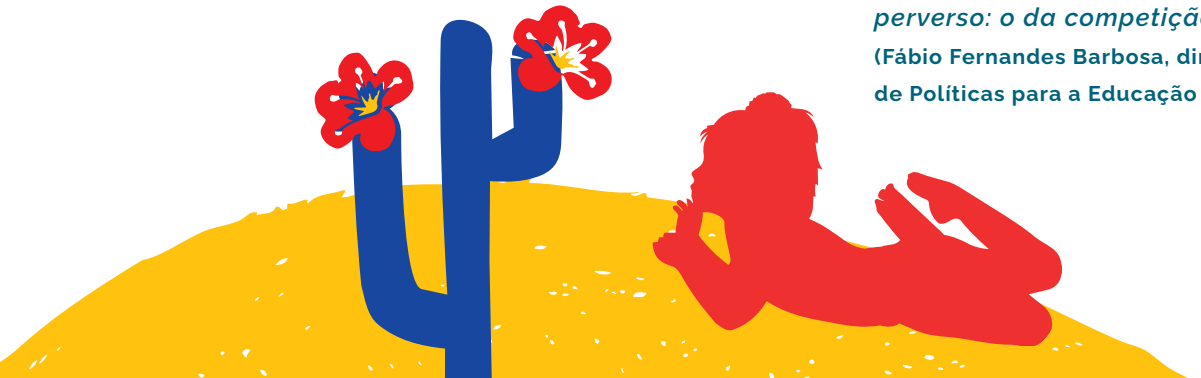
Juventudes plurais, críticas, artísticas, conectadas e conscientes de seus direitos atravessaram as conversas tecidas nas escolas. Em cada uma delas, iniciativas vêm sendo construídas para acolher essa diversidade e reconhecer as múltiplas formas de ser jovem, fazendo da escola um lugar de pertencimento, na qual participação, expressão e criação se encontram e ganham sentido.

Uma das expressões desse movimento é o Grêmio Estudantil. Em algumas escolas, esse compromisso já se materializa na existência de um espaço próprio, destinado aos diálogos e às partilhas entre estudantes, como relatou João Vitor dos Santos Carvalho, técnico da Coordenação de Políticas para a Juventude em Processos Educacionais (COJEPE). Ainda que essa experiência se apresente de maneira distinta nos diferentes contextos da Rede, ela revela um horizonte perseguido pela política educacional baiana: ampliar as possibilidades de participação estudantil e criar condições para que esses espaços se façam presentes, progressivamente, em todas as escolas. A representação estudantil também se expressa por meio de outras formas de participação, como a eleição de líderes de turma, de líder da escola, de líder municipal e de líder territorial. Talvez seja, porém, nos encontros cotidianos, entre estudantes e equipe gestora, que essa participação se torne mais visível.

Nessa direção, a REEB fomenta experiências voltadas à ampliação da participação das juventudes, por meio de iniciativas desenvolvidas pela SEC-BA e acompanhadas pela COJEPE, como: Jovem Criador de Conteúdo, na qual estudantes produzem conteúdos orientadas(os) por docentes; Jovem Senador, que proporciona uma imersão no Senado Federal e; Deputado Jovem Baiano, desenvolvido em parceria com a Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA).

Em conjunto, essas ações revelam um compromisso com a construção de escolas nas quais as juventudes não apenas ocupem espaços de participação, mas sejam reconhecidas como parte constitutiva dos processos de decisão e da vida escolar. É nessa direção que se inscrevem as iniciativas voltadas aos 27 Territórios de Identidade da Bahia, que abrangem os 417 municípios.

> *“É importante destacarmos que essas ações desencadeadas, principalmente, pela COJEPE, têm um objetivo principal: a formação e o entendimento da importância da representatividade e de trabalhar aspectos da educação para a democracia. A gente trabalha valores, colaboração e cooperação, que vão numa perspectiva de enfrentamento a um modelo atual que é perverso: o da competição.”*
>
> **(Fábio Fernandes Barbosa, diretor de Execução de Políticas para a Educação Básica [DIEx])**





Área de convivência do Colégio Estadual de Tempo Integral São Daniel Comboni. Ao fundo, o Mural da Inclusão, que sinaliza o acesso à sala do Atendimento Educacional Especializado.
Foto: Matheus Rodrigues Dutra Bernardo

É nesse horizonte que se inscrevem os diferentes esforços empreendidos pela REEB. Mais do que um conjunto de projetos e ações, eles expressam o compromisso com a construção de escolas nas quais a participação se aprende participando, se fortalece nos encontros e passa a integrar o próprio cotidiano escolar. E as(os) estudantes reconhecem esse movimento.

Mais do que retratar o cotidiano de uma escola, essas palavras anunciam um horizonte. Um horizonte que não se limita às experiências aqui narradas, mas convida a imaginar e construir redes de educação em que todas as juventudes encontrem, na escola, múltiplas oportunidades para criar, participar e construir (e compartilhar) saberes e conhecimentos.

> ***"A gente lembra que, se não for pra escola, vai ficar em casa o dia inteiro sem fazer nada. Na escola, a gente fica com amigos, tem coisas pra fazer, tem os projetos, não tem como chegar aqui e ficar parado sem fazer nada."***
> **(Laís Bianca de Assis Barreto, 17 anos, estudante da 2ª série do Curso Técnico de Informática em Tempo Integral do Mãe Stella)**

"...O legado de Anísio é mais presente do que nunca"

Aqui, inspirar é reconhecer que a beleza e a força das palavras têm o mesmo valor. E que, para falar do futuro, é preciso cuidar do presente com urgência.

Sobre as urgências do presente, as palavras de Charles Albuquerque Muniz, 17 anos, estudante da 2ª série do Curso Técnico de Informática em Tempo Integral do Centro Estadual de Educação, Inovação e Formação da Bahia Mãe Stella, chamam a atenção para a necessidade de tratar a saúde mental das juventudes: "*É algo muito difícil, com a questão da internet, muito pesado, especialmente para entregar o que é legal, porque hoje em dia, por exemplo, há [...] muitas(os) estudantes com depressão e ansiedade, que acabam se abalando ainda mais por essas questões escolares. Eu acho que seria bom, dentro da escola, ter esse apoio.*"

A discussão sobre a saúde mental das(os) jovens estabelece um compromisso que ultrapassa os limites da escola, envolvendo todas as instâncias responsáveis pela garantia do direito à educação. Portanto, é fundamental expandir o tempo e os espaços dedicados a essa temática nas instituições de ensino.



Estudante apresenta o funcionamento das impressoras 3D, utilizadas no Clube de Ciências do Centro Estadual de Educação, Inovação e Formação da Bahia Mãe Stella. *Foto: Luziane Santos Xavier Oliveira*

Como reforça a gestora Mônica Bonfim, do Colégio Comboni: *"Integral é conexão"*. Embora composta por poucas palavras, a expressão de Mônica ilustra a compreensão da Educação Integral que parece atravessar as experiências vividas nas três escolas soteropolitanas. Ao mesmo tempo, as três experiências nos lembram que conexões dessa natureza não se produzem fortuitamente. Elas dependem de condições que lhes deem sustentação: tempos, espaços, infraestrutura, financiamento, equipes valorizadas e condições de trabalho que permitam às professoras(es) dedicarem-se plenamente aos processos educativos.

Quando professoras(es) podem construir seus percursos profissionais em uma única escola, estreitando laços com as(os) estudantes, famílias, territórios e colegas, ampliam-se também as possibilidades de que a Educação Integral se concretize em toda a sua potência. É um horizonte que não deveria constituir exceção ou privilégio de algumas redes, mas uma realidade assegurada às escolas públicas de todo o país.

Mais do que reunir experiências inspiradoras, estas páginas reafirmam a convicção de que as juventudes têm o direito de viver uma Educação Integral. Um direito que ganha materialidade, entre outros aspectos, quando cada escola, em diálogo com a comunidade que a acolhe, encontra seus próprios modos de corporificar suas bonitezas, e quando professoras(es) e demais profissionais da educação dispõem de adequadas condições de trabalho, reconhecimento e políticas públicas que tornem esse projeto possível.

Que esse direito possa se concretizar, cada vez mais, em diferentes realidades brasileiras, permitindo que, por todo o país, outras(os) estudantes possam dizer, com a mesma espontaneidade da estudante Yasmin Andrade da Silva, 17 anos, da 2ª série do Curso Técnico de Informática em Tempo Integral do Mãe Stella: "*Essa escola farma muita aura*." Nessas letras, o sonho de Anísio Teixeira segue encontrando novas maneiras de se manter vivo no tempo presente.

Se Anísio encerrasse o seu percurso por essas três escolas baianas, veria uma política pública que ganha sentido nas relações estabelecidas entre gestoras(es), coordenadoras(es), educadoras(es), professoras(es) articuladoras(es) da Educação Integral, estudantes e famílias. Perceberia que a ampliação do tempo escolar só encontra sua razão de existir quando acompanhada pela ampliação das oportunidades de aprender, conviver, criar e sonhar.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Lei Estadual nº 14.359, de 26 de agosto de 2021**. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, e dá outras providências. Salvador: Secretaria da Educação, [2021]. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14359-2021-bahia-institui-o-programa-baiano-de-educa. Acesso em: 24 jul. 2026.

BAHIA. **Portaria Estadual nº 573, de 16 de abril de 2025**. Dispõe sobre a Gestão da Aprendizagem. Salvador: Diário Oficial do Estado da Bahia/ Secretaria da Educação, [2025].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: Resumo Técnico. Brasília: Ministério da Educação/Inep, [2026]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 3 ago. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA:

Site: *www.ba.gov.br/educacao/*

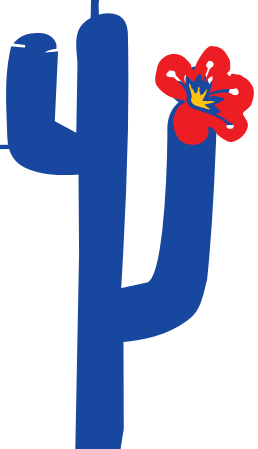
Instagram: *www.instagram.com/educacaobahia*

ESCOLAS CITADAS NO TEXTO:

Centro Estadual de Educação, Inovação e Formação da Bahia Mãe Stella: *www.instagram.com/colegioestadualmaestella*

Colégio Estadual de Tempo Integral Pedro Paulo Marques e Marques: *www.instagram.com/ceppmm/*

Colégio Estadual de Tempo Integral São Daniel Comboni: *www.instagram.com/ceticomboni_oficial*



Da conversa entre a escola e a cidade, nasce um mosaico de talentos em Gandu (BA)

Por Ana Beatriz Goulart de Faria, Danilo Macruz Inácio, Elis Rockenbach, Joélia Santos Prado e Neilson Bispo dos Santos

Como o município transformou uma experiência cultural em política pública de Educação Integral.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Vista do Lago Central, que é o cartão-postal de Gandu (BA). *Foto: Neilson Bispo dos Santos*

A cidade recebeu esse nome devido ao Rio Gandu, que corta a região. No passado, as águas desse rio eram o *habitat* natural de uma grande quantidade de jacarés (historicamente chamados por moradores de "jacarés-guandus"). Por conta dessa característica local, a bandeira do município de Gandu carrega a imagem de um jacaré.

Antes que uma(um) estudante suba ao palco para tocar flauta, interpretar uma cena teatral, construir e apresentar um texto literário, existe um percurso quase invisível, iniciado muito antes dos ensaios.

Esse caminho começa quando uma criança descobre que sua voz merece ser ouvida; quando uma(um) professora(or) percebe um talento que, até então, permanecia escondido e encontra metodologias e recursos para materializá-lo; quando uma família volta a acreditar na escola; quando uma experiência cultural construída pela comunidade passa a ser reconhecida como parte da política pública de Educação; e, sobretudo, quando um município compreende que educar não é tarefa exclusiva da escola, mas responsabilidade compartilhada entre diferentes instituições, profissionais e sujeitas(os) do território, em uma articulação em rede. Foi esse percurso que Gandu - cidade distante 159 km de Ilhéus e 296 km de Salvador, na Bahia - decidiu construir.

Algumas tardes da cidade deixaram de ser apenas o intervalo entre um turno escolar e outro. Enquanto parte da população segue seu ritmo cotidiano, crianças e adolescentes atravessam as ruas carregando violões, flautas, instrumentos de percussão e sopro, figurinos ou, simplesmente, a expectativa de experimentar algo novo. O destino é o Centro Integrado de Arte Castro Alves (CIART), espaço onde música, dança, teatro, capoeira e práticas de leitura convivem com os conhecimentos escolares, para compor uma experiência educativa que amplia não apenas a jornada, mas as possibilidades de aprender, criar, conviver e projetar futuros. O que se construiu em Gandu foi a decisão de reconhecer talentos já existentes no território e transformá-los em uma política pública de Educação Integral.



Quando uma cidade decidiu reconhecer seus talentos

O Sistema de Informações do Patrimônio Cultural da Bahia (SIPAC) dividiu o estado em 27 Territórios de Identidade da Bahia. Gandu se encontra inserido no de nº 6 - Baixo Sul -, no qual construiu sua história entre diferentes tradições culturais, econômicas e comunitárias. A cidade, marcada pela cultura cacaueira e por uma intensa vida associativa, preservou, ao longo das últimas décadas, um patrimônio imaterial tecido por artistas, grupos culturais, educadoras(es) populares e iniciativas comunitárias que nunca deixaram de ocupar o cotidiano local. Nesses espaços, muitos vínculos se fortaleciam, talentos eram descobertos e manifestações culturais continuavam a ser transmitidas entre gerações.

Enquanto isso, a escola seguia seu próprio percurso. Ambos formavam crianças e adolescentes, mas ainda o faziam por caminhos que, raramente, se cruzavam. Faltava reconhecer que aquilo que já acontecia na comunidade também era educação e poderia compor os percursos da Educação Integral. Foi quando esses caminhos começaram, enfim, a convergir.

Na Rede Municipal de Ensino, o debate sobre Educação Integral amadurecia à medida que crescia a compreensão de que expandir a jornada escolar significava ampliar também as possibilidades de aprender. Era preciso diversificar experiências, ocupar outros espaços educativos e considerar, de forma integrada, as diferentes dimensões da formação humana.

A pandemia apenas tornou esse desafio mais evidente. Atentas(os) à crescente defasagem em Língua Portuguesa e Matemática, professoras(es) identificaram estudantes marcadas(os) pelo isolamento, pela fragilidade dos vínculos, pelas dificuldades de convivência e pela perda de confiança em si mesmas(os). Foi preciso assumir que educar significa acolher, simultaneamente, as dimensões cognitivas, culturais, sociais, afetivas, corporais, éticas, estéticas e emocionais da vida das(os) estudantes.

E este é o cerne da Política Municipal de Educação Integral que se construiu em Gandu. Em vez de pensar, apenas, em como ocupar o contraturno, o município passou a perguntar: como transformar esse tempo em experiências que produzam sentido para a vida das(os) estudantes?

A resposta já existia no território, nas experiências preexistentes como a Associação Cultural Fanfarra Juvenil Poeta Antônio Frederico Castro Alves - Águias Douradas (FANJUCA), reconhecida pela formação artística de crianças e jovens e pelo trabalho desenvolvido no CIART, criado em 2022 com apoio do Criança Esperança e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ali já existia uma experiência educativa consolidada: educadoras(es), estudantes, práticas artísticas, vínculos comunitários e uma estrutura preparada para acolher diferentes linguagens. O que antes caminhava paralelamente passou a integrar um mesmo projeto educativo. Educação e Cultura passaram a compartilhar responsabilidades, compreendendo o território como parte do currículo e a cidade como parceira da escola. E, é justamente deste encontro que nasce o Projeto Mosaico de Talentos.



Uma política pública nasce do território

A premissa de que Educação e Cultura devem caminhar de mãos dadas sempre foi, para a prefeita Daiana Santana (Dai de Léo de Neco), o reflexo de sua própria história. Oriunda do bairro periférico Renovação 1 e ex-aluna da rede pública, ela costuma destacar que os passos que a levaram a se tornar advogada e atual prefeita da cidade só foram possíveis graças ao poder transformador do ensino.

Impulsionado por essa convicção, o elo formado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura reorganizou o cotidiano da Rede Municipal de Ensino. Ao invés de construir uma nova estrutura para a Educação Integral, Gandu voltou seu olhar para aquilo que o território já produzia, integrando práticas consolidadas e amadurecendo o diálogo entre elas. Compartilhou objetivos, profissionais e espaços e conectou escolas, equipamentos culturais e iniciativas reconhecidas pela comunidade.



Alunas(os) das Escolas do Campo: Escola Municipal Mariana Barreto, Escola Municipal Ester Araújo e Escola Municipal Hermilo Lopes.
Foto: Neilson Bispo dos Santos

Foi nesse cenário que o CIART passou a integrar o percurso formativo das(os) estudantes da Rede Municipal. As(os) estudantes escolhiam as atividades das quais desejavam participar e, em dias previamente organizados, encontravam na música, no teatro, na dança, na capoeira e em outras linguagens artísticas formas de aprender, criar, conviver e expressar-se, ampliando os percursos de aprendizagem vividos dentro e fora da escola.

O título, Mosaico de Talentos – Arte em Movimento na Construção de Saberes, traduz uma compreensão construída pela própria prática educativa. Assim como nenhuma peça de um mosaico existe isoladamente, cada estudante chega trazendo histórias, interesses, habilidades, tempos e modos singulares de aprender. A força dessa experiência está em, sem uniformizar esses percursos de vida, criar condições para que as diferentes jornadas se encontrem, dialoguem e se fortaleçam coletivamente.

À medida que as oficinas passaram a integrar a rotina da Rede Municipal de Ensino, professoras(es), artistas, gestoras(es), monitoras(es) e demais profissionais também se sentiram estimuladas(os) a compartilhar o planejamento das atividades e o acompanhamento das(os) estudantes, transformando a maneira como a cidade compreende o ato de educar. Os vínculos que começaram a ser tecidos entre esses diferentes setores abriram caminho para uma transformação ainda mais profunda: construir, enquanto se caminha, uma rota compartilhada e orientada.

Quando Educação e Cultura aprendem a caminhar juntas

No território já existiam pessoas, instituições e experiências que proporcionavam aprendizagens. O desafio era articulá-las para oferecer às crianças e às(aos) adolescentes oportunidades de formação conectadas à vida, à cultura e aos desafios do próprio território. Ao reconhecer esse potencial, o município compreendeu que educar não era responsabilidade exclusiva da escola, mas uma tarefa compartilhada entre diferentes atrizes(atores), transformando também a forma como profissionais de distintas áreas passaram a compreender seu papel educativo.

Nesse contexto, professoras(es) da Rede Municipal de Ensino começaram a acompanhar os percursos das(os) estudantes em diálogo com artistas, monitoras(es), oficineiras(os) e equipes gestoras. As conversas iam além da organização das oficinas: envolviam o desenvolvimento das(os) estudantes, seus interesses, suas dificuldades e as contribuições que cada linguagem artística poderia oferecer aos processos de aprendizagem. Pouco a pouco, diferentes saberes e formas de ensinar tornaram-se uma linguagem comum, incorporando a ludicidade em sua metodologia.



Gandu constrói uma rede educativa na qual cada instituição assume parte da responsabilidade pela formação das novas gerações. Essa talvez seja a principal inovação da experiência: Educação e Cultura aprenderam a compartilhar um mesmo projeto de cidade.

Uma Rede que educa junto

- **Secretaria Municipal de Educação:** coordena a Política Municipal de Educação Integral, articula as escolas e acompanha os percursos formativos das(os) estudantes.
- **Secretaria Municipal de Cultura:** disponibiliza espaços, educadoras(es) e ações culturais integradas ao currículo.
- **CIART:** desenvolve oficinas, projetos e experiências artísticas articuladas à Educação Integral.
- **Escolas:** mantêm o acompanhamento pedagógico e integram as experiências vividas pelas(os) estudantes.
- **Famílias:** participam das apresentações, fortalecem vínculos e acompanham os percursos educativos.
- **Comunidade:** reconhece e valoriza as produções culturais das(os) estudantes.
- **Estudantes:** são as(os) protagonistas da experiência e conectam toda essa rede.

Apresentação da Oficina de Violão do Centro Integrado de Arte Castro Alves (CIART), no Auditório da Escola Professora Ceres Libânio.
Foto: Neilson Bispo dos Santos



A pintura produzida pelas crianças compõe um mural no Centro de Inclusão Multidisciplinar (CIM) da cidade. *Foto: Elis Rockenbach*

Essa articulação encontra sua expressão mais visível no cotidiano das(os) estudantes. Os deslocamentos entre escola e espaços culturais tornam-se oportunidades para ampliar repertórios, construir vínculos e experimentar diferentes formas de inserção e participação na vida da cidade. Ao reconhecer que educar é responsabilidade de todo o território, a Arte deixa de ocupar um lugar complementar e passa a integrar o currículo vivido pelas(os) estudantes.

As apresentações aproximavam famílias, educadoras(es), artistas e comunidade. Os ensaios reuniram estudantes de diferentes escolas em torno de objetivos comuns. Se o público não ia até as apresentações, as(os) estudantes levavam as apresentações para a rua, ao encontro do público. Assim, cada momento acrescenta uma nova camada às relações que sustentam o Mosaico de Talentos.

A intersetorialidade é o cotidiano fundamentado nessa capacidade de colaboração, da prática atenta da escuta entre seus diversos setores, aproximando instituições sem apagar suas especificidades. Nesse movimento, diferentes políticas públicas deixaram de caminhar paralelamente e aprenderam a caminhar juntas.

O currículo acontece em movimento

Em Gandu, a ampliação da jornada escolar acompanhou, inicialmente, o movimento observado em muitas redes públicas brasileiras no período pós-pandemia, priorizando a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática. Com a consolidação da Educação Integral, entretanto, o município compreendeu que ampliar o tempo de permanência na escola não era suficiente.

Essa percepção orientou a Política Municipal de Educação Integral e o Referencial Curricular Ganduense (RCG) (Gandu, 2024), que passaram a conceber o currículo como um percurso de experiências vividas dentro e fora da escola, voltado ao desenvolvimento das dimensões cognitivas, culturais, éticas, estéticas, emocionais, corporais e sociais das(os) estudantes.

Nesse processo, as Artes assumiram um papel estruturante como linguagens de aprendizagem, convivência e produção de conhecimento, fortalecendo um currículo que dialoga com a vida e amplia as possibilidades de formação integral.



Apresentação da Oficina de Música do CIART, no Auditório da Escola Professora Ceres Libânio. *Foto: Neilson Bispo dos Santos*



Apresentação da Oficina de Música do CIART, no Auditório da Escola Professora Ceres Libânio. *Foto: Neilson Bispo dos Santos*



É no cotidiano do CIART que essa concepção se realiza. Na dança, o corpo aprende antes mesmo das palavras. Ao dançar, crianças e adolescentes ocupam espaços coletivos, respeitam ritmos diferentes e reconhecem a diversidade de formas de expressão, além de fortalecer a autoestima e conhecer mais sobre o próprio corpo e suas movimentações.

A música produz pertencimento. Cada ensaio exige escuta, disciplina, responsabilidade e trabalho coletivo. Antes mesmo da teoria musical, aprende-se a ouvir a(o) outra(o), construir harmonias e descobrir que ninguém toca sozinha(o), pois há aprendizagem compartilhada. Já no teatro, a imaginação transforma-se em linguagem. Ao interpretar personagens, criar narrativas e ocupar o palco, estudantes ampliam sua capacidade de comunicação, expressão e argumentação. Para muitas(os), é também um espaço seguro para enfrentar a timidez, experimentar novas identidades e fortalecer a confiança em si mesmas(os).

A capoeira produz identidade. Ao articular corpo, história, ancestralidade e Cultura Afro-Brasileira, aproxima crianças e adolescentes de patrimônios culturais que ajudam a compreender tanto a história do país quanto a história do próprio território. Na roda de capoeira, as(os) estudantes participam de uma prática coletiva baseada em observação, respeito ao tempo da(o) outra(o) e alternância entre protagonismo e escuta.

Cada oficina possui objetivos específicos. Em conjunto, elas compõem um percurso formativo que integra currículo, experiências interdisciplinares, território e comunidade, concretizando os princípios da Política Municipal de Educação Integral e reconhecendo que o desenvolvimento integral acontece quando diferentes experiências passam a compor um mesmo percurso formativo.

Cordel da Educação Integral

Autoria: Trabalho das Escolas do Campo - Hermílo Lopes, Ester Araújo e Marina Barreto

"Na escola aprendemos,
As coisas importantes.
Descobrimos novos caminhos,
E muitas formas de viver.
Aprendemos com os livros,
Com a arte e a canção,
Com os jogos e os amigos,
Que guardo no coração.
Na Educação Integral
Tudo é compartilhado.
Com alegria e emoção,
Os saberes construídos
É nossa formação.
Aprendemos caminhos
Para a imaginação."

Os versos do cordel sintetizam aquilo que o cotidiano do CIART revela continuamente: aprender não significa apenas dominar conteúdos escolares. Representa descobrir outras maneiras de compreender a si mesma(o), relacionar-se com as(os) outras(os) e participar da vida coletiva.

Assim, é possível observar que o currículo acontece em movimento quando: uma(um) estudante supera o medo de falar em público; uma roda de capoeira aproxima diferentes gerações; uma apresentação transforma uma praça em espaço de aprendizagem; e uma(um) artista torna-se educadora(or) e uma(um) professora(or) descobre novas formas de ensinar com arte.

É justamente esse movimento que transforma o tempo ampliado em experiência educativa. Mais do que permanecer mais horas na escola, crianças e adolescentes passam a viver uma educação que reconhece diferentes modos de aprender, de participar e de construir conhecimento.

Quando a cidade toda passa a educar, nasce o Território Educativo

O que torna a experiência de Gandu singular é a maneira como as diferentes linguagens artísticas passaram a integrar uma política pública construída a partir do território. Pouco a pouco, a cidade deixa de ser o lugar onde a escola está localizada e passa a fazer parte do currículo. É o antigo clube que se transforma em espaço educativo ou a praça que se torna palco para apresentações culturais. As(os) estudantes passam a circular por novos lugares, estabelecem novas relações, convivem com colegas de diferentes escolas e bairros e reconhecem equipamentos públicos que não faziam parte de seu cotidiano.

Ao mesmo tempo, a comunidade começa a acompanhar mais de perto aquilo que as crianças e as(os) adolescentes produzem. As apresentações públicas tornam-se momentos de encontro. Mães(pais), avós(ôs), irmãs(ãos), professoras(es) e moradoras(es) ocupam o mesmo espaço para assistir às produções construídas ao longo do ano. Cada espetáculo torna-se, também, uma celebração coletiva da aprendizagem.

Essa circulação permanente modifica o próprio sentido da Educação Integral. O território aprende, assim, a constituir uma dimensão viva do currículo. Embora as oficinas estejam organizadas por diferentes linguagens — música, dança, teatro, capoeira e leitura —, dificilmente seus efeitos permanecem restritos a essas áreas.



Apresentação de música da Oficina de Flauta Doce, da turma do 5º ano, da Escola Centro de Ensino Luz e Amor, com regência do professor Vinicius de Jesus, no Auditório da Escola Municipal Professora Ceres Libânio.
Foto: Elis Rockenbach

Quando os talentos encontram quem os reconheça

É difícil medir todas as transformações produzidas por uma experiência educativa. Algumas aparecem nos indicadores de frequência escolar, na participação das(os) estudantes, na permanência nas atividades ou nas apresentações realizadas ao longo do ano. Outras, porém, só podem ser percebidas por quem convive diariamente com crianças e adolescentes, quando uma(um) estudante passa a ocupar os espaços, a falar em público, a relacionar-se com as(os) colegas, a acreditar nas próprias capacidades ou a imaginar novos projetos para sua vida.

Em Gandu, essas transformações aparecem, repetidamente, nas falas de estudantes, familiares, educadoras(es) e gestoras(es). Isso fica evidente nas palavras que surgem, como: pertencimento, autoestima, confiança, oportunidade, alegria e descoberta. Um sentimento compartilhado paira também nas devolutivas: o reconhecimento. Esse modelo de educação permite reconhecer individualidades como: um talento, uma(um) estudante e seu núcleo familiar e, até mesmo, o jeito único como cada criança aprende.

"O CIART veio para trazer uma mudança em tudo. Quando a Shamely não está bem, ela canta. A música virou um lugar no qual ela consegue respirar, se expressar e voltar para ela mesma. A Arte fez com que a Shamely voltasse a florescer."
(Dafne Mochinski, mãe da estudante Shamely Mochinski, 16 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Ceres Libânio)

"Acho que qualquer pessoa precisa, em algum momento, ter algum tipo de interação com a Arte. Tudo que seja voltado para a Arte faz você desenvolver tanto o mental, quanto o físico. Você aprende muita coisa, faz amizades e interage melhor com as pessoas."
(Shamely Mochinski, 16 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Ceres Libânio)



Apresentação de música da Oficina de Sopro e Percussão, da turma do 5º ano, da Escola Centro de Ensino Luz e Amor no Auditório da Escola Municipal Professora Ceres Libânio.
Foto: Elis Rockenbach

"A minha filha tem TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade] e tinha dificuldade para escrever e para ler. Depois do Integral, ela se desenvolveu bastante. Eu achei muito interessante."
(Cristina Sousa da Silva, mãe da estudante Valentinna Sousa Reis Barbosa, 8 anos, 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Centro de Ensino Luz e Amor)

As(os) educadoras(es) também percebem mudanças, que vão muito além da aprendizagem específica de cada oficina.

> *"Todo corpo é dançante."*
> **(Rafael Moreira, professor de Dança do CIART)**



Apresentação da Oficina de Dança do CIART, no Auditório da Escola Professora Ceres Libânio, em Gandu.
Foto: Neilson Bispo dos Santos

O professor Rafael Moreira explica que sua primeira tarefa não é ensinar passos coreográficos, mas ajudar cada estudante a reconhecer seu próprio corpo como possibilidade de expressão. Sua frase sintetiza a compreensão pedagógica de que não existe um corpo ideal e que todas(os) podem vivenciar a dança. Cada estudante parte de sua própria história, de suas experiências e de suas possibilidades. O papel da(o) educadora(or) consiste em criar condições para que essas diferenças encontrem espaço de manifestação.

A importância do Projeto reflete na vida, por exemplo, de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que encontrou no teatro uma forma de se comunicar com o mundo. Familiares e educadoras(es) relatam que sua participação nas oficinas ampliou a interação com as(os) colegas, fortaleceu sua autonomia e lhe permitiu ocupar um lugar de destaque nas apresentações públicas. Sua história revela, com clareza, o que acontece quando a escola amplia as formas de participação e reconhece que cada estudante aprende, se expressa e ocupa o espaço coletivo de maneiras distintas.

Talvez essa seja a principal transformação produzida pelo Mosaico de Talentos. As diferentes linguagens criam oportunidades para que crianças e adolescentes sejam reconhecidas(os) por capacidades que, muitas vezes, permaneciam invisíveis no cotidiano escolar. Mais do que formar artistas, o Programa amplia as possibilidades de cada pessoa ser vista, participar e descobrir que sua voz também tem lugar na construção da vida coletiva e uma contribuição singular para oferecer ao mundo.

Construir uma política também significa enfrentar desafios

Uma experiência inspiradora também encontra dificuldades e aprende a transformá-las como parte do próprio processo de construção. Em Gandu, observa-se a compreensão sobre o papel da escola, da cultura e do território na formação de crianças e adolescentes — um processo que permanece em desenvolvimento.

Como toda política pública, o Mosaico de Talentos enfrenta desafios que extrapolam a dimensão pedagógica e envolvem aspectos administrativos, financeiros, culturais e institucionais, muitos deles presentes no cotidiano da gestão.

O deslocamento das(os) estudantes entre escolas e espaços educativos demanda organização permanente dos horários



Apresentação da Oficina de Capoeira do CIART Castro Alves, no Auditório da Escola Municipal Professora Ceres Libânio. *Foto: Elis Rockenbach*

e do transporte escolar. A ampliação gradual da oferta de vagas exige investimentos contínuos em infraestrutura, equipamentos, materiais e manutenção dos espaços. Garantir financiamento estável para uma política dessa natureza permanece como condição essencial para sua continuidade e expansão.

A intersetorialidade pressupõe mais do que a atuação conjunta entre diferentes profissionais. Ela exige a construção de um projeto educativo compartilhado, no qual professoras(es), artistas, gestoras(es) culturais, monitoras(es) e especialistas aprendam a estabelecer linguagens comuns, dividir responsabilidades e reconhecer o valor dos diferentes saberes. É preciso ampliar o envolvimento das equipes pedagógicas, fortalecendo o diálogo entre o chamado "núcleo duro" da organização escolar e as(os) novas(os) sujeitas(os) que passam a compor a Educação Integral. Esse percurso demanda tempo, diálogo e confiança, além da disposição para ressignificar práticas e concepções sobre ensinar e aprender.

Ao longo da implementação da política intersetorial, tornou-se necessário superar a compreensão do contraturno como um espaço destinado apenas à ocupação do tempo livre ou ao desenvolvimento de atividades complementares. O tempo ampliado deixa de existir para preencher horários e passa a ampliar oportunidades educativas.

Essa mudança altera, também, a compreensão de currículo. As experiências desenvolvidas no CIART deixam de ser vistas como atividades paralelas às escolas e passam a integrar um único percurso formativo – aproximando componentes curriculares, linguagens artísticas, práticas culturais, esporte, tecnologia, convivência e participação comunitária em torno de um mesmo projeto educativo –, articulado pela Política Municipal de Educação Integral e pelo Referencial Curricular Ganduense.

Cada nova turma, cada nova(o) educadora(or), cada nova parceria e cada nova experiência acrescentam aprendizagens ao percurso iniciado pelo município. Talvez seja essa disposição permanente para aprender que mantenha viva a política construída por Gandu. Mais do que implantar um programa, a Rede Municipal de Educação desenvolve uma nova forma de colaboração entre Educação, Cultura e comunidade.

Desafios que permanecem

- Consolidar um currículo verdadeiramente integrado.
- Fortalecer a articulação permanente entre Educação e Cultura.
- Garantir financiamento estável para a expansão da política.
- Ampliar a infraestrutura e o transporte das(os) estudantes.
- Envolver, progressivamente, toda a Rede Municipal na concepção da Educação Integral.
- Consolidar a intersetorialidade como prática cotidiana de gestão.

Em Gandu, reconhecer transforma

Talvez, o maior resultado produzido pela experiência de Gandu seja este: ele não pode ser medido apenas pelo número de estudantes participantes, oficinas realizadas, apresentações promovidas ou horas ampliadas de permanência na escola. Esses resultados são importantes, mas não conseguem traduzir aquilo que acontece quando alguém passa a ser vista(o) de outra maneira. Em Gandu, o talento nunca esteve escondido. O que faltava era uma política pública capaz de reconhecê-lo.

A Arte não entrou na escola. Foi a escola que decidiu caminhar até onde a Arte já vivia. Ao reconhecer experiências culturais construídas pela própria comunidade, o município ampliou sua compreensão sobre educação. A cidade deixou de ser apenas o lugar onde a escola está localizada. Passou a participar da formação de suas crianças e adolescentes. A Cultura deixou de ser atividade complementar e passou a constituir uma linguagem de aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano. As famílias deixaram de ocupar apenas o lugar de acompanhantes da vida escolar e passaram a compartilhar conquistas, apresentações e descobertas produzidas pelas(os) próprias(os) filhas(os). As(os) estudantes deixaram de ser apenas receptoras(es) de conhecimentos e tornaram-se protagonistas de suas próprias trajetórias.

> *"Você precisa fazer alguma coisa que encante sua alma."*
> **(Shamely Mochinski, 16 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Ceres Libânio)**



Nesse mosaico construído coletivamente, Educação, Cultura, território e comunidade deixam de seguir caminhos paralelos e passam a compor uma única experiência de desenvolvimento humano.

Ampliar a jornada escolar nunca foi um objetivo em si, e sim, transformar o tempo ampliado em experiências, descobertas, pertencimento e produção de sentidos. A força inspiradora desta iniciativa é a decisão política do município em reconhecer um patrimônio educativo que já existia no território e transformá-lo em política pública. Quando isso acontece, a Educação Integral torna-se uma escolha coletiva sobre o tipo de cidade que se deseja construir. E, nesse processo, não são apenas as(os) estudantes que aprendem, a cidade inteira também aprende a educar.

REFERÊNCIAS

GANDU. **Referencial Curricular Ganduense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Gandu: Secretaria da Educação, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GANDU:
www.gandu.ba.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GANDU:
www.instagram.com/sec_educacaogandu

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DE GANDU:
www.instagram.com/integral_gandu

Parcerias que cultivam: Educação Integral e articulação em rede em Águas Frias (SC)

Por Elsio José Corá, Elaiz Aparecida Mensch Buffon, Elizangela da Silva, Iolene Mesquita Lobato e Vanusa Cimone Rech Citadella

Tarumãzinho: pujança, saberes populares do território e formação para a vida.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

Quando permanecer significou reinventar

Em Águas Frias, município do oeste catarinense, marcado pela vida comunitária e pela presença da agricultura familiar, a permanência de uma escola no campo tornou-se uma decisão coletiva sobre o futuro do território. A instituição Núcleo Municipal de Ensino Tarumãzinho havia sido nucleada em 1998, reunindo escolas multisseriadas das comunidades da região norte do município. Anos depois, a redução do número de matrículas colocou em risco a continuidade de um espaço que guardava memórias de famílias inteiras e representava o direito de acesso à educação.

O possível fechamento não representava apenas a perda de um prédio escolar. Significava enfraquecer vínculos, ampliar deslocamentos e retirar da comunidade um lugar de convivência, conhecimento e reconhecimento de sua própria história. Por isso, o nome da escola, Tarumãzinho, traz, na doçura do diminutivo, toda a pujança da tarumã: árvore que une, como poucas na Região Sul do país, a mais altiva beleza à mais inabalável firmeza.

A reação a esse cenário não foi a resignação. Professoras(es), gestoras(es), famílias, moradoras(es), diferentes setores da administração municipal e instituições parceiras passaram a discutir como a escola poderia ser preservada e, ao mesmo tempo, responder às necessidades contemporâneas das crianças e do território. Com a colaboração da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), o debate reuniu a comunidade em torno de um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP). A escola precisaria continuar existindo, mas não da mesma forma: seria necessário reinventá-la.



Placas disponíveis no Núcleo Municipal de Ensino Tarumãzinho, em Águas Frias (SC), enfatizam que "a natureza é sala de aula". *Foto: Elsio Corá*



A área de mais de sete mil m² tornou-se parte central da proposta. O campo, os espaços verdes, a água, as plantas, os animais e os saberes das pessoas que viviam na região poderiam integrar um currículo ampliado. Em 2019, nasceu a Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho, articulando a formação escolar aos modos de vida, às práticas produtivas, à sustentabilidade, ao cuidado e aos saberes populares do território.

A transformação foi construída em diálogo e escuta. Para que o tempo ampliado na escola fosse verdadeiramente significativo e cheio de intencionalidade pedagógica, o currículo passou a conectar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a sete macrocampos de conhecimento, construídos e articulados com a comunidade escolar.



Estudantes em atividade prática na horta da escola. *Foto: Elsio Corá*

Os macrocampos

I – Alfabetização e Letramento (em Língua Portuguesa e Matemática)
II – Agricultura Familiar, Educação Ecológica e Sustentabilidade
III – Saberes e Fazeres: Cultura, Patrimônio (I)Material, Artes e Turismo
IV – Linguagens Artísticas e Corporais
V – Esporte, Saúde e Qualidade de Vida
VI – Educação Tecnológica e Comunicação
VII – Cidadania: Participação e Responsabilidade Social



Os macrocampos não foram simplesmente importados de um programa pronto. Eles foram discutidos com as(os) professoras(es), as famílias, as Secretarias e as organizações participantes, a partir das demandas e possibilidades locais. Cada setor assumiu compromissos diante da comunidade escolar. Essa corresponsabilidade criou uma rede que não apenas oferece atividades pontuais, mas participa do planejamento e da continuidade de uma concepção de Educação Integral vinculada à vida concreta das(os) estudantes.

> ***"Eu tenho uma história de pertencimento com essa escola porque sou fruto desse espaço. Comecei minha vida escolar e profissional ali e vi a Escola do Campo nascer. Ela está em mim desde sempre."***
> **(Ledriana Minusculi Panis Cassol, ex-aluna, professora e ex-coordenadora pedagógica da Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho)**

Uma Rede que assume a escola como responsabilidade comum



A intersetorialidade em Águas Frias não aparece apenas como uma expressão administrativa. Ela ganha forma quando profissionais de diferentes áreas reconhecem que educar uma criança também envolve alimentação, saúde, cultura, proteção social, movimento, relação com a natureza e participação comunitária.

A Secretaria Municipal de Ensino sustenta a organização pedagógica; a Secretaria de Agricultura e a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri), juntamente com as(os) engenheiras(os) agrônomas(os), desenvolvem atividades agroecológicas, manejo do solo, horta escolar, agricultura familiar, entre outras atividades, voltadas ao bom desempenho da(o) educanda(o) na Escola do Campo; a Secretaria de Saúde contribui com ações relacionadas ao corpo, às emoções e à qualidade de vida; a Secretaria de Assistência Social participa de propostas de convivência e cidadania; e a comunidade oferece conhecimentos que não cabem em manuais, mas atravessam gerações.

Para isso tudo acontecer, se faz necessário um planejamento integrado, a fim de que a presença das(os) parceiras(os) não se transforme em um conjunto de oficinas desconectadas. As ações dialogam com as habilidades trabalhadas no currículo e com os temas desenvolvidos pelas(os) professoras(es). Aquilo que começa na sala de aula encontra outra linguagem na horta, no pomar, no horto medicinal ou em uma conversa com profissionais do território. Da mesma maneira, a experiência prática retorna à sala, gerando perguntas, registros, cálculos, leituras, receitas, relatos e novas investigações.

Essa articulação exige disponibilidade e continuidade. Nem todos os setores contam com as mesmas condições de pessoal ou conseguem comparecer com igual frequência ao longo do ano. A escola aprendeu a lidar com agendas, demandas emergenciais e mudanças de equipe sem abandonar o princípio da corresponsabilidade. A presença mais constante das(os) profissionais da Agricultura e da Epagri tornou-se um dos pilares da experiência, especialmente porque os espaços produtivos precisam de acompanhamento em todas as etapas.

Ao trabalhar com crianças, as(os) agrônomas(os) também precisaram transformar sua forma de comunicar conhecimentos técnicos. As explicações passaram a considerar a faixa etária, a curiosidade e a necessidade de experimentar. Em vez de longas exposições, surgiram perguntas, demonstrações, tarefas coletivas e observações feitas diretamente nas plantas. O conhecimento científico não foi simplificado a ponto de perder sentido, ao contrário, foi traduzido para uma linguagem que permite às crianças compreender, agir e compartilhar o conteúdo de sua aprendizagem com mães, pais, avós(avôs) e vizinhas(os).





Estudantes plantam mudas na horta em formato de mandala na escola.
Foto: Elsio Corá

A Rede Municipal de Educação atua com:

- Planejamento pedagógico articulado às habilidades curriculares e à formação integral das(os) estudantes.
- Oficinas práticas conduzidas em parceria com profissionais do município e da Epagri.
- Participação ativa das famílias e da comunidade no cotidiano escolar da jornada em Tempo Integral, na implantação, no cuidado e na avaliação da proposta.
- Integração da jornada escolar aos tempos dedicados à agricultura, sustentabilidade, alimentação, saúde, emoções, movimento e saberes comunitários.
- Uso do território como espaço educativo, sem separar conhecimento escolar e vida cotidiana, contribuindo com o desenvolvimento integral das(os) estudantes.

O currículo ganha terra nas mãos

Na Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho, ampliar a jornada não significa repetir, à tarde, o que já foi feito pela manhã. A proposta procura ampliar as diferentes formas de aprender. Os conteúdos curriculares são desenvolvidos em sala e retomados em experiências que mobilizam o corpo, os sentidos, a observação, a colaboração e a resolução de problemas. A prática não ocupa um lugar inferior à teoria. Ela permite que a teoria seja percebida em funcionamento. Anuncia uma pedagogia que é dialógica e considera a compreensão de mundo das(os) estudantes, sendo construída, coletivamente, para modificar a realidade em que vivem.

Na horta mandala, por exemplo, as crianças conhecem o ciclo das plantas desde a semente. Participam da produção de mudas, observam o crescimento, realizam cuidados, reconhecem épocas de plantio e acompanham a colheita. O formato circular também se converte em oportunidade para explorar figuras geométricas, circunferência, área, medidas e grandezas. O canteiro deixa de ser apenas um lugar de produção de alimentos e torna-se um espaço onde a Matemática pode ser tocada, medida e discutida.

No pomar, cada árvore carrega uma história de participação. As mudas foram implantadas com o envolvimento das crianças e das famílias. As(os) estudantes acompanham o desenvolvimento das plantas, aprendem sobre espaçamento, poda, polinização, doenças e colheita. O vínculo se fortalece quando cada criança se

reconhece como cuidadora de uma árvore. A fruta não aparece apenas como produto disponível no mercado: ela é resultado de tempo, manejo, condições ambientais e trabalho compartilhado.

O plantio do amendoim é outro processo que produz descobertas semelhantes. Para muitas crianças que vivem na área urbana, mesmo em um município pequeno, o alimento era conhecido apenas dentro de uma embalagem. Ao plantar, colher e debulhar, elas compreendem de onde ele vem e ampliam seu vocabulário. Após a colheita, usam o amendoim para fazer o pé de moleque e arrecadar fundos na festa junina, onde aprendem sobre as receitas (regionais), suas quantidades, seus custos e valores de cada produto na hora da venda.

A colheita da cana-de-açúcar é outra atividade formativa que reúne currículo, cultura e memória. Todos os anos, as crianças acompanham esta etapa e a transformação da cana em caldo, açúcar mascavo e puxa-puxa. A experiência permite discutir medidas, receitas, mudanças de estado, trabalho rural, alimentação e tradições locais. Em apresentações realizadas fora do município, as(os) estudantes assumem a autoria do processo e explicam o que fizeram. Essa mudança de posição, de ouvintes para narradoras(es) da própria aprendizagem, fortalece a autonomia e as(os) tornam protagonistas.

Essa aprendizagem pela vivência provoca as crianças a participar e a trabalhar coletivamente. É uma forma de aprender que extrapola o cognitivo e possibilita às(aos) estudantes estimular a criatividade e exercitar a curiosidade e, ao mesmo tempo, por meio das experiências vivenciadas no chão da escola, os saberes apreendidos são compartilhados com a família e a comunidade.

> *"Na parte da manhã, a escola trabalha mais em sala, com o currículo. À tarde, faz a prática voltada ao que foi estudado. Quando as crianças sabem que os agrônomos chegaram, já aparecem com as botas na mão. A prática amplia o horizonte e desperta o interesse por algo novo."*
> **(Tayamara Cristina Galiazi da Silva, professora do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho)**



Estudantes participam da colheita de frutas no pomar. *Foto: Iolene Lobato*



Nada se perde: um ciclo de aprendizagem e cuidado

A organização dos espaços produtivos segue uma lógica de circularidade. Os alimentos cultivados na horta e no pomar podem integrar as refeições da escola. Os resíduos orgânicos retornam ao processo por meio do minhocário e da compostagem, transformando-se em húmus para os canteiros. A correção da acidez do solo, o uso de calcário, os biofertilizantes naturais, os substratos e o reaproveitamento de materiais permitem abordar princípios agroecológicos de modo acessível e concreto.

Essa dinâmica ajuda as crianças a compreender que a sustentabilidade não é uma palavra abstrata. Ela depende de escolhas, rotinas e responsabilidades. Separar resíduos, observar a umidade do solo, reconhecer o momento adequado para plantar, evitar desperdícios e cuidar de uma planta são ações pequenas, mas capazes de construir outra relação com o ambiente.

A alimentação escolar também se transforma em experiência pedagógica. Algumas verduras, que antes encontravam resistência para serem degustadas, passaram a ser experimentadas porque foram plantadas e cuidadas pelas próprias crianças. Os alimentos deixam de ser algo imposto no prato e passam a carregar uma história de participação. O vínculo entre cultivo, preparo e consumo favorece hábitos mais saudáveis e amplia a compreensão sobre a origem dos alimentos.

O Projeto procura reduzir a dependência de insumos externos e aproveitar recursos disponíveis no território. Parcerias com produtoras(es), famílias e profissionais locais fortalecem essa perspectiva. Mesmo quando determinadas culturas apresentam maior dificuldade, como o tomate, o problema é acolhido como parte da aprendizagem. Doenças, clima, pragas e perdas não são condições escondidas das crianças; tornam-se situações-problema para observar, levantar hipóteses e buscar alternativas. Isso acontece porque a curiosidade e o questionamento foram cultivados, contribuindo para uma educação que capacita as crianças a pensar criticamente, como conduz bell hooks (2013).

Ao acompanhar ciclos que não obedecem ao ritmo imediato das telas e das respostas prontas, as(os) estudantes aprendem sobre espera e continuidade. Uma semente não germina porque foi solicitada.



A placa no pomar identifica a(o) estudante que é "cuidadora(or) da árvore".
Foto: Iolene Lobato

Uma árvore não produz no mesmo dia em que é plantada. A escola oferece experiências em que o tempo precisa ser percebido, respeitado e cuidado.

> ***"Não é um estudo fragmentado. Uma coisa complementa a outra. O alimento sai da horta, vai para o refeitório, trabalha-se a alimentação saudável e os resíduos seguem para o minhocário. Na prática, as crianças entendem melhor do que apenas escrevendo no quadro."***
> **(Ledriana Minusculi Panis Cassol, professora do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho)**

Saberes que atravessam gerações e territórios

A proposta também reconhece que o conhecimento não está concentrado apenas na escola ou nas instituições técnicas. Moradoras(es) da comunidade participam como portadoras(es) de experiências construídas ao longo da vida. O horto medicinal e o relógio do corpo humano expressam esse encontro entre ciência, tradição e memória ao integrar as(os) mestras(es) de saberes e da cultura popular. Organizado em canteiros relacionados aos horários do dia, o espaço reúne plantas utilizadas para diferentes finalidades e cria oportunidades para conversar sobre cuidados, usos responsáveis, identificação das espécies e conhecimentos transmitidos entre gerações.



Agrônomo manuseia adubo para a horta mandala.
Foto: Elsio Corá

Dona Joana da Silva Gromowski, 73 anos, ocupa um lugar especial nessa história. Moradora de Águas Frias e conhecedora de plantas medicinais, ela compartilha mudas, formas de cultivo e experiências acumuladas ao longo de décadas. Sua presença mostra às crianças que uma pessoa da comunidade pode ser reconhecida como educadora(or). Também ensina que envelhecer não significa deixar de produzir conhecimentos e que os saberes ancestrais podem dialogar com novas perguntas.

O trabalho com as plantas medicinais exige cuidado para que relatos populares não sejam apresentados como substitutos de acompanhamento profissional de saúde. Na escola, seu maior valor está na preservação da memória, na identificação das espécies, no cultivo, no respeito à biodiversidade e na compreensão de como diferentes comunidades construíram práticas de cuidado. O encontro com Dona Joana desperta a curiosidade, fortalece o reconhecimento das pessoas que ajudam a constituir o território e amplia a articulação entre os saberes tradicionais e as práticas educativas.

Há, ainda, uma dimensão afetiva. Dona Joana já trabalhou na escola e mantém com o espaço uma ligação que atravessa sua própria trajetória. Ao regressar para conversar com as crianças, parte de sua vida também retorna. A escola, assim, não apenas recebe um conhecimento externo: reencontra uma de suas personagens e reforça a relação entre passado, presente e futuro.

> ***"Pra mim é um prazer imenso ensinar. Fico mais feliz ainda quando alguém volta e conta que aprendeu ou que aquilo ajudou. As crianças participam, conhecem as mudas e querem saber o nome das plantas."***
> **(Joana da Silva Gromowski, moradora de Águas Frias e colaboradora do horto medicinal da Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho)**



Quando a aprendizagem atravessa os portões

Um dos resultados mais importantes da experiência aparece fora da escola. As crianças levam palavras, perguntas, técnicas e hábitos para suas casas. Conversam sobre plantio com mães, pais, avós, avôs e responsáveis; observam as hortas familiares; pedem espaço para criar pequenas "rocinhas"; lembram cuidados com a água; reconhecem plantas; ajudam no manejo dos animais; e questionam sobre fases da lua e épocas de cultivo. O conhecimento circula porque a criança não é tratada apenas como receptora. Ela se torna multiplicadora e protagonista.

Esse movimento também aproxima estudantes da cidade e do campo. Algumas crianças chegam à escola sem contato cotidiano com hortas, pomares ou animais. Para elas, tocar a terra, colher uma fruta, alimentar uma galinha ou observar uma ovelha constitui uma experiência inteiramente nova. Outras já vivem em famílias agricultoras e encontram, na escola, uma valorização de práticas que, muitas vezes, são vistas socialmente como secundárias. A convivência permite que diferentes repertórios se encontrem sem estabelecer hierarquias entre quem sabe e quem ainda está descobrindo.

Para as famílias agricultoras, a escola reafirma que o campo é lugar de conhecimento, tecnologia, cultura e projeto de vida. Isso não significa determinar que as crianças permaneçam na agricultura, mas garantir que possam fazer escolhas sem negar suas origens. Ao conhecer técnicas, compreender processos e perceber o valor social da produção de alimentos, as(os) estudantes constroem uma relação menos estigmatizada com o território rural.

Uma mãe relata, por exemplo, que o filho criou pequenos canteiros em casa e passou a chamá-los de suas rocinhas. Gestos como este revelam que a aprendizagem se consolida quando encontra lugar na vida cotidiana. Não se trata apenas de repetir uma orientação dada em uma oficina, mas de reinterpretá-la em outro contexto e envolver novas pessoas no processo.

> ***"Ela vinha pra casa e perguntava: 'Mãe, lá na escola faz assim. Será que aqui em casa podemos fazer também?' Depois das vivências, começou a colocar as botas e a ajudar nas atividades. Foi uma experiência magnífica pra ela e pra família."***
>
> **(Claudinice Bernadete Kavalec Giachini, mãe de Letícia Giachini, 10 anos, ex-estudante da Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho)**



Estudante irriga as mudas na horta mandala.
Foto: Elsio Corá

Acolhimento, autonomia e transformação

A Educação Integral se realiza também nos momentos que poderiam parecer apenas parte da rotina. O café da manhã, o almoço, a higiene, o descanso, o transporte, a convivência e a organização dos pertences são reconhecidos como oportunidades de desenvolvimento das(os) estudantes. Nos primeiros meses de implantação, algumas famílias demonstraram receio em deixar as crianças durante todo o dia. A escola estabeleceu um período de adaptação e dialogou sobre o sentido pedagógico de cada etapa da jornada.

Com o tempo, as famílias perceberam que as crianças estavam alimentadas, protegidas, acompanhadas e envolvidas em atividades significativas. A escola, por sua vez, entendeu que a confiança não poderia ser exigida: precisava ser cultivada por meio da escuta qualificada, da transparência e da participação.

> *"Na primeira semana, ela pegou o microfone e fez um agradecimento pra todo mundo. Foi uma alegria. Ela chegou aqui, sentiu-se em casa e se transformou em outra criança. A escola dá autonomia."*
>
> **(Hilda Gabriela da Silva Vagner, mãe da estudante Luiza Vagner Santin, 6 anos, 1º ano do Ensino Fundamental da Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho)**

Famílias: do receio à corresponsabilidade

A participação das famílias começou antes da implantação dos espaços educativos. Mães, pais e demais moradoras(es) ajudaram a construir a horta mandala, implantar o pomar e sustentar a decisão de manter a escola aberta. O envolvimento inicial produziu um sentimento de compromisso: quem participou da elaboração do Projeto também se reconheceu como responsável por sua continuidade.

Essa participação não elimina tensões. No início, havia dúvidas sobre o cansaço, o sono, a alimentação e o tempo de permanência das crianças. A adaptação foi feita gradualmente, com dias completos em parte da semana, diálogo e acompanhamento. Em vez de desconsiderar a insegurança, a escola explicou por que o descanso, as refeições e as atividades de cuidado faziam parte de uma proposta pedagógica integral.

A corresponsabilidade não significa transferir às famílias as obrigações do poder público. Significa reconhecer que a qualidade da experiência aumenta quando há canais reais de participação, quando as contribuições comunitárias são valorizadas e quando a escola presta contas de seus objetivos e escolhas. A rede pública continua responsável por garantir profissionais, estrutura, alimentação, transporte e condições de trabalho; a comunidade participa como sujeita da política, e não como substituta do Estado.

As(os) educadoras(es) também aprendem

A experiência de Águas Frias não transforma apenas as crianças. Muitas(os) professoras(es) chegaram à Escola do Campo sem formação específica em Educação Integral. Algumas viviam na cidade e tiveram ali seu primeiro contato sistemático com práticas agrícolas. Outras já conheciam a escola antes de sua transformação e precisaram reconstruir modos de planejar, acompanhar e avaliar. Em comum, aparece o reconhecimento de que ensinar, naquele contexto, também exige disposição para aprender.

O tempo ampliado permite observar, com maior cuidado, as dificuldades e potencialidades de cada criança. As oficinas oferecem outras linguagens para retomar conteúdos e possibilitar que estudantes que não se expressam bem em uma atividade escrita demonstrem conhecimentos em situações práticas. A brincadeira, o movimento, a investigação e a produção coletiva não aparecem como prêmio depois da "aula de verdade"; integram o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das(os) estudantes.

As(os) professoras(es) aprendem com agrônomas(os), profissionais da saúde, famílias, moradoras(es) e, sobretudo, com as crianças. Em alguns relatos, reconhecem que foram as(os) estudantes que lhes ensinaram características das plantas, modos de manejo ou observações sobre o pomar. Essa interação fortalece uma cultura escolar menos baseada na ideia de que uma única pessoa detém o saber e todas as respostas.

A continuidade da proposta depende de formação permanente, registro e memória institucional. Por isso, quem chega busca apoio com quem participou das etapas anteriores, lê documentos, consulta colegas e procura compreender o sentido das práticas antes de modificá-las. A escola se torna, assim, uma comunidade de aprendizagem também para as(os) adultas(os).

> *"Trabalhar ali foi desafiador e muito satisfatório, porque as professoras também aprendem. A escola valoriza a cultura do campo e mostra que as crianças podem ser autoras do próprio processo."*
> **(Soliane de Matos, professora que atuou por três anos na Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho)**



Dona Joana Gromowski, moradora de Águas Frias, ensina às crianças sobre as plantas medicinais.
Foto: Iolene Lobato



Crianças em atividade lúdica no rio de Águas Frias.
Foto: Vanusa Citadella



TRANSFORMAÇÕES PERCEBIDAS COM VISTAS À INTEGRALIDADE DAS(OS) ESTUDANTES

- Maior interesse e participação nas atividades pedagógicas.
- Ampliação do vocabulário e da capacidade de relacionar conteúdos.
- Desenvolvimento de autonomia, confiança e comunicação.
- Maior aceitação, na própria alimentação, de frutas, verduras e alimentos cultivados na escola.
- Circulação dos conhecimentos entre escola, famílias e comunidade.
- Valorização da agricultura familiar e da identidade do campo.
- Fortalecimento da escola como espaço de proteção, pertencimento e convivência democrática.
- Reconhecimento das(os) estudantes como protagonistas e multiplicadoras(es) do conhecimento.

Desafios que também precisam ser cultivados

A experiência apresenta resultados inspiradores, mas não é construída sem dificuldades. A presença das(os) parceiras(os) depende de agendas, equipes e condições institucionais.

Outro desafio é impedir que o trabalho prático seja tratado como atividade complementar, sem conexão com o currículo. Para manter a proposta, é necessário planejar, registrar objetivos, acompanhar aprendizagens e assegurar que as oficinas não se limitem à execução de tarefas. Plantar por plantar pode produzir um canteiro; plantar com intencionalidade pedagógica pode gerar investigação, linguagem, cálculo, responsabilidade, memória e participação.

A manutenção dos espaços exige recursos, trabalho e conhecimento. Horta, pomar, animais e horto medicinal demandam cuidados, inclusive, em períodos de férias, mudanças climáticas e intervalos sem oficinas. A sustentabilidade da experiência depende de responsabilidades claramente distribuídas, apoio do poder público e condições adequadas para que a participação comunitária seja voluntária e reconhecida.

Também é necessário acolher diferentes relações com o campo. Nem toda criança deseja seguir uma profissão ligada à agricultura e a Educação do Campo não pode ser reduzida à preparação para o trabalho rural. Seu compromisso é assegurar o acesso aos conhecimentos universais, valorizar identidades e ampliar possibilidades. Permanecer, partir ou retornar devem ser escolhas construídas com autonomia, e não consequências da ausência de oportunidades.

A própria força da experiência cria o desafio de sistematizá-la. Registrar métodos, resultados, depoimentos, planejamentos e formas de participação ajuda a preservar a memória institucional e possibilita que outras Redes conheçam seus princípios, sem tentar copiar, mecanicamente, suas ações. A horta mandala pode inspirar outras escolas, mas a principal aprendizagem de Águas Frias está no modo coletivo de construí-la, relacionando currículo, território e compromisso público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, [2025].

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE ÁGUAS FRIAS:
aguasfrias.atende.net/cidadao/pagina/secretaria-de-educacao-cultura-esporte-e-turismo

ESCOLA DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL TARUMÃZINHO:
www.instagram.com/escoladocampo_tarumazinho



Educação

Integral em Tempo Integral na Socioeducação: o GT Intersetorial e a construção de uma governança colaborativa da Paraíba (PB)

Por Antônio Soares Vieira, Carlos Antônio Diniz Junior, Francisco Geovanio da Silva Sousa, Hiatanderson da Silva Monteiro e Orlandil de Lima Moreira

A articulação entre educação, justiça e proteção social transforma o diálogo interinstitucional em caminho para a garantia de direitos.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

A consolidação da Política Estadual de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) representa um dos principais movimentos de fortalecimento da educação pública da Paraíba (PB) na última década. Inicialmente estruturada para ampliar a jornada escolar e reorganizar o currículo das Escolas Cidadãs Integrais, a política passou a alcançar diferentes modalidades de ensino, incluindo a Socioeducação. Seus princípios — formação integral, protagonismo juvenil, construção de projetos de vida e garantia de direitos — chegaram também às Unidades Socioeducativas, por meio das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e do Programa Educação Cidadã Integral – Janela para o Futuro.



Reunião do Grupo de Trabalho Intersetorial (GT) da Política Estadual de Socioeducação da Paraíba. *Foto: Iran José dos Santos Oliveira*

Esse movimento ocorreu em um contexto marcado por desafios históricos. Antes de 2017, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) já assegurava a escolarização das(os) adolescentes e jovens atendidas(os) nas Unidades administradas pela Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente "Alice de Almeida" (FUNDAC). A experiência cotidiana, entretanto, mostrava que garantir a oferta de aulas não era suficiente. Era necessário pensar uma escola capaz de dialogar com as especificidades da Socioeducação e articular o trabalho pedagógico às demais dimensões do atendimento.

À época, relatórios técnicos e inspeções realizadas pelos órgãos integrantes do Sistema de Garantia de Direitos já apontavam problemas relacionados à superlotação e à precariedade da infraestrutura das Unidades, aos processos pedagógicos e à qualificação das equipes responsáveis pelo atendimento das(os) estudantes. Esses desafios evidenciavam que a Socioeducação não poderia ser conduzida de forma fragmentada e exigia a articulação entre Educação, Justiça, Assistência Social, Saúde, Segurança Pública e as demais políticas envolvidas na garantia dos direitos das(os) adolescentes.

> ***"Quando assumi a Socioeducação, a primeira coisa que olhei foi o contexto da escola, porque eu já tinha essa ideia de que a escola na Socioeducação não poderia ser aquela padrão que tínhamos nas unidades escolares comuns. Provoquei, então, a pensarmos num formato diferenciado de escola. Isso uniu os nossos anseios de discutir a respeito, principalmente porque o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] exige um trabalho em rede. Ou seja, a gente não pode discutir a integralidade da criança ou adolescente sem que essa rede funcione e dialogue."***
>
> **(Cristiana Vasconcelos, promotora de Justiça na área da Socioeducação)**

Na madrugada de 3 de junho de 2017, esse cenário foi profundamente abalado por uma rebelião no Centro Socioeducativo Lar do Garoto Padre Otávio Santos, em Lagoa Seca (PB). Iniciado durante uma tentativa de fuga, o conflito resultou na morte de sete adolescentes, deixou outros dois feridos e possibilitou a fuga de diversos internos.

A tragédia tornou-se um ponto de inflexão na Política Socioeducativa da

Paraíba. Diante dela, ganhou força a necessidade de reorganizar o atendimento, aproximar as instituições e reafirmar a educação como eixo estruturante da Socioeducação. Mais do que garantir o acesso à escolarização, era preciso construir um ambiente capaz de favorecer a aprendizagem, reduzir conflitos e ampliar as perspectivas de vida das(os) adolescentes.

Márcio Santana, agente socioeducativo e diretor do Lar do Garoto, acompanhou as mudanças no cotidiano da Unidade e recorda o papel assumido pela escola nesse processo: *"A rebelião foi um fato trágico. Foram ceifadas sete vidas dentro desta Unidade. A escola vem e traz um diferencial para isso. E, quando ela começa a trabalhar, a gente passa a ter menos problemas nas aulas, menos rebeliões. Estou há seis anos sem saber, graças a Deus, de problemas, inclusive, dentro de sala de aula. A educação foi mudando isso, foi transformando a situação."*

Pouco mais de um mês depois da rebelião, em julho de 2017, foi implantado o Programa Educação Cidadã Integral – Janela para o Futuro, resultado da articulação entre a SEE, a FUNDAC e a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH). Inspirado na experiência das Escolas Cidadãs Integrais, o Programa levou às Unidades Socioeducativas uma proposta pedagógica orientada pela formação integral e pela construção de novos projetos de vida. Primeiramente, a iniciativa foi implantada nas Unidades de João Pessoa, Lagoa Seca e Sousa.

O Programa passou a atender mais de 500 adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Aos poucos, a escola ampliou sua presença no cotidiano das Unidades. As atividades escolares passaram a se articular a outras experiências formativas, entre elas, as ações de qualificação profissional, abrindo novas possibilidades para adolescentes cujas



Reunião do Grupo de Trabalho Intersetorial (GT) da Política Estadual de Socioeducação da Paraíba.
Foto: Iran José dos Santos Oliveira

trajetórias haviam sido marcadas pela interrupção dos estudos e pelas dificuldades de inserção no mundo do trabalho. Mais do que assegurar o cumprimento de uma obrigação legal, a educação começava a criar espaços de aprendizagem, escuta e construção de outras perspectivas para o futuro.

Eunice da Silva, pedagoga e professora polivalente do Lar do Garoto, acompanhou de perto esse processo. Em sua memória, a aprendizagem da leitura e da escrita se mistura às histórias das(os) adolescentes que, depois de deixarem a Unidade, conseguiram reconstruir seus caminhos: "*Quando eles saem daqui lendo, escrevendo o nome, isso, para mim, é a maior inspiração e satisfação do meu trabalho: ver a transformação. E saber que, lá fora, alguns mudaram realmente de vida, estão trabalhando em lanchonetes ou oficinas mecânicas. A partir também do Projeto de Vida, a gente começou a trabalhar, em sala de aula, para fazer com que eles pensassem: 'É isso que eu quero para a minha vida? Eu quero casar, quero construir uma família, mas vou sustentar minha família a partir de quê?'. Tem que ter uma profissão, tem que ter um trabalho digno, legal, lícito. Então, tudo isso fez com que a vida desses meninos fosse sendo transformada.*"

A implantação do Programa Educação Cidadã Integral – Janela para o Futuro marcou,

assim, a reorganização da oferta educacional nas Unidades Socioeducativas da Paraíba. A experiência, iniciada em 2017, criou as bases para o posterior fortalecimento da Educação Integral nesse contexto e tornou ainda mais evidente a necessidade de articulação permanente entre as instituições responsáveis pela garantia dos direitos das(os) adolescentes e jovens.

No cotidiano das Unidades, essa mudança também passou a ser percebida pelas(os) próprias(os) estudantes. Para Rubens[1], estudante da Escola Lar do Garoto, em Lagoa Seca, a presença da escola significava a possibilidade de deixar, ainda que por algumas horas, o espaço de privação e encontrar um lugar para falar e ser ouvido: "*Aqui temos a oportunidade de sair da tranca para se expressar.*"



Momento de conversa com as(os) estudantes na sala de aula do Centro Socioeducativo Lar do Garoto Padre Otávio Santos, em Lagoa Seca (PB). *Foto: Iris Gabrielly de Moura Duarte*

O Grupo de Trabalho Intersetorial: Mo(vi)mentos para a construção de uma governança colaborativa

A trajetória da Educação Integral na Socioeducação evidenciou que a garantia do direito à educação das(os) adolescentes e jovens exigia mais do que a ampliação da jornada escolar. A articulação com o Sistema de Justiça e o fortalecimento da relação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente "Alice de Almeida" (FUNDAC) mostraram que os desafios enfrentados nas Unidades de Socioeducação não poderiam ser resolvidos por uma única instituição. Era necessário construir espaços permanentes de diálogo, aproximar as(os) diferentes atrizes(atores) e compartilhar responsabilidades.

Esse processo de aproximação foi sendo fortalecido pelo trabalho desenvolvido nas escolas e pelo reconhecimento de que a educação deveria ocupar um lugar central na Socioeducação. Wennia Figueiredo, gerente executiva do Programa de Educação Cidadã Integral, destaca a mobilização das instituições em torno dessa construção: "*Hoje, eu tenho a Promotoria da Infância e da Educação comigo, além do Poder Judiciário. Então, tem uma legião.*"

Foi nesse contexto que amadureceu a proposta de criar uma instância permanente de articulação interinstitucional. Mais do que reunir representantes para discutir demandas pontuais, buscava-se

1. Em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os nomes das(os) estudantes atendidas(os) nas Unidades Socioeducativas foram substituídos por nomes fictícios.

constituir um espaço no qual as instituições pudessem construir uma agenda comum, pactuar encaminhamentos e buscar soluções conjuntas para problemas que atravessavam diferentes áreas da Política Socioeducativa.

A proposta foi formalizada pela Portaria nº 472 (Paraíba, 2025), que instituiu o Grupo de Trabalho Intersetorial (GT) da Política Estadual de Socioeducação. Inicialmente, o GT reuniu representantes da SEE, da FUNDAC, da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH), do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP) e das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas. Posteriormente, a Portaria nº 054 (Paraíba, 2026) atualizou sua composição e incorporou representantes do Ministério Público da Paraíba, ampliando a participação institucional.

O texto da Portaria nº 472/2025 institui, nominalmente, o Grupo de Trabalho como "GT Interinstitucional". Contudo, neste texto, utilizaremos o termo "GT Intersetorial", por compreendermos a intersetorialidade como articulação estratégica entre setores e instituições em prol da garantia de direitos (sociais) sendo, neste caso específico, o direito à Educação Integral em Tempo Integral no contexto da Socioeducação.

A presença de diferentes setores permitiu que questões, antes discutidas separadamente, passassem a ser compreendidas como parte de uma mesma política. Para Aryanne Rodrigues, representante da FUNDAC, a principal força do GT está, justamente, na disponibilidade das instituições para construir respostas coletivas:

"*Foi muito importante essa parte intersetorial. Temos diversas vozes trabalhando em prol de um sistema educacional. O Ministério Público fez um esforço gigante para estar aqui e, simplesmente, poderiam ter dito não. Essa experiência, vamos passar para a Rede. É isso que esse GT tem de melhor: a disponibilidade desses setores que se propuseram a pensar e melhorar essa parte da educação pública.*"

À medida que as reuniões avançavam, o diálogo entre as(os) integrantes permitia reconstruir a trajetória da Socioeducação na Paraíba, reconhecer os desafios vivenciados nas Unidades e definir prioridades. Questões relacionadas à organização curricular, ao Projeto de Vida das(os) estudantes no pós-medida, à infraestrutura, à formação docente, à qualificação profissional e à cooperação entre a SEE e a FUNDAC passaram a integrar uma agenda comum.

A escuta também orientou a constituição do Grupo. As experiências apresentadas por gestoras(es), professoras(es), equipes técnicas e adolescentes ajudaram a aproximar as discussões institucionais da realidade vivenciada nas escolas e nas Unidades Socioeducativas. Dessa forma, as decisões do GT passaram a considerar não apenas as atribuições formais de cada órgão, mas também os conhecimentos produzidos pelas(os) profissionais envolvidas(os), cotidianamente, na implementação da política.

Nesse percurso, foram construídos os primeiros consensos que orientaram a atuação do Grupo. Entre eles, destacava-se a compreensão de que a educação deveria permanecer como eixo estruturante da Socioeducação. A consolidação desses entendimentos abriria uma nova etapa na atuação do GT.



Da construção coletiva à institucionalização: a normatização da política

A constituição do GT Intersetorial representou apenas o primeiro passo para o fortalecimento da Política Estadual de Socioeducação. Com o avanço das reuniões, o desafio deixou de ser apenas aproximar as instituições e construir consensos. Era preciso criar condições para que as decisões pactuadas coletivamente permanecessem orientando a atuação da Rede, mesmo diante de mudanças nas equipes e nas gestões. A continuidade do trabalho dependia, portanto, da tradução desses acordos em instrumentos capazes de conferir estabilidade e permanência à política.

> ***"Temos inúmeros desafios políticos para a manutenção dessa ação e para que a intersetorialidade aconteça de fato. Hoje, a gente está aqui discutindo isso, mas pode ser que, no próximo ano, esse trabalho acabe, porque pode ser que uma outra gestão venha e não seja uma prioridade discutir sobre a Socioeducação. É por isso que o nosso objetivo é a Resolução do Conselho Estadual da Educação, instituindo a Política da Socioeducação. A partir do momento em que a gente tiver essa resolução publicada, ela se torna política pública de fato e precisará ser aplicada por qualquer governo."***
>
> **(Geovanio Sousa, representante da Secretaria de Estado da Educação)**

A busca pela institucionalização passou, então, a orientar o trabalho do GT. Antes de serem formalizadas, as propostas percorriam um caminho de escuta, discussão e pactuação.

As(os) integrantes partiam dos desafios vivenciados nas Unidades Socioeducativas, ouviam as(os) profissionais envolvidas(os) na execução da política e compartilhavam as experiências desenvolvidas pelas diferentes instituições. A cada reunião, as propostas eram debatidas e aperfeiçoadas até que se chegasse a entendimentos comuns.

Desse percurso nasceram instrumentos normativos, voltados a diferentes dimensões da política: a organização do atendimento educacional nas Unidades Socioeducativas, a articulação entre a SEE e a FUNDAC, a regulamentação de procedimentos administrativos e o acompanhamento das ações desenvolvidas. A normatização não ocorreu, portanto, como uma decisão isolada ou distante da realidade, mas como resultado das demandas, experiências e soluções discutidas coletivamente no GT.

Ao transformar os acordos construídos nas reuniões em instrumentos normativos, o Grupo buscou proteger a política das descontinuidades e estabelecer referências comuns para a atuação da Rede. O diálogo entre as instituições começava, assim, a ganhar permanência: aquilo que havia sido discutido e pactuado coletivamente passava a orientar responsabilidades, procedimentos e decisões para além das pessoas e das gestões que participaram de sua construção.



Operacionalização das reuniões: pautas, encaminhamentos e deliberações

Com a formalização do GT Intersetorial, foi necessário estabelecer uma dinâmica de funcionamento que garantisse regularidade às reuniões e participação efetiva das instituições. Os encontros passaram a ocorrer mensalmente, constituindo um espaço permanente de diálogo, escuta e compartilhamento de responsabilidades. Wennia Figueiredo, gerente executiva do Programa de Educação Cidadã Integral, destaca o compromisso assumido pelas áreas integrantes: "*Uma vez no mês a gente tem reunião na Secretaria e as áreas param o que estão fazendo e vão para esse encontro, que é para entender os problemas da Socioeducação e como elas podem nos apoiar.*"

As pautas são previamente definidas a partir das demandas apresentadas pelas escolas socioeducativas, pela FUNDAC, pela SEE e pelos demais órgãos que integram o Grupo. Dessa forma, as questões vivenciadas nas Unidades chegam às reuniões para serem analisadas por diferentes setores, permitindo que as possibilidades e os limites de cada encaminhamento sejam discutidos coletivamente.

> ***"Tudo que eu quero resolver, a gente escuta a comunidade para entender e leva para o GT. E aí, a partir do GT, delibera-se, de fato, o que é positivo, o que é negativo e o que dá para ser feito. Então, a gente está caminhando melhor por conta disso."***
>
> **(Wennia Figueiredo, gerente executiva do Programa de Educação Cidadã Integral)**

Ao longo dos encontros, passaram a integrar as pautas temas relacionados à organização curricular das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), à formação continuada das(os) profissionais, ao acompanhamento da vida escolar das(os) estudantes no pós-medida, à infraestrutura das Unidades, ao quadro de professoras(es) e ao alinhamento das ações desenvolvidas pela SEE e pela FUNDAC.
As reuniões tornaram-se, assim, o lugar em que as demandas eram apresentadas, as responsabilidades de cada instituição eram discutidas e os encaminhamentos eram pactuados.

Esse modo de funcionamento permitiu que cada setor compreendesse melhor seu papel e as atribuições dos demais órgãos. Mais do que deliberar sobre propostas para enfrentar os problemas identificados, os encontros também se constituíram como espaços de aprendizagem entre as instituições, fortalecimento das relações e gestão compartilhada da Política Estadual de Socioeducação.



Apresentação artística feita pelas(os) socioeducandas(os) do Lar do Garoto.
Foto: Iris Gabrielly de Moura Duarte

Desafios e estratégias de superação

A experiência do GT Intersetorial demonstra que a articulação entre instituições com diferentes atribuições, rotinas e formas de atuação não ocorre de maneira imediata. Um dos primeiros desafios enfrentados pelo Grupo foi aproximar os órgãos responsáveis pela execução da política. Muitas das demandas vivenciadas nas Unidades Socioeducativas ultrapassavam os limites de atuação de uma única instituição e exigiam decisões conjuntas.

Para enfrentar essa fragmentação, o GT criou um espaço permanente de diálogo, no qual cada instituição passou a apresentar suas possibilidades de atuação, compreender as responsabilidades dos demais órgãos e participar da construção dos encaminhamentos. As reuniões mensais permitiram que problemas, antes tratados isoladamente, fossem discutidos por diferentes setores e que as responsabilidades por sua resolução fossem compartilhadas.

Outro desafio recorrente está relacionado à organização da vida escolar das(os) adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. As discussões realizadas pelo Grupo revelaram a necessidade de aperfeiçoar os fluxos de matrícula, garantir maior agilidade no acesso à escolarização e integrar os procedimentos adotados pelas escolas, pelas Gerências Regionais de Educação e pela FUNDAC. Também evidenciaram a importância de fortalecer o acompanhamento da trajetória escolar das(os) estudantes após o cumprimento da medida. Ao levar essas questões para as reuniões, o GT passou a reunir os órgãos envolvidos na definição de procedimentos e de responsabilidades comuns.

No campo pedagógico, o Grupo enfrenta o desafio de consolidar a identidade das ECIS e construir uma proposta educacional adequada às especificidades da Socioeducação. Esse trabalho envolve a adaptação dos referenciais curriculares, o fortalecimento de componentes como Projeto de Vida e Cidadania e Práticas Integradoras e Socioeducativas, a ampliação das oportunidades de qualificação profissional e o investimento na formação continuada das(os) professoras(es). Essas demandas passaram a integrar as pautas do GT, aproximando as discussões pedagógicas das experiências vivenciadas nas escolas e nas Unidades Socioeducativas.

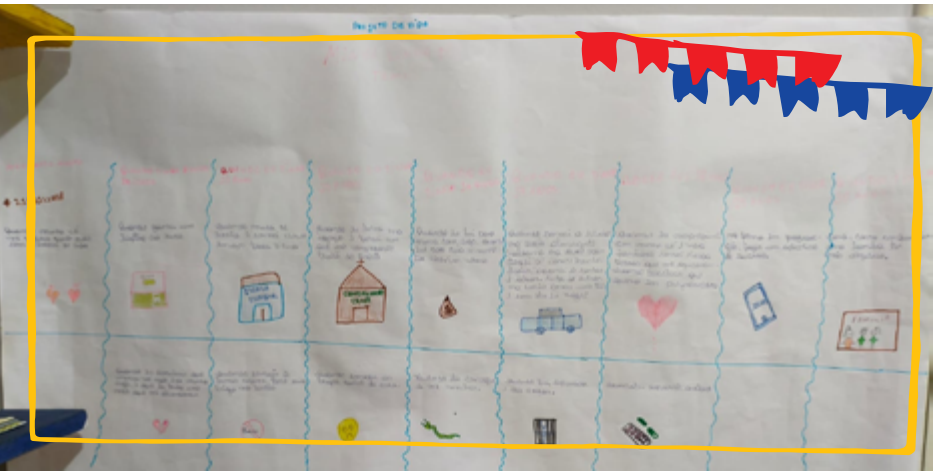
As condições estruturais das Unidades também fazem parte dessa agenda. Questões como climatização dos ambientes, adequação dos espaços escolares, disponibilidade de mobiliário e equipamentos pedagógicos e organização física das escolas passaram a ser apresentadas e discutidas coletivamente. Ao envolver os diferentes órgãos responsáveis, o Grupo reafirma que a garantia do direito à educação depende tanto da organização curricular, quanto das condições materiais necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A principal estratégia construída para enfrentar esses desafios tem sido, portanto, a atuação conjunta. Em vez de cada instituição buscar respostas isoladas, as demandas são levadas ao GT, discutidas a partir das atribuições dos diferentes órgãos e transformadas em encaminhamentos compartilhados. Essa forma de trabalho fortalece a capacidade de resposta da política e amplia o compromisso das instituições com a implementação das

decisões construídas no Grupo. Mais do que solucionar demandas imediatas, o GT vem consolidando uma maneira intersetorial de conduzir a Política Estadual de Socioeducação.

"O que tem funcionado bastante é a intersetorialidade, pois a gente tem a Secretaria de Educação, que é responsável por toda essa administração pedagógica; tem a Secretaria de Desenvolvimento Humano, que é quem trabalha junto com a FUNDAC, responsável pela administração das Unidades Socioeducativas; também tem o SINASE, que faz parte do Grupo de Trabalho; tem a Gerência da Educação de Jovens e Adultos, porque a gente trabalha com a Educação de Jovens e Adultos e o Ministério Público. Então, é todo mundo trabalhando junto, para fazer com que o melhor chegue para as Unidades Socioeducativas e para os estudantes."

(Geovanio Sousa, representante da SEE)



Atividade "Linha do tempo da minha vida", da disciplina de Projeto de Vida e Cidadania, na Unidade Socioeducativa Rita Gadelha, em João Pessoa.
Foto: Jéssica Albuquerque C. Farias

Construção coletiva: resultados do Grupo de Trabalho

A principal contribuição do Grupo de Trabalho Intersetorial ultrapassa os documentos produzidos e as reuniões realizadas. Ao aproximar instituições que compartilham responsabilidades sobre a Política Socioeducativa, o GT consolidou um espaço permanente de diálogo, articulação e construção conjunta. Demandas antes conduzidas separadamente passaram a ser discutidas de forma coletiva, com definição de responsabilidades e encaminhamentos entre os órgãos envolvidos.

No campo pedagógico, as discussões contribuíram para o aperfeiçoamento da organização curricular das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), o acompanhamento da trajetória escolar das(os) estudantes e a ampliação das estratégias de formação continuada das(os) profissionais que atuam nas Unidades Socioeducativas. Esses temas passaram a integrar, de forma mais sistemática, o planejamento e a condução da política.

No âmbito institucional, as discussões realizadas ao longo de 2025 e 2026 evidenciaram a necessidade de fortalecer a identidade administrativa das escolas. Em 2026, as Unidades responsáveis pelo atendimento socioeducativo em Sousa e Lagoa Seca conquistaram autonomia administrativa e deixaram de funcionar como anexos de outras escolas da Rede Estadual. A mudança reconheceu as especificidades da oferta educacional na Socioeducação e ampliou as

condições para que essas escolas organizassem sua gestão e seu trabalho pedagógico de acordo com a realidade das Unidades em que atuam.

Outro resultado foi a incorporação do planejamento e do acompanhamento das ações à rotina da Política Socioeducativa. As demandas apresentadas nas reuniões passaram a orientar a definição de responsabilidades, a pactuação de encaminhamentos e a atuação articulada entre as instituições. Desse modo, o GT não apenas aproximou os diferentes órgãos, mas também criou condições para dar maior continuidade às decisões e às ações desenvolvidas.



Sala de aula na Unidade Socioeducativa Rita Gadelha.
Foto: Francineya de Oliveira Lopes Lisboa

Monitoramento e avaliação

A continuidade das decisões construídas pelo GT Intersetorial depende não apenas da definição de responsabilidades e encaminhamentos, mas também do acompanhamento permanente de sua implementação. Por isso, as reuniões não se destinam somente à apresentação de novas demandas. Elas também permitem retomar os acordos estabelecidos, avaliar o andamento das ações e identificar dificuldades que exigem novas respostas das instituições envolvidas.

Nesse processo, o monitoramento assume um caráter coletivo. Ao reunir diferentes setores para analisar os desafios e compartilhar responsabilidades, o GT busca superar a fragmentação que, historicamente, limita a atuação das políticas públicas.

O acompanhamento das ações também permite que os resultados alcançados e as dificuldades encontradas retornem às pautas do Grupo. Dessa forma, o monitoramento não se limita à verificação do cumprimento das decisões: ele alimenta o próprio processo de construção da política. Novos desafios são incorporados à agenda e os encaminhamentos podem ser revistos e aperfeiçoados de acordo com as necessidades concretas das escolas socioeducativas, das(os) adolescentes atendidas(os) e das(os) profissionais que atuam nas Unidades.

> ***"O que a gente observa, em todos os tipos de política pública, é que existem pessoas qualificadas, seja na Educação, na Saúde ou na Assistência Social, mas que desconhecem umas às outras e não dialogam. E, por isso, a política não funciona."***
>
> **(Cristiana Vasconcelos, promotora de Justiça na área da Socioeducação)**



Momento de conversa com as(os) estudantes na sala de aula do Centro Socioeducativo Lar do Garoto Padre Otávio Santos.
Foto: Iris Gabrielly de Moura Duarte

Monitorar e avaliar tornam-se, assim, dimensões permanentes da atuação do GT Intersetorial. Ao acompanhar as decisões pactuadas e manter aberto o diálogo entre as instituições, o Grupo fortalece a capacidade de aperfeiçoamento da Política Estadual de Socioeducação e reafirma o compromisso coletivo com a garantia do direito à educação das(os) adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.



Adolescentes apresentam seus trabalhos escolares na Unidade Socioeducativa Rita Gadelha.
Foto: Francineya de Oliveira Lopes Lisboa

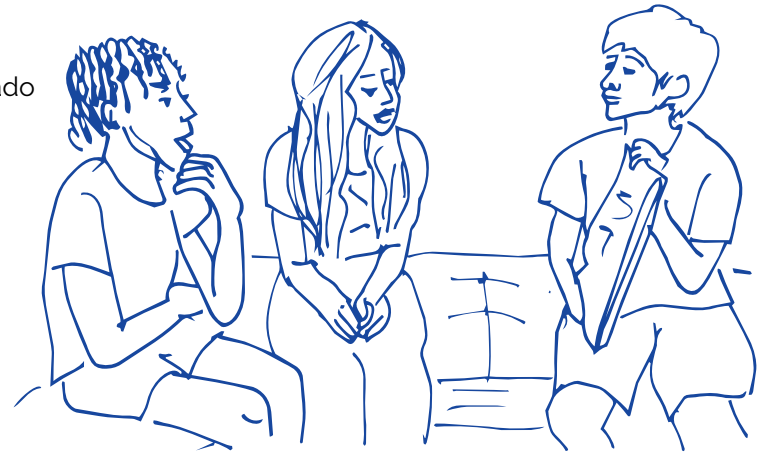
Inspirações e aprendizados

As mudanças vivenciadas nas Unidades Socioeducativas podem ser compreendidas a partir das experiências e das vozes das(os) sujeitas(os) que participaram desse percurso. Seus relatos revelam como a articulação entre diferentes instituições contribuiu para fortalecer práticas, vínculos e oportunidades formativas para as(os) adolescentes e jovens. Nesse sentido, a afirmação de Joana sintetiza uma compreensão que atravessa toda esta narrativa: os avanços alcançados não resultaram de uma única ação, instituição ou política, mas de um processo coletivo fundamentado no diálogo e no compartilhamento de responsabilidades.

Talvez o principal legado do GT não esteja apenas nos instrumentos construídos, mas na forma como as instituições passaram a enfrentar, conjuntamente, desafios antes tratados de maneira fragmentada. A experiência demonstrou que a intersetorialidade exige diálogo, corresponsabilização e confiança, construída à medida que as(os) diferentes atrizes(atores) reconhecem a natureza comum dos problemas e compreendem que nenhuma instituição pode enfrentá-los isoladamente.

Outro aprendizado refere-se ao próprio significado da Educação Integral em Tempo Integral (EITI). Mais do que a ampliação da jornada escolar, ela representa uma concepção de formação que articula saberes, espaços, relações e oportunidades em torno do desenvolvimento integral das(os) estudantes.

"Aqui a gente é tratada como gente, diferente do que acontece lá fora."
(Joana, estudante da ECIS Almirante Saldanha, em João Pessoa)



Essa concepção ganha materialidade nas mudanças percebidas pelas(os) profissionais que acompanharam a transição das escolas de tempo parcial para a Educação Integral. Para Antônio Soares, professor da ECIS Almirante Saldanha, os efeitos desse processo também alcançaram a dinâmica das Unidades: "*O que observo nas escolas que eram de tempo parcial e se transformaram em Escolas Integrais, principalmente nas socioeducativas, é que o percentual de reincidência de atos infracionais dos adolescentes diminuiu e o de movimentos de rebelião também. Esses dois fatos, que não são tão simples, já comprovam que a Educação em Tempo Integral funciona.*"

Os relatos das(os) profissionais também mostram que ensinar na Socioeducação exige a permanente adaptação das práticas pedagógicas, a construção de vínculos, a escuta qualificada e o reconhecimento das trajetórias das(os) adolescentes como ponto de partida para o processo educativo. Eunice da Silva, pedagoga da ECIS Professor Walter Gomes de Albuquerque, recorda como essa compreensão foi sendo construída em sua prática: "*Muitas vezes, eu parei a atividade no quadro, sentei-me com eles e disse: 'Vamos conversar'. Ali, a aula já fluía de outra maneira, eles interagiam de outra forma, muitos choravam contando suas vivências. Foram com essas trocas de experiências que comecei a construir o que realmente queria trabalhar com aqueles meninos dentro daquela realidade.*"

A experiência da Socioeducação torna especialmente visível uma característica constitutiva da Educação Integral em Tempo Integral: a ampliação da jornada, por si só, não assegura a formação integral. O que confere sentido ao tempo ampliado são as experiências educativas construídas pela atuação articulada entre a escola, as(os) profissionais da Socioeducação, as equipes técnicas e a Rede de Proteção. É essa articulação que permite que o cotidiano escolar seja atravessado pela escuta, pelo cuidado, pela garantia de direitos e por oportunidades capazes de contribuir para a construção de novos projetos de vida.

> ***"Sempre vi a educação como o único norte capaz de trazer perspectivas de um projeto de vida saudável para esses jovens. E ver que o trabalho desenvolvido na Socioeducação está rendendo frutos só faz com que a gente acredite ainda mais nesse sonho. Um sonho que sonhamos juntos."***
> **(Fernanda Pettersen, promotora de Justiça da Criança e do Adolescente)**

Durante muito tempo, a Socioeducação permaneceu marcada por certa invisibilidade no interior das políticas públicas educacionais, apesar das vulnerabilidades e dos complexos desafios institucionais presentes nesse contexto. Foi justamente nesse espaço que se tornou mais evidente a necessidade de uma atuação intersetorial. Se essa articulação foi capaz de potencializar a Educação Integral em um contexto tão complexo quanto o das Unidades Socioeducativas, também pode contribuir para o fortalecimento da política em outros territórios. A experiência paraibana sugere, portanto, que a intersetorialidade não seja compreendida apenas como uma estratégia voltada a contextos de vulnerabilidade, mas como um princípio estruturante das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral.

A consolidação das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), a articulação entre as instituições e a criação de unidades escolares autônomas fortaleceram as equipes e

ampliaram o reconhecimento das especificidades desse trabalho. Essas mudanças ajudam a compreender a afirmação que abre esta seção. A transformação produzida pela Educação Integral manifesta-se, assim, não apenas nas estruturas institucionais, mas também nas relações e nas trajetórias construídas nesse percurso.

Mais do que as estruturas criadas, são as transformações percebidas na vida das(os) adolescentes que constituem a principal inspiração dessa experiência, como reconhece Eunice da Silva, pedagoga e professora polivalente do Lar do Garoto: "*Tudo isso fez com que a vida desses meninos fosse sendo transformada. E aí a nossa satisfação, a gente vai se encontrando. E a maior inspiração pra mim é essa, é a transformação na cognição, no aprendizado, no desenvolvimento psíquico e social desses meninos.*"

A experiência paraibana, portanto, não apresenta um modelo acabado nem oferece respostas universais para a Socioeducação ou para as Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. Ele compartilha um percurso coletivo, marcado por negociações, avanços e desafios, que convida a compreender a intersetorialidade não apenas como estratégia de gestão, mas também como dimensão pedagógica da Educação Integral. Na corresponsabilização entre escola, Rede de Proteção, estado e comunidade, o tempo escolar ganha sentido, fortalece vínculos e amplia oportunidades de formação. Essa é a principal inspiração que a experiência paraibana pode oferecer a outras redes de ensino.



Biblioteca escolar na Unidade Socioeducativa Rita Gadelha. *Foto: Diego Sanches Freire Batista dos Santos*



Roda de conversa entre as(os) adolescentes, as(os) pesquisadoras(es) e corpo docente da Unidade Socioeducativa Rita Gadelha. *Foto: Francineya de Oliveira Lopes Lisboa*

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República / Casa Civil, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 2 set. 2026.

PARAÍBA. **Lei nº 13.533, de 19 de dezembro de 2024**. Cria o Programa de Educação Cidadã Integral composto por Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII) e institui o auxílio financeiro-educacional e dá outras providências: Governo do Estado da Paraíba, [2024]. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2024/dezembro/diario-oficial-20-12-2024-portal.pdf. Acesso em: 2 set. 2026.

PARAÍBA. **Portaria nº 472, de 21 de agosto de 2025**. Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional para elaboração da Política Estadual de Socioeducação. João Pessoa: Diário Oficial da Paraíba, [2025]. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2025-1/agosto/diario-oficial-22-08-2025-portal.pdf. Acesso em: 2 set. 2026.

PARAÍBA. **Portaria nº 054, de 12 de fevereiro de 2026.** Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional para elaboração da Política Estadual de Socioeducação. João Pessoa: Diário Oficial do Estado da Paraíba, [2026]. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2026/fevereiro/diario-oficial-13-02-2026-portal.pdf. Acesso em: 2 set. 2026.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CIDADÃ INTEGRAL DA PARAÍBA:
www.instagram.com/educacaointegralpb

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA (ECIS) ALMIRANTE SALDANHA:
www.instagram.com/ecialmirantesaldanha

Currículo Integrado

- Rede Estadual de Educação de Pernambuco (PE)
- Contagem (MG)
- Vitória (ES)
- Curitiba (PR)
- Rubiataba (GO)
- Ji-Paraná (RO)

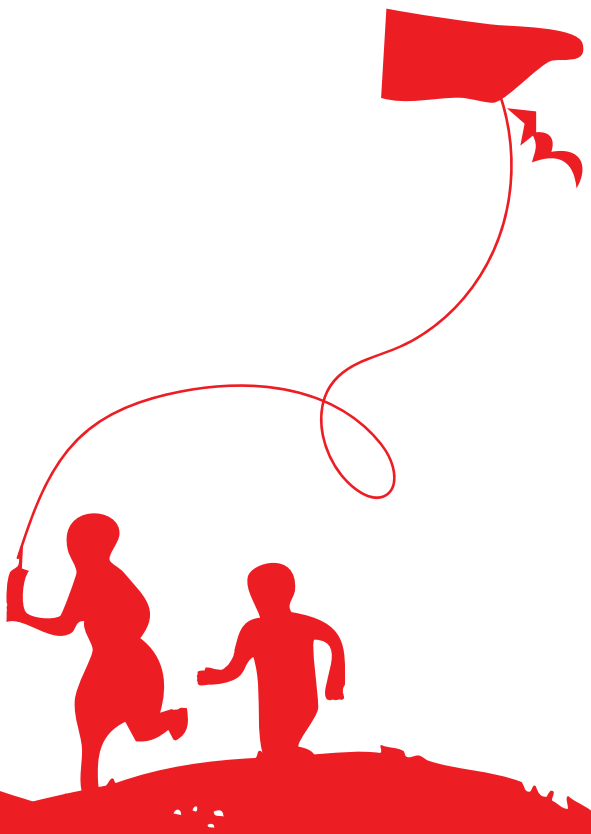
Superar um modelo de currículo fragmentado, baseado apenas em disciplinas acadêmicas, é um dos desafios das Redes de Ensino que se propõem a ampliar a jornada escolar na perspectiva da Educação Integral como direito. Tradicionalmente, na cultura escolar, o currículo relaciona-se apenas com os conteúdos escolares, mas os conhecimentos que a escola seleciona para compor seu currículo são apenas uma parte daqueles produzidos na sociedade.

A Educação Integral aponta novos elementos para a organização curricular, rompendo com alguns "muros", que até então separavam a aprendizagem escolar da aprendizagem da vida. Ao abrir-se para o território, a escola de Educação Integral em Tempo Integral também aproxima os saberes presentes no cotidiano do bairro e da cidade, construídos nas práticas culturais até então ausentes no espaço escolar.

Este encontro de culturas resulta em um currículo integrado e integrador, com propostas pedagógicas participativas e articuladas à vida cotidiana. Os materiais didáticos e pedagógicos passam a ser contextualizados, significativos, diversificados e sustentáveis, garantindo o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, ambiental, cultural e linguística presentes no território.

As experiências aqui relatadas nos inspiram a propor um currículo integrado, materializado em práticas que valorizam a pesquisa, as vivências culturais, artísticas, esportivas, de lazer e do brincar, bem como o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), além da aprendizagem baseada na cultura da paz, na garantia dos direitos e na preservação do meio ambiente.

Iniciativas que nos revelam maneiras próprias de organizar a vida na escola, de modo a garantir uma formação integral a todas(os) as(os) estudantes, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da empatia, da criatividade, da consciência crítica e da convivência democrática.



A construção sustentável de tijolos de adobe com fibra de tecido: uma experiência inspiradora de currículo integrado, em Caruaru (PE)

Por Augusta Aparecida Neves de Mendonça, Bárbara Nascimento de Lima, Cícero José da Silva, Maria Rosangela Ferreira Martins Campos, Marta Azevedo Klumb Oliveira e Maycon dos Santos Moraes

Onde o retalho e o barro viram alicerce de sustentabilidade, ecologia e pertencimento ao território.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

Cordel “O rio Ipojuca quer viver”

Autor: Gemilton Torres Cavalcanti,
Professor de Geografia da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM)
Professora Adélia Leal Ferreira

O segundo rio de Pernambuco em extensão,
Vai desaguar em Suape
Saindo de Arcoverde, no Sertão.
Esse rio que abarca importantes regiões do Agreste,
Foi por causa dele que a
Nossa Caruaru floresce…
No passado servia para pesca,
Banho e diversão.
Por causa de descuido e ganância,
Carrega a marca da aflição.
Suas águas tão brilhantes
Agora carregam poluição.
Sendo hoje, no Brasil,
O terceiro mais poluído
É um fato que não
Pode ser esquecido.
Passando em Belo Jardim, Sanharó,
Tacaimbó e São Caetano, é em
Caruaru que ele enfrenta o pior nó.
Bezerros, Gravatá e outras...
Segue um caminho que dá dó.
Chega em Caruaru com grandeza.
Mas recebe esgoto e lixo que
Roubam a sua beleza.
O povo vê suas águas e lamenta
O que afeta sua natureza.
Com seu nome tendo o significado
“Água escura”, do Tupi originado.
Tão sofrido e castigado
Sem cuidado planejado.
Foi o rio recebendo o que
Devia ser tratado.
Ainda guardamos a esperança
De um novo amanhecer...
Pois um rio não é somente
Água corrente a descer.
É memória, é identidade,
É natureza a viver.
Que Caruaru desperte
Para essa obrigação:
Cuidar melhor do
rio Ipojuca.
Com respeito e valorização
Pois, salvar um rio é proteger
A nova geração.
E, assim termino o verso,
Nesta simples cantoria,
Pedindo que o povo faça
Com ele e a vida parceria.
Para que o Velho Ipojuca
Nos responda com alegria.



O cordel escrito pelo professor Gemilton Torres Cavalcanti, da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professora Adélia Leal Ferreira, localizada no bairro Petrópolis, em Caruaru (PE), traz à tona um desafio presente da cidade pertencente ao Agreste de Pernambuco. Por lá, o rio Ipojuca, mesmo sendo importante para o desenvolvimento local, enfrenta uma grave crise ambiental, uma vez que recebe grande volume de esgoto e lixo urbano, o que o torna um dos rios mais poluídos do Brasil.

Isso ocorre devido a uma série de fatores locais. A cidade é considerada um importante polo econômico e cultural, famosa por abrigar o maior mercado ao ar livre do país: a Feira de Caruaru, um símbolo da cultura pernambucana, responsável por atrair milhares de pessoas que buscam uma grande variedade de produtos regionais. O evento abriga a chamada Feira de Sulanca, responsável pela comercialização de parte da produção do Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco.

Esse polo de confecções tem sua origem a partir da iniciativa de mulheres e homens que viviam, em sua maioria, em áreas rurais de Pernambuco, nos anos 1950 e 1960, e que buscavam novas oportunidades de vida. Atualmente, este é o segundo maior polo de confecção têxtil no Brasil, formado por, aproximadamente, dez municípios, sendo Santa Cruz do Capibaribe, Toritama e Caruaru os mais relevantes.

Porém, o crescimento do polo também gerou impactos ambientais. O descarte incorreto de resíduos têxteis, como retalhos e sobras de tecidos, compromete o ecossistema local, poluindo o rio Capibaribe, na vizinha Toritama, e o rio Ipojuca, que corta Caruaru.

Atenta a essa realidade, a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professora Adélia Leal Ferreira cria o Projeto Fortalecendo a construção sustentável de tijolos de adobe com fibra de tecido, em Caruaru (PE). A iniciativa surge como um modo de participação ativa da escola diante de um grave desafio socioambiental do território.

O termo "sulanca" refere-se aos retalhos do tecido helanca trazidos do Sul do país como matéria-prima para as primeiras confecções que surgiram na região.

Identidade cultural e afetiva de Caruaru (PE)

Devido à forte tradição de festas juninas e valorização da cultura nordestina, Caruaru é conhecida como a "Capital do Forró", com a tradicional Festa de São João. O município abriga também o maior Centro de Artes Figurativas das Américas, localizado no histórico bairro do Alto do Moura, considerado o berço mundial do artesanato em argila. Foi ali que viveu o Mestre Vitalino, artista que eternizou a cultura nordestina por meio de sua arte em cerâmica. Suas famosas peças figurativas ganharam o mundo e, ao lado de obras criadas por outras mestras e mestres locais, passaram a moldar, no barro, as cenas do cotidiano, a força da(o) sertaneja(o) e as ricas tradições da cultura popular, inspirando gerações de artesãs e artesãos.



A representação da cultura local se faz presente na Casa Museu Mestre Vitalino, no bairro Alto do Moura, em Caruaru (PE). *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

A EREM Professora Adélia Leal Ferreira atende, atualmente, 200 estudantes do Ensino Médio Integral, no horário de 7h30 às 17h, e 81 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno.

O rio, o barro e as confecções: da problemática ambiental à investigação científica



Pátio da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professora Adélia Leal Ferreira decorado para a Festa de São João. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

"A gente vive em uma região em que o polo têxtil é muito forte. Eles tentam ao máximo aproveitar os tecidos que sobram, só que sempre tem aqueles retalhos que não tem como utilizar e, a partir de pesquisa, a gente viu que esses resíduos são descartados indevidamente em ambientes naturais aqui da região. Então, a gente encontrou a problemática para começar a elaborar o Projeto. Ao percebermos os impactos ambientais causados por esse descarte, entendemos que a escola precisava discutir o tema de forma prática e significativa."

(Nick Brandão Vasconcelos, ex-estudante da EREM Professora Adélia Leal Ferreira)

O Projeto teve início em 2023, quando o professor Maycon Moraes lançou às(aos) estudantes da disciplina eletiva de Química Ambiental, do Ensino Médio, a seguinte pergunta: "*O que vocês acham de tentarmos solucionar o problema ambiental causado pelo descarte das confecções?*"

"Quando perguntava aos estudantes sobre o trabalho de suas famílias, muitos relatavam que seus pais, mães ou parentes atuavam diretamente nas confecções de Caruaru, Toritama ou Santa Cruz do Capibaribe. Então, começamos um questionamento: como uma atividade tão importante para a economia local poderia gerar um problema ambiental tão grande e, principalmente, como a escola poderia contribuir para mudar essa realidade? Naquele momento compreendemos que a resposta estava dentro da própria comunidade escolar. Os estudantes conviviam diariamente com essa problemática, mas raramente tinham a oportunidade de investigá-la cientificamente. Analisamos que a escola precisava ultrapassar os limites da sala de aula e transformar uma situação real do território em uma oportunidade de aprendizagem, pesquisa e intervenção social, transformando a realidade local em objeto de investigação científica e demonstrando que conhecimento, sustentabilidade e cidadania podem caminhar juntos."

(Maycon dos Santos Moraes, professor de Química da EREM Professora Adélia Leal Ferreira)



A questão-problema, diante da contradição entre a identidade econômica do território e a degradação de seus recursos naturais, residia em aproximar as vivências cotidianas das(os) estudantes, muitas delas(es) pertencentes a famílias de costureiras, cortadeiras e artesãs do polo têxtil, em objeto de investigação científica e intervenção social.

"Começamos a ler reportagens e a pesquisar, pois queríamos, realmente, resolver um problema em Caruaru. Só que, quando a gente viu essa questão do tecido, dissemos: 'Que fim a gente pode dar para esses resíduos de tecido?' E aí o professor Maycon deu um toque: 'E não existem outras formas de a gente reutilizar? Será que, realmente, a gente só vai reutilizar se for para construir alguma outra iniciativa de roupa? Por que a gente não pensa em algo novo?'"

(Nick Brandão de Vasconcelos, ex-estudante da EREM Professora Adélia Leal Ferreira)

Assim, diante das especificidades do território e considerando as potencialidades da Escola de Tempo Integral, o professor Maycon Moraes, com o apoio da direção e de professoras(es) das disciplinas de Matemática, Biologia, Português, Geografia e História, e junto com suas(seus) estudantes, desenharam o Projeto, propondo o reaproveitamento das fibras de tecido na produção de tijolos de adobe. A produção deste tipo de tijolo consiste em cortar e incorporar os retalhos de tecidos descartados na massa tradicional de argila e água.

Com esse movimento, foi possível transformar um problema ambiental em oportunidade de aprendizagem, utilizando matéria-prima de fácil acesso e baixo custo, desenvolvendo uma alternativa sustentável, ao mesmo tempo em que era concebido um currículo integrado, capaz de aproximar teoria e prática.

O objetivo do Projeto é triplo: reaproveitar os resíduos poluentes da indústria têxtil; testar a hipótese de que as fibras do tecido aumentam a resistência do tijolo e; fundamentalmente, transformar o currículo escolar em uma ferramenta viva de intervenção social, permitindo que as(os) estudantes conectem o conhecimento científico à realidade de suas famílias e do território, desenvolvendo o protagonismo cidadão ao coconstruírem, junto à comunidade, soluções sustentáveis para os desafios socioambientais locais.

"O tempo de duração para o tijolo ficar pronto é de 14 dias, se for um clima mais quentinho, mas pode demorar um pouco mais, se for um dia frio. Porém, não pode colocar direto no sol para não acabar rachando."

(Wedja Mariana Soares da Silva, estudante do 1º ano do Ensino Médio da EREM Professora Adélia Leal Ferreira)

Coleta de barro para o preparo dos tijolos de adobe na horta da EREM Professora Adélia Leal Ferreira.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras



Essa experiência se conecta de forma orgânica ao conceito de currículo integrado estabelecido, sendo a fabricação dos blocos de adobe o núcleo articulador de diferentes componentes curriculares, promovendo a indissociabilidade entre os saberes e superando a visão compartimentada do conhecimento:

- Ciências da Natureza e Matemática: as(os) estudantes investigaram os impactos ambientais do descarte têxtil no rio, estudaram os processos de decomposição dos materiais e calcularam as proporções exatas de solo, água e tecidos necessárias para a homogeneidade da massa.
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: as(os) estudantes debateram a história do território de Caruaru e do polo de confecções, tensionando as relações entre o desenvolvimento econômico, o direito à cidade e a justiça ambiental.

A ressignificação do adobe, uma técnica milenar de construção, permitiu também resgatar saberes tradicionais da cultura popular nordestina. Em Linguagens, foi possível trabalhar a elaboração do registro das etapas, de relatórios científicos, cartilhas informativas e a socialização dos resultados, fortalecendo as aprendizagens comunicativas e argumentativas das(os) estudantes.



Coleta de retalhos em fábrica próxima à escola.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

Expansão para além dos muros da escola

O desenvolvimento do Projeto ultrapassou os limites da escola. No ano de 2023, as(os) estudantes apresentaram a pesquisa na 29ª Ciência Jovem, a feira científica mais antiga do Brasil e uma das mais importantes do Nordeste, realizada pelo Espaço Ciência, com o apoio da Secretaria de Educação de Pernambuco. Essa experiência representou um marco na formação das(os) participantes, pois tiveram a oportunidade de dialogar com pesquisadoras(es), estudantes e avaliadoras(es) de diferentes regiões, ampliando sua visão sobre Ciência, inovação e sustentabilidade.

Outro reconhecimento importante foi quando o Projeto recebeu o Prêmio Ambiente Mais, concedido pela Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade de Pernambuco, que serviu como incentivo para que as(os) estudantes continuassem acreditando na Ciência como instrumento de cidadania e desenvolvimento sustentável.

"A Ciência Jovem foi extremamente enriquecedora para a gente. Fomos com o nosso Projeto piloto e recebemos vários conselhos como, por exemplo, formas de reutilizar o óleo de cozinha. Infelizmente, a gente não conseguiu implementar, porque acabou o Ensino Médio. Agora essa tarefa ficou para os próximos que estão vindo. Lá, tinham projetos de outros países e a gente pôde, literalmente, absorver conhecimentos do mundo inteiro para agregar ao nosso Projeto."

(Sandrielly Kevelyn Soares dos Santos, ex-estudante da EREM Professora Adélia Leal Ferreira)

Em 2024, o Projeto foi selecionado para participação na SBPC Jovem, evento vinculado à Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Para muitas(os) estudantes, foi o primeiro contato com o ambiente acadêmico e científico em nível nacional.

Um dos aspectos mais significativos desta experiência é a sua continuidade ao longo dos anos: o Projeto deixou de ser uma ação pontual para se tornar uma prática permanente de Iniciação Científica, na escola. Além disso, novas(os) estudantes passaram a integrar a equipe, assumindo funções de pesquisa, experimentação e divulgação científica, na qual as(os) participantes mais experientes contribuem na formação das(os) novas(os) integrantes, criando um processo colaborativo de construção e compartilhamento de conhecimentos.

A jornada em Tempo Integral garantiu a duração necessária para que as(os) estudantes se envolvessem em todos os momentos do processo pedagógico: desde a coleta seletiva dos retalhos, nas fábricas do entorno, e o corte manual dos tecidos, até a moldagem e o tempo de cura (secagem à sombra). Trata-se de uma proposta político-pedagógica que assume a sustentabilidade ambiental e a diversidade do território como eixos estruturantes do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

A execução do Projeto evidencia como a política de Educação Integral conecta a prática pedagógica à justiça socioambiental do Agreste pernambucano. Nesse sentido, a escola se consolida como promotora e articuladora de cidadania ativa, intersetorialidade e sustentabilidade.

O engajamento das(os) estudantes à iniciativa é evidente, pois percebem que as aprendizagens escolares podem intervir, diretamente, em uma situação real que afetava suas famílias e sua cidade. Consequentemente, as(os) estudantes assumiram uma postura de pesquisadoras(es) e defensoras(e) ambientais.

"O Projeto parte de um problema ambiental gravíssimo, porque demora 25 anos para esse processo ser integrado no meio ambiente. E minha família também é costureira - na parte da minha mãe -, e vejo aí o descarte sendo feito no meio da rua. É inapropriado. O caminhão para recolher o lixo passa na rua da casa da minha mãe, sexta-feira apenas. E tem algumas vezes que não passa, demora mais de uma semana para passar."

(Rafael Inácio Silva Lima de Menezes, estudante do 1º ano do Ensino Médio da EREM Professora Adélia Leal Ferreira)







Do ponto de vista prático e estrutural, os tijolos de adobe produzidos pelas(os) estudantes deixaram de ser apenas objetos de estudo e passaram a ser aplicados na melhoria do próprio ambiente escolar. Com o material, a comunidade escolar pretende construir, inicialmente, canteiros para a horta comunitária, demonstrando a viabilidade técnica e estética da construção ecológica.



A estudante Wedja Mariana Soares da Silva, da EREM Professora Adélia Leal Ferreira, realiza a coleta de retalhos em uma fábrica próxima à escola. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

Desafios e novos caminhos para a sustentabilidade da iniciativa

A experiência enfrentou - e ainda enfrenta - desafios complexos. A ausência de local adequado para o processamento da argila, a trituração dos resíduos têxteis e o armazenamento seguro dos materiais evidenciou a urgência de um espaço físico dedicado à atividade.

Diante desta necessidade de sistematizar as atividades práticas e dar suporte à elaboração de protótipos, a escola identificou a importância de criar um Laboratório *Maker*, ou seja, um ambiente que seja utilizado para a experimentação científica e para o desenvolvimento de novos projetos pelas(os) estudantes.

Outro desafio estrutural reside na articulação entre as(os) professoras(es) de diferentes áreas para planejar de forma transdisciplinar e coletiva, o que exige reuniões e formação continuada focada em Educação Integral. Além disso, a padronização técnica e a escala de produção do adobe demandam parcerias externas.

A experiência tem se destacado por conseguir estabelecer uma relação muito próxima com a comunidade local. O Projeto criou uma ponte indireta com as(os) costureiras(os), pequenas(os) produtoras(es) e confecções de roupa do território da escola. Inicialmente vistas(os) como poluidoras(es), essas(es) atrizes(atores) econômicas(os) locais foram integradas(os) como parceiras(os) fundamentais, tornando-se fornecedoras(es) da matéria-prima (os retalhos) e passando a compreender os impactos de suas atividades no ecossistema local.



Processo de preparação do barro para a fabricação dos tijolos de adobe. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

"Eu trabalho em uma fábrica de roupas de cama, com corte de tecido, e no decorrer dos anos percebo que os restos, que é o que a gente tem aqui, vai muito para o lixo, realmente. [...] Minha avó é costureira e ela usa esses pedaços maiores para fazer lençóis. [...] E trabalhando na fábrica, eu percebo que o descarte é muito mal feito. Dá para perceber porque, muitas vezes, fica jogado no meio da rua, não só por aqui, mas dá para ver que em todo o Toritama, Santa Cruz e aqui em Caruaru é quase a mesma coisa. A poluição em rios também."

(Wedja Mariana Soares da Silva, estudante do 1º ano do Ensino Médio da EREM Professora Adélia Leal Ferreira)



As ex-estudantes da escola, Nick Brandão de Vasconcelos e Sandrielly Kevelyn Soares dos Santos, apresentam o Projeto Tijolos de adobe sustentáveis: tecendo saberes e integrando o território no Tempo Integral.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

As(os) estudantes passaram a enxergar o território como espaço de pesquisa e transformação. O Projeto fortaleceu a atuação estudantil e demonstrou que práticas simples, de baixo custo e possíveis de serem aplicadas em contextos diversos, podem gerar impactos reais na formação das(os) jovens e na consciência ambiental da comunidade escolar.

Assim, entre a maleabilidade do barro e a resistência do fio, a escola narra mais do que uma alternativa ecológica; costura um currículo vivo, no qual o conhecimento ganha movimento nas mãos das(os) estudantes. A escola reafirma que a Educação Integral é, em sua essência, o tempo de aprender com a vida, na vida e para a vida.

Essa experiência inspiradora recorda que o saber mais profundo nasce da escuta atenta do próprio território, provando que, quando a Ciência se une ao afeto e à identidade comunitária, é possível tecer soluções sustentáveis, fomentar a cidadania crítica e lutar pela justiça socioambiental.



Processo de peneira do barro para a fabricação dos tijolos de adobe.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras



Alunas(os) cortam tecidos para a confecção dos tijolos de adobe.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras



Processo de mistura do tecido com o barro, para a produção de tijolos de adobe.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

O Ensino Médio Integral na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

A Política de Educação Integral de Pernambuco teve início em 2004, sendo institucionalizada por meio da Lei Complementar nº 125 (Pernambuco, 2008), que criou o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco. Atualmente, a Rede Estadual de Educação conta com 504 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) de Tempo Integral, atendendo, aproximadamente, 264 mil estudantes matriculadas(os), com cargas horárias de 35 e 45 horas semanais.

REFERÊNCIA

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Recife: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, [2008]. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url= . Acesso em: 26 set. 2026.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO:
www.educacao.pe.gov.br

Educação

Integral em Tempo Integral: experiências que conectam escola, território e aprendizagem na Rede Municipal de Contagem (MG)

Por Anna Clara Brasil Ferreira Prado, Francielly Cristina Ribeiro, Ivone Maria Mendes Silva, Lucas Emanuel Silva Araújo e Maria Amália de Almeida Cunha

Entre Ciência, Arte, Esporte, Tecnologia e Meio Ambiente, a Rede Municipal de Contagem constrói diferentes caminhos para a formação integral.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

Entre montanhas e indústrias, o município de Contagem, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, consolidou-se como uma das maiores cidades de Minas Gerais. Marcada pela diversidade de seus territórios, pelas culturas populares, pelos movimentos sociais e sindicais, a cidade reinventa, cotidianamente, diferentes formas de viver, criar e ocupar seus espaços.

Nesse contexto, educar é também reconhecer que a cidade ensina. Suas ruas, praças, equipamentos públicos, manifestações culturais e relações comunitárias constituem um amplo tecido de aprendizagens que ultrapassa os muros da escola e amplia as possibilidades de formação das(os) sujeitas(os).

É nessa relação entre escola, território e vida que a Educação Integral, em Contagem, ganha sentido. As experiências cotidianas, os saberes das comunidades e as diferentes expressões culturais integram os processos educativos, favorecendo percursos formativos nos quais crianças, adolescentes, jovens e adultas(os) investigam, criam, experimentam e produzem conhecimentos, em diálogo com suas realidades.

Desta forma, o Programa de Educação em Tempo Integral da cidade busca ampliar as oportunidades educativas por meio da articulação entre currículo, Cultura, Artes, Esportes, Iniciação Científica, Tecnologias e Educação Ambiental. As ações desenvolvidas conectam a escola às realidades dos territórios, promovendo experiências significativas, que contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, cultural e socioemocional das(os) estudantes.

Educação em Tempo Integral como política pública municipal

A Educação em Tempo Integral, em Contagem, está fundamentada na Lei Municipal nº 4.335, de 12 de abril de 2010 (Contagem, 2010), e regulamentada pelo Decreto nº 1.719, de 16 de outubro de 2025 (Contagem, 2025), consolidando sua oferta como uma política pública permanente da Rede Municipal de Educação. Sustentada pelos princípios da equidade, da inclusão e da garantia do direito à aprendizagem, a iniciativa reafirma o compromisso do município com uma educação pública que reconhece a diversidade das(os) sujeitas(os), valoriza seus territórios e amplia as oportunidades educativas ao longo da trajetória escolar.

Nesse sentido, a Educação em Tempo Integral é compreendida como uma ferramenta fundamental para a diminuição das desigualdades sociais, atuando diretamente na superação de barreiras históricas e no fortalecimento da justiça social.



Projeto de Iniciação Científica para investigar a respeito das aranhas na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade (CAIC Riacho), em Contagem (MG). *Foto: Lucas Emanuel*

Entre a gestão e a prática educativa

Ao longo dos últimos anos, a Educação Integral, em Contagem, vem consolidando-se com uma identidade própria, fundamentada na articulação entre gestão educacional, acompanhamento pedagógico e formação continuada das equipes. O trabalho desenvolvido envolve professoras(es) tutoras(es), licenciadas(os) em diversas áreas do conhecimento, agentes culturais, coordenadoras(es) de atividades educativas e equipes gestoras das unidades escolares, que atuam de forma integrada na construção de experiências educativas comprometidas com a aprendizagem, o protagonismo estudantil e o fortalecimento das relações entre escola, comunidade e território.

As experiências formativas do Programa de Educação Integral do município organizam-se em diferentes macrocampos, que orientam a oferta das oficinas desenvolvidas nas unidades educacionais. A definição dos macrocampos contemplados por cada escola acontece em diálogo com a comunidade escolar, considerando os interesses das(os) estudantes, as potencialidades do território e o projeto pedagógico da unidade.

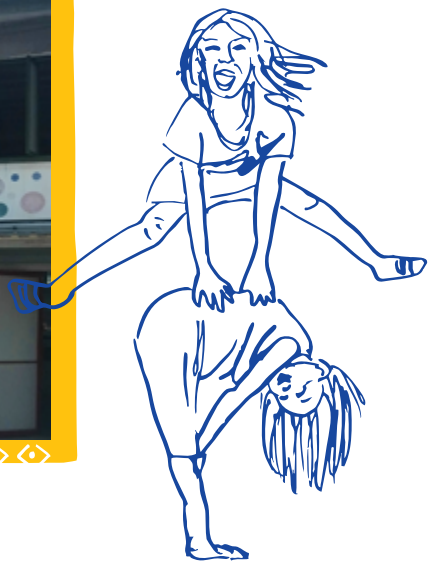
Atualmente, o Programa contempla os macrocampos de Meio Ambiente e Sustentabilidade; Esportes e Jogos; Música; Artes Visuais; Robótica; Tecnologia e Comunicação; Dança; Artes Cênicas; Artes Urbanas e Lutas; e Esportes de Combate, compondo um conjunto diversificado de experiências que contribuem para a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas.



Atividade de tutoria realizada pela professora de Estudos Orientados, na Escola Municipal Professor Ricardo Braz Gomes Barreto.
Foto: Tatiana Aparecida

Nesse percurso, o ano de 2025 representou um importante momento de consolidação. Ao todo, o Programa atendeu 3.072 estudantes em 40 unidades educacionais, quantitativo que se mantém em 2026, evidenciando a continuidade e a estabilidade da política pública. São 35 escolas municipais, três unidades Educarte e duas organizações da sociedade civil (OSCs) parceiras, com a atuação de mais de 180 profissionais. A composição das(os) estudantes reflete a realidade sociodemográfica do território, uma vez que mais de 65% das crianças e adolescentes atendidas(os) na Educação Integral se autodeclararam negras(os), entre pretas(os) e pardas(os).





Espaço de convivência do CAIC Riacho.
Foto: Francielly Ribeiro

Com o objetivo de garantir que a política alcance prioritariamente aquelas(es) em situação de maior vulnerabilidade, o ingresso no Programa observa critérios específicos de priorização. São contempladas(os) estudantes atendidas(os) pela Rede de Proteção Social; em vulnerabilidade socioeconômica ou em situação de risco social; com defasagem no processo de aprendizagem ou com baixo desempenho escolar; indígenas, quilombolas, migrantes e estudantes com deficiência; e aquelas(es) que já participavam do Programa, em anos anteriores, e permanecem em continuidade.

Para qualificar esse atendimento e fortalecer a implementação da política nas unidades escolares, vêm sendo realizadas, ao longo dos últimos anos, ações sistemáticas de formação continuada, assessoramento às unidades escolares, visitas técnicas, plantões de alinhamento e acompanhamento pedagógico. Também foram promovidos, no ano de 2025, o Seminário de Educação Integral, a Exposição de Artes Trajetórias Criativas – Arte e Aprendizado no Programa de Educação Integral e a Feira de Iniciação Científica Saberes Integrados. Esses eventos constituíram espaços dedicados à socialização das aprendizagens, das produções culturais e dos projetos investigativos desenvolvidos pelas(os) estudantes.

Nesse contexto de implementação, destaca-se a consolidação da Iniciação Científica como estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento do pensamento investigativo. Partindo dos interesses, das perguntas e das experiências das(os) estudantes, a proposta estimula a curiosidade, a observação, a pesquisa e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo práticas educativas que aproximam Ciência, território e cotidiano. Ao longo do ano letivo, as(os) estudantes da Educação Integral desenvolvem todas as etapas de um projeto de investigação científica, cuja culminância ocorre na Feira de Iniciação Científica, momento no qual compartilham os processos vivenciados e os resultados alcançados.

Outro eixo estruturante do Programa é o acompanhamento permanente das aprendizagens. Em diálogo com as unidades escolares, foram fortalecidos processos de monitoramento e planejamento pedagógico capazes de subsidiar intervenções qualificadas, respeitando os diferentes percursos formativos das(os) estudantes e reafirmando o compromisso da Educação em Tempo Integral com a aprendizagem, a equidade e o desenvolvimento integral.

Territórios da Educação em Tempo Integral

O Programa de Educação em Tempo Integral é desenvolvido em diferentes espaços da Rede Municipal de Educação de Contagem, incluindo escolas municipais, unidades Educarte e organizações da sociedade civil (OSCs), e refletem a diversidade de contextos e experiências que caracterizam a política pública.

Entre as várias experiências da cidade, são compartilhadas as vivências da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade (CAIC Riacho) e do Educarte Lucas Braga, cujas práticas evidenciam princípios, metodologias e formas de organização que expressam a identidade da Educação Integral no município.

Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade (CAIC Riacho): quando a curiosidade vira conhecimento

Quando se fala em Educação Integral em Tempo Integral, muitas pessoas pensam, antes de tudo, no aumento da carga horária das(os) estudantes. No entanto, a proposta construída pelo município vai muito além. Seu objetivo não é apenas ampliar o tempo de permanência das crianças e das(os) adolescentes na escola, mas intensificar as possibilidades de aprender.

Para isso, a Educação Integral parte de uma ideia simples e, ao mesmo tempo, muito potente: aprender pode acontecer de diferentes maneiras, em diversos lugares e com a participação de várias pessoas. Além das aulas, a escola passa a organizar oficinas, projetos de investigação, atividades culturais, estudos orientados e outras experiências que despertam a curiosidade, a criatividade e o protagonismo das(os) estudantes.

Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser o único espaço de aprendizagem. A biblioteca, a horta, o pátio, a quadra, os espaços da comunidade e o próprio território onde a escola está inserida tornam-se oportunidades para investigar, experimentar e produzir conhecimentos.

Assim, situações que antes poderiam passar despercebidas transformam-se em oportunidades de aprendizagem, conectando os conhecimentos escolares às experiências vividas pelas(os) estudantes. Foi exatamente isso que aconteceu na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade (CAIC Riacho), na qual um acontecimento inesperado - o aparecimento frequente de aranhas caranguejeiras no espaço escolar -, deu origem a um projeto de Iniciação Científica que mobilizou toda a comunidade educativa e revelou, de forma muito concreta, o potencial transformador da Educação Integral.

O que uma aranha caranguejeira pode ensinar sobre Educação Integral?

No início do ano, as chuvas despertaram a curiosidade das crianças. Elas queriam entender como as nuvens se formavam e por que chovia tanto. Esse seria o primeiro tema do projeto de Iniciação Científica da escola. No entanto, com o aumento das chuvas, outro fenômeno começou a chamar a atenção de todas(os): a presença frequente de aranhas caranguejeiras no espaço escolar. O medo tomou conta da escola. Havia gritos, correria e muita apreensão entre estudantes e professoras(es).

Foi nesse momento que aconteceu algo importante. Em vez de tratar a situação apenas como um problema, a equipe da escola decidiu escutar as perguntas das crianças. Durante uma conversa, uma delas sugeriu: *"Por que a gente não estuda as aranhas?"* A partir dessa pergunta, nasceu um novo projeto. As crianças passaram a observar os animais, a pesquisar suas características, a compreender seu papel na natureza e a aprender a conviver com eles de forma respeitosa e segura. Aos poucos, o medo deu lugar à curiosidade. A investigação levou as(os) estudantes a descobrir que as aranhas são animais sensíveis, importantes para o equilíbrio ambiental e que fazem parte do ecossistema da região onde a escola está localizada.



Painel sobre consciência racial, produzido durante atividades na Educação Integral do CAIC Riacho.
Foto: Francielly Ribeiro

Essa experiência mostra que aprender nem sempre significa partir de um conteúdo previamente definido. Muitas vezes, a aprendizagem nasce das perguntas que surgem no cotidiano, das situações vividas pelas(os) estudantes e da capacidade da escola de transformar essas situações em conhecimento.

A localização da escola, ao lado de uma pedreira, também teve um papel importante nessa experiência. O território deixou de ser apenas onde a escola está instalada para tornar-se parte do processo educativo. As características do ambiente despertaram perguntas, motivaram pesquisas e aproximaram as(os) estudantes da realidade em que vivem. Entretanto, o que tornou essa iniciativa educativa não foi, simplesmente, a presença das aranhas, mas a decisão da escola de transformar um acontecimento cotidiano em um projeto de investigação.



Essa iniciativa também revela uma característica importante da Educação Integral: ela amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar diferentes tempos, espaços e experiências. O Projeto envolveu pesquisa, observação, trabalho em grupo, Educação Ambiental, Iniciação Científica e participação ativa das(os) estudantes. Ao mesmo tempo, fortaleceu valores como o cuidado com a natureza, o respeito à vida e a cooperação.

A experiência do CAIC Riacho mostra que a aprendizagem pode começar onde menos se espera: em uma situação vivida no cotidiano e nas perguntas que ela desperta. Ao acompanhar as aranhas, observar seu comportamento, pesquisar sobre elas e discutir coletivamente sobre o que descobriam a cada passo, as(os) estudantes foram convidadas(os) a participar ativamente da construção do conhecimento.

> *"Aqui era só entulho mas, aos poucos, fomos revitalizando o espaço. Hoje temos suculentas, hortaliças e até uma galinha mascote que ajuda no controle dos escorpiões. No início era pavor, gritaria, crianças correndo. Depois pensamos: 'Por que não estudar as aranhas?' Hoje são parte da Iniciação Científica. Como estamos do lado da pedreira, não dá para acabar com elas. Temos que aprender a conviver, definir o espaço delas e o nosso."*
> **(Josiane Patricia Herculano Pereira, professora referência da Educação Integral no CAIC Riacho)**

O Projeto revela, assim, que a Educação Integral em Tempo Integral não se resume à ampliação do tempo na escola, mas envolve a criação de novas possibilidades de aprender, nas quais o cotidiano, o território e os interesses das(os) estudantes podem se transformar em pontos de partida para experiências educativas. A pergunta - *"Por que a gente não estuda as aranhas?"* - sintetiza esse movimento: aquilo que inicialmente provocava medo tornou-se oportunidade de investigação, cuidado com o ambiente e descoberta, mostrando como a escola pode transformar acontecimentos do dia a dia em experiências que fazem sentido para quem aprende.

> *"Começa com a aranha, depois os alunos já percebem as abelhas e vão querer criá-las."*
> **(Leonardo Henrique Soares de Sales, diretor do CAIC Riacho)**

> *"O que eu observo é que o Tempo Integral surgiu de uma demanda social, porque a gente mudou a configuração da sociedade. As mães estão saindo de casa para trabalhar e, muitas vezes, os filhos não têm onde ficar, e o Tempo Integral acabou abarcando. Mas ele não se resume só a isso. Eu acho que a gente, enquanto escola, Seduc, universidade e sociedade, pode pensar como qualificar esse tempo para as crianças. Quais propostas de atividades estamos ofertando para os estudantes? O que a gente pode propor que faça parte da formação na Educação Integral? A gente tem feito esse movimento, de ir em busca dessas possibilidades e envolver profissionais e famílias. Vejo que aqui tem muitos estudantes que apresentam um grande desenvolvimento e que a família vem e agradece: 'Foi muito bom para o meu filho estar aqui!'."*
> **(Danilo Vasconcelos de Morais, vice-diretor do CAIC Riacho)**

Educarte Lucas Braga: tempo-espaço de aprender, brincar e (con)viver

No Educarte Lucas Braga, ambientes como o da biblioteca, da quadra de esportes ou das salas de aula são espaços nos quais crianças e adolescentes brincam; expressam-se corporalmente por meio de movimentos de dança e ginástica; interagem e participam de situações de aprendizagem nas quais o lápis em punho converte riscos em desenhos e números ou letras em textos com sentido.

Em todos esses cenários, uma constante: a atenção às singularidades das(os) estudantes, concretizada em diferentes gestos de cuidado. Um cuidado que se torna possível porque ocorre o investimento de tempo e energia, por parte das(os) profissionais que ali trabalham, na formação de vínculos de confiança com as(os) educandas(os), sem os quais seria impossível praticar a escuta sensível dos seus interesses e necessidades.

E como essa escuta acontece? Muitas vezes, em contextos e momentos planejados para essa finalidade, mas também espontaneamente, numa conversa informal estabelecida durante uma atividade pedagógica ou artístico-cultural. Palavras, sinais de silêncio ou agitação, comportamentos não habituais – tudo que vem das crianças é acolhido. E, quando revela dificuldades e/ou sofrimentos vividos, torna-se alvo da atenção cuidadosa das(os) educadoras(es), que discutem a melhor condução possível para a situação, buscando não interromper o vínculo, porque é ele que sustenta a permanência e mantêm vivas as existências cientistas, leitoras, escritoras, saltitantes, dançantes, silenciosas, observadoras, brincantes...

Mas o Educarte se constitui num ambiente de acolhimento e de abertura ao diálogo intencional também ao escutar as(os) familiares - mães, pais e responsáveis - das(os) estudantes. O estabelecimento de uma parceria sólida entre escola, família e comunidade é interpretada como essencial para o desenvolvimento integral do público a que se destinam as ações educativas.

Ao facilitar e promover o envolvimento de outras instâncias sociais com as questões educacionais, a instituição não somente potencializa a construção de práticas educativas mais inclusivas e compatíveis com a realidade das crianças e adolescentes, como municia as(os) educadoras(es) com recursos que são importantes para a sua prática profissional: reconhecimento, apoio mútuo, corresponsabilização e compartilhamento de saberes.



Estudantes participam de oficina de dança no Educarte Lucas Braga.
Foto: João Pedro Alcântara

> ***"No ano passado, trabalhamos com um projeto sobre o meio ambiente. Fizemos uma reunião com a Adriana [diretora] e resolvemos recolher materiais recicláveis, envolvendo as famílias. E isso está acontecendo até hoje. A gente vê o nosso trabalho sendo reconhecido e a comunidade valorizando o educando."***
>
> **(Edlea da Conceição Guerra de Almeida, tutora do Educarte Lucas Braga)**



Educação integral: acesso a atividades esportivas, científicas e culturais significativas



Oficina de esportes no Educarte Lucas Braga.
Foto: Giovanna Araújo Guimarães

Há diversas oportunidades, propiciadas pelo Educarte Lucas Braga, voltadas para o aprendizado e desenvolvimento integral das crianças, como as saídas educativas, que promovem a integração da escola com a comunidade e a cidade. Isso acontece, por exemplo, no Projeto Além dos Muros, que realiza visitas a parques, cinemas e equipamentos culturais, como museus, teatros e bibliotecas. Essas atividades permitem que as(os) estudantes acessem outros Territórios Educativos para além da sala de aula.

Há uma preocupação da equipe gestora e pedagógica de não apenas conectar tais atividades ao currículo escolar, mas promover uma diversificação de iniciativas, com oficinas de artes, dança, esportes e inserção de tecnologias, além da tutoria voltada ao apoio pedagógico, sobretudo em Português e Matemática.

"Eu gosto muito de trabalhar Matemática e Português, pois são conhecimentos que as crianças vão levar para o resto da vida. Outro dia, uma aluna chegou perto de mim e falou: 'Professora, eu consegui aprender multiplicação'. Para mim, é um orgulho trabalhar com elas. A gente vê que as crianças precisam muito de atenção, de um diálogo, não somente ali na sala de aula, escrevendo, anotando, copiando. Elas precisam, às vezes, de uma conversa, de uma brincadeira, do lúdico. As crianças estão sempre aprendendo e brincando e isso tem que ser levado a sério. Acho que a Educação Integral veio, realmente, para fortalecer a educação de Contagem, pois a gente sabe o quanto é difícil, em outras experiências, ficar dentro de uma sala de aula com 25, 30 alunos. Não dá para ter aquele olhar para todos. E a Educação Integral favorece esse olhar, porque é o lúdico: aprendendo, dividindo, conversando, dialogando com uma quantidade menor de crianças. Aqui há a possibilidade de fazer isso. Então, é muito gratificante trabalhar na Educação Integral."
(Edlea da Conceição Guerra de Almeida, tutora do Educarte Lucas Braga)



Outra característica do trabalho empreendido pela instituição é o desenvolvimento de projetos temáticos, escolhidos a partir das necessidades da comunidade e dos interesses das próprias crianças e adolescentes, como aconteceu com as propostas ligadas à Copa do Mundo 2026 (com a realização do desenho e eleição do mascote da Copa) e outras relacionadas ao teatro, ao cinema, ao meio ambiente e à proteção animal.



Desenho do estudante Ryan Daniel Pereira Silva, apresentando o Educarte Lucas Braga e o que mais gosta nele.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

"No primeiro semestre de 2026, surgiu um projeto muito específico que veio das crianças. A gente escuta muito elas no Educarte e, nesse caso, um grupinho de meninas, de 8 e 9 anos, pediu uma reunião comigo, porque elas gostariam de desenvolver um projeto com os colegas, devido à situação que havia acontecido com o 'cão orelha'. Elas estavam muito comovidas com as notícias sobre maus-tratos e violência contra os animais. A partir da fala das meninas, eu trouxe para a equipe e a gente acolheu o desejo delas, desenvolvendo um projeto voltado para proteção animal e cuidados. E, aí, envolvemos todas as oficinas. Todo mundo participa."

(Adriana Haddad, coordenadora e diretora do Educarte Lucas Braga)

Os desenhos e as falas das crianças revelam também que a relação positiva, construída com as atividades das quais participam no Educarte e com as(os) profissionais que ali atuam, repercute na sua autoimagem e nas expectativas que nutrem sobre o próprio futuro.



Oficina de Cultura Digital e Tecnologias no Educarte Lucas Braga.
Foto: João Pedro Alcântara

"No Educarte, eu gosto de várias coisas: os professores, as oficinas, a comida [...]. A comida é muito deliciosa. Hoje tinha laranja e ela estava docinha como mel. As tias da merenda com roupas lindas. Elas fazem comidas deliciosas e gostosas. E isso é o que eu mais gosto."

(Maria Sofie da Silva Pereira, 10 anos, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental do Educarte Lucas Braga)

A alimentação escolar, direito fundamental garantido pela Constituição Federal, também é destacada por tutoras(es) e equipe diretiva ao reconhecerem a importância da disponibilização de alimentos de qualidade no contexto educacional, contribuindo, assim, para a superação da insegurança alimentar que afeta parcela significativa das(os) estudantes que frequentam as instituições educacionais públicas. A função protetiva da escola é fortalecida pela sensibilidade das(os) profissionais da educação em face do assunto, somada à iniciativa de promover vivências, como o acesso às práticas de cultivo na horta escolar, e ações educativas que tematizam a relação entre cultura alimentar, saúde e sustentabilidade.

Assim, além de ser um tempo-espaço de bem-viver, aprendizagem e interação social para as crianças e adolescentes, o Educarte tem desempenhado importante papel ao integrar a Rede de Proteção Social, a partir da escuta às necessidades e às singularidades das(os) estudantes e de suas famílias, bem como da consideração dos contextos nos quais elas(es) se inserem. A manutenção de espaços de troca e escuta com as famílias é considerada uma prioridade e se tornou uma referência para a comunidade.

O trabalho de parceria e articulação intersetorial tecido na interação com outras Redes de Proteção é efetivado não somente junto às escolas da regional onde se situa, mas também com a política de Saúde, o Conselho Tutelar e os equipamentos públicos que integram o Sistema Único de Assistência Social, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

A articulação intersetorial e a atenção à complexa relação entre educar e cuidar possibilita que crianças cujas vidas encontram-se atravessadas por vulnerabilidades sociais tenham acesso a condições favoráveis para aprender e se desenvolver, assim como permite o enfrentamento às violências e às outras formas de violação de direitos por elas vividas.

> ***"A extensão de tempo dentro desse espaço faz com que a criança e o adolescente tenham mais oportunidade de externar algum problema de violência, de violação ou de abuso que estejam vivendo [...]. A jornada ampliada não é apenas de tempo, mas também de espaço, de oportunidades e de aprendizagem."***
>
> **(Hadivane Carvalho, articuladora de território da Seduc)**

Educação que inspira, forma e transforma

Em Contagem, a Educação Integral ganha forma por meio de práticas que reconhecem os diferentes territórios, valorizam as singularidades das crianças e das(os) adolescentes e transformam situações do cotidiano em oportunidades de aprendizagem. Seja em um projeto de Iniciação Científica que nasce da curiosidade sobre as aranhas encontradas no CAIC Riacho, seja nas relações de cuidado e escuta construídas no Educarte, o que se evidencia é uma educação que dialoga com a vida e atribui sentido às experiências das(os) estudantes.



Crianças da Educação Integral durante a tutoria no CAIC Riacho.
Foto: Lucas Emanuel

Essas vivências revelam que a Educação Integral em Tempo Integral se fortalece quando os contextos educacionais ampliam não apenas o tempo de permanência das(os) estudantes, mas as possibilidades de aprender, conviver, investigar, criar e participar. Elas demonstram também que não existe um único caminho para construir a Educação Integral. Cada unidade educacional desenvolve respostas próprias às características de seu território, às necessidades de sua comunidade e aos interesses de suas(seus) estudantes. Ao mesmo tempo, todas compartilham um compromisso comum: oferecer uma formação que integre conhecimentos, Cultura, Arte, Ciência, Esporte, convivência e participação, ampliando as oportunidades educativas e fortalecendo o direito de aprender.

É justamente essa diversidade de práticas que constitui uma das maiores riquezas da política pública desenvolvida pela Rede Municipal de Educação de Contagem e inspira novas possibilidades de trabalho em outras escolas e Redes de Ensino.

Afinal, a Educação Integral se constrói todos os dias, por meio da escuta atenta, da curiosidade, da criatividade e do compromisso coletivo com o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes, jovens e adultas(os). Quando a escola se abre ao território, acolhe as perguntas das(os) estudantes e transforma o cotidiano em conhecimento, ela reafirma seu papel como espaço de formação, cidadania e produção de futuros mais justos e democráticos.

REFERÊNCIAS

CONTAGEM. **Lei nº 4.335, de 12 de abril de 2010**. Institui o Programa de Educação Integral e Integrada no Município de Contagem, que visa fomentar atividades socioeducativas extraclasse. Contagem: Prefeitura Municipal, [2010]. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/830810/lei-4335-10. Acesso em: 26 set. 2026.

CONTAGEM. **Decreto nº 1.719, de 16 de outubro de 2025**. Regulamenta o Programa de Educação em Tempo Integral no Município de Contagem. Contagem: Prefeitura Municipal, [2025]. Disponível em: https://leis.org/municipais/mg/contagem/lei/decreto/2025/1719/decreto-n-1719-2025-regulamenta-o-art-5-da-lei-n-4335-de-12-de-abril-de-2010-para-instituir-e-organizar-o-programa-de-incentivo-permanencia-e-aprendizagem-pipa-no-ambito-da-rede-municipal-de-educacao-de-contagem-e-da-outras. Acesso em: 26 set. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM:
portal.contagem.mg.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM:
Site: *portal.contagem.mg.gov.br/portal/secretarias/4/secretaria-municipal-de-educacao*
Instagram: *www.instagram.com/educacontagem/*

ESCOLAS CITADAS NO TEXTO:

Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade - CAIC RIACHO:
www.instagram.com/caic_riacho/

Educarte Lucas Braga:
www.instagram.com/ed.lucasbraga/



Oficina Horta Escolar no Programa Educação em Tempo Integral na Escola Municipal Coronel Joaquim Antônio da Rocha. *Foto: Luci Sallum*

No Ar.

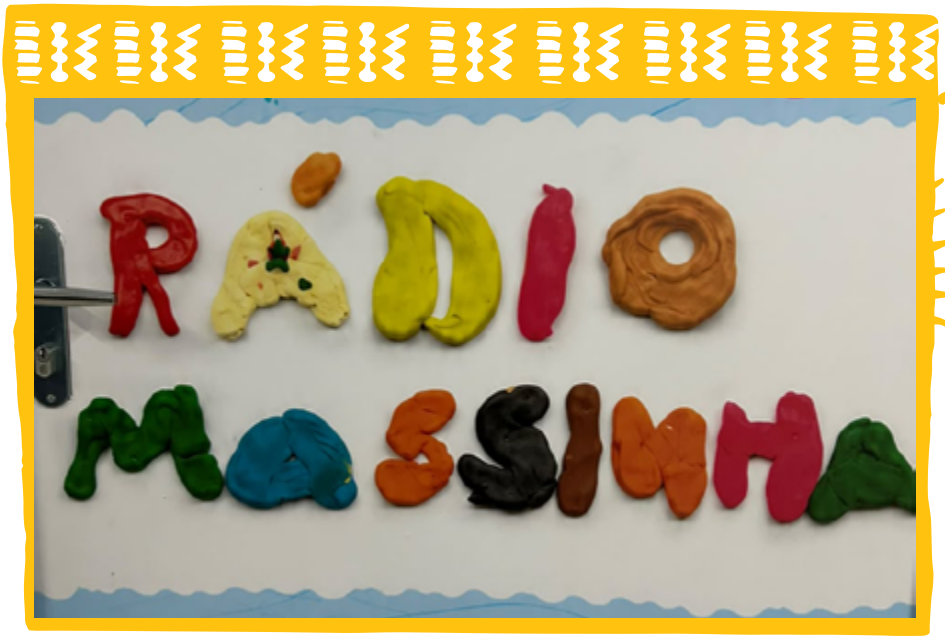
Rádio Massinha: vozes das infâncias na Educação Infantil de Vitória (ES)

Por Fernanda Vilela Miguel, Isabel de Oliveira e Silva, João Gabriel Soares da Cunha, Lucas Ramos Martins, Rosiane Arpini Tatagiba e Silvana de Oliveira Teixeira

Uma experiência na qual bebês e crianças da Educação Infantil protagonizam a criação de programas de rádio.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Logomarca da Rádio Massinha. *Foto: Acervo da escola CMEI TI Álvaro Fernandes Lima*

"Eu vim de lá, eu vim de lá, pequenininho
Mas eu vim de lá, pequenininho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho."
(Dona Ivone Lara, 1981)

No Ar, a Rádio Massinha!

Sons, luzes, cores, músicas, alegria, vibração, território, enunciações, ancestralidade e encantamento. Vozes que se entrelaçam, gestos que ganham sentido, brincadeiras que são pura pesquisa, investigação e narrativas que nascem do brincar. Em cada fala, em cada traço, em cada canção, pulsa a potência das infâncias que pensam, sentem e transformam.



O Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral Álvaro Fernandes Lima, também conhecido por CMEI TI AFL, está localizado no bairro Bela Vista, em Vitória (ES). Quem chega nessa escola, sente que está em um ambiente vibrante! Logo na entrada, é comum se deparar com cenas de crianças brincando, interagindo com brinquedos e entre si, com gestos e sons próprios que traduzem o movimento do cotidiano da Educação Infantil.

Outros sons, no entanto, chamam a atenção: músicas, entrevistas e brincadeiras faladas saem de caixas de som em diferentes pontos do CMEI. Ao passar pela portaria e fazer uma curva suave, aparece a Rádio Massinha, uma cabine de rádio, com estrutura em vidro transparente. Daniele de Oliveira Barcelos, avó da estudante Sofia Inácio Barcelos Bomfim, 5 anos, do Grupo 5, descreve o fascínio da menina que, ao

chegar ao CMEI, se dirige logo para a rádio: "*Sofia para na secretaria, fala com a Isabela. É um evento! Ela para e fala com as meninas que ficam ali na recepção e já vai para a rádio procurar a tia Samantha, porque ela está lá com o microfone, falando, fazendo entrevista e as meninas cantam.*"

Lá dentro, em diferentes tempos das jornadas de adultas(os) e crianças, observam-se cenas como esta: 16 bebês - algumas(alguns) no chão, sentadas(os) em tapetinhos, outras(os) no colo, acompanhadas(os) de quatro adultas – professoras e assistentes. A placa luminosa com a inscrição "No Ar" indica que acontece, ao vivo, uma programação da Rádio. Nesse cenário, encontram-se painéis com desenhos e retratos das crianças, um quadro indicando a programação da semana e professoras se dividindo entre a cantoria no microfone, coreografias com as mãos e bebês dançando e cantando.

Sintonizar a Rádio Massinha é pedir passagem ao novo, às experiências e às descobertas. É reconhecer as crianças como legítimas produtoras de cultura, ocupando o centro da cena: criam, decidem, perguntam e reinventam caminhos. Assim, o currículo se faz vivo, sensível e coletivo, tecido nas relações, nas memórias e no território habitado, vivido e sentido no cotidiano, na escala mais bonita da experiência humana: onde brotam as relações, os afetos e a vida.

Como bem nos ensina o geógrafo Milton Santos (1999), o território deve ser entendido como o território praticado, e não o espaço em si. Pois o território praticado é o chão em que pisamos, somado à nossa identidade. Esse chão de afetos faz parte de uma tessitura maior, que envolve toda a Rede Municipal de Ensino de Vitória.

O município de Vitória (ES) conta, atualmente, com 50 unidades de Ensino em Tempo Integral, sendo 15 Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEF TI) e 35 Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral (CMEI TI). A Educação em Tempo Integral na cidade é regulamentada pela Lei Municipal nº 9.049 (Vitória, 2016), que altera dispositivos da Lei nº 8.759 (Vitória, 2014), responsável pela criação das EMEF TI, e a Lei nº 9.787 (Vitória, 2021), que institui os CMEI TI. A Política de Educação Integral fundamenta-se na concepção da criança como sujeita de direitos, produtora de cultura e protagonista dos processos educativos.

O CMEI TI Álvaro Fernandes Lima está localizado em um território de vulnerabilidades, mas, acima de tudo, de resistência. No passado, as(os) moradoras(es) uniram vozes e corações na luta por uma educação pública de qualidade, como chave para a transformação social. Em 2010, esse sonho ganhou forma com a inauguração do CMEI, concretizando o direito da comunidade a uma escola que atenda às necessidades de suas crianças e famílias. Anos mais tarde, em 2023, a conquista se aprofundou ao alcançar 100% das matrículas em Tempo Integral.

Bebês e suas professoras em programação na Rádio Massinha, no Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral Álvaro Fernandes Lima (CMEI TI AFL), em Vitória (ES). *Foto: Silvana de Oliveira Teixeira*



A operacionalização do currículo integrado, na Rádio Massinha, envolve três movimentos:

1) A integração de diferentes linguagens: verbal (oral, leitura e escrita), corporal, plástica, dramática e musical, oportunizando ampliação das interações das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

2) A integração de tempos: a rádio articula diferentes momentos da rotina integral, como o acolhimento diário (na sua chegada ao CMEI TI); o desenvolvimento de projetos (experimentações curriculares); e a ocupação dos Ambientes Temáticos (a própria Rádio Massinha é um Ambiente Temático);

3) A integração com o território: que possibilita a ampliação do repertório cultural e fortalecimento de vínculos com o entorno, por meio do quadro "Rádio na Comunidade". Sem ruptura entre ação e currículo, essas camadas coexistem no mesmo processo, configurando a rádio no currículo, em movimento.

Foram me chamar, eu estou aqui: os Ambientes Temáticos nas ondas da Rádio Massinha

Assegurar as condições de desenvolvimento e bem-estar de bebês e crianças deve ser um compromisso de toda a sociedade. Além da garantia de acesso à Educação Infantil, cabe ao poder público criar as diretrizes e orientações para viabilizar práticas de cuidado e educação em sintonia com as necessidades e direitos de bebês, meninas e meninos em cada município brasileiro.

Historicamente, a Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES) constrói sua identidade por meio da reflexão coletiva e da elaboração contínua de documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (DCEIV, 2020), as Diretrizes Pedagógicas e Administrativas, revisadas anualmente desde 2021, e a publicação Entre Rotinas e Intencionalidades: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (2026).

As DCEIV (2020) organizam o currículo em quatro eixos temáticos — Linguagens, Processos Investigativos, Alimentação e Saúde, e Diferença e Diversidade —, conhecidos como Temas Infantis de Vitória (TIV), que fundamentam uma proposta pedagógica enraizada na história da educação do município e nos espaços da cidade!

"Nossas crianças não são alunos, são crianças!"
(Terezinha Moreira dos S. Valentim, professora de Educação Física do CMEI TI AFL)

Para conhecer as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (ES), acesse o material no Portal da Rede Municipal de Ensino da cidade. *Clique aqui*.



Quadros do acervo do CMEI TI AFL
expostos na parede de um dos corredores.
Foto: João Gabriel Soares da Cunha

Ambientes Temáticos do CMEI TI AFL: Ciências; Tecnologia (Sala *Maker*); História, Leitura e Escrita; Música (Rádio Massinha); Teatro Sonhos e Fantasia; Arte; Criatividade e Imaginação; Movimento; Matemática e Quintal.

Inspirados nos Temas Infantis de Vitória (TIV), surgem os Ambientes Temáticos, que se caracterizam como espaços de convivência, exploração e aprendizagem concebidos para concretizar os princípios da Política de Educação Integral. Planejados a partir de eixos estruturantes que articulam o currículo, as experiências e as múltiplas linguagens, esses ambientes enriquecem a rotina pedagógica ao potencializarem a investigação, o protagonismo infantil e a mediação docente.

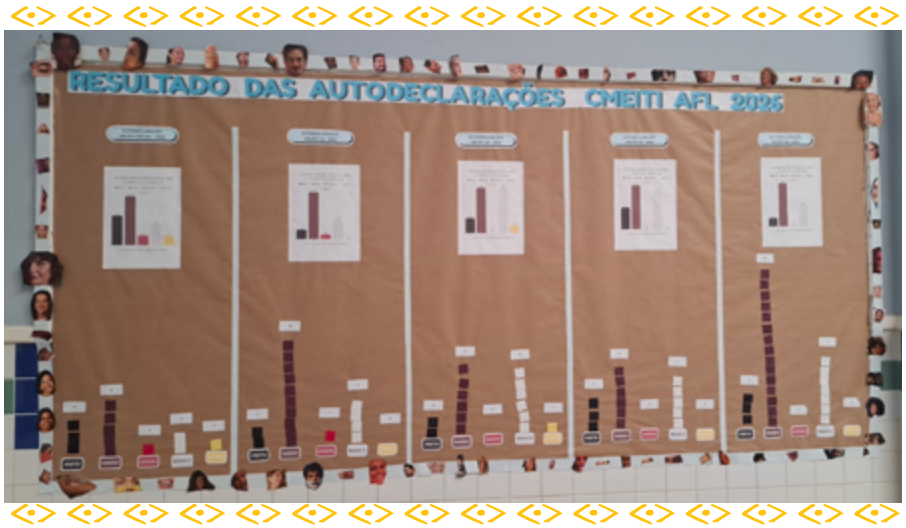
Nos CMEIs em Tempo Integral, o tempo não é apenas contado, ele é vivido sob os princípios do protagonismo, da territorialidade, da indissociabilidade entre educar, cuidar, brincar e interagir; e da educação interdimensional. Para dar vida a essa política, os espaços e os tempos foram reorganizados, visando concretizar a integralidade do currículo e expandir as experiências e interações na jornada diária das crianças.

Uma condição fundamental da Educação Integral no CMEI TI AFL é que suas(seus) educadoras(es) se sentem pertencentes ao território e compartilham das concepções e do compromisso com o trabalho coletivo pelos direitos das crianças.

"Para mim, é o pertencimento. Acho que o senso de coletivo pelo direito da criança é muito forte. O nosso trabalho nunca é individualizado; tudo no AFL perpassa pelo coletivo, seja no planejamento, em uma festa ou no Dia da Família. Todo mundo se ajuda e participa."
(Sheila Mara de Souza Alves Bras, professora do CMEI TI AFL)

O trabalho coletivo é de tal forma valorizado no CMEI que as(os) profissionais recém-chegadas(os) rapidamente se tornam parte desta cultura, conforme destaca Dirlaine Iglesias Silva, assistente de Educação Infantil do CMEI TI AFL: "*Como assistente, vejo que as pessoas que chegam por contrato entram no formato da escola com certa rapidez, compram as ideias e parece que estão aqui há anos*".





Painel criado pelas crianças e professoras - Cleidiomar de Paula Costa e Natalia de Góes Nolasco - dos grupos 5A e 5B, durante a "Semana da Autodeclaração", como parte da pesquisa sobre o perfil racial do CMEI TI AFL.
Foto: João Gabriel Soares da Cunha

O professor Daniel Coura Belo destacou que professoras e demais funcionárias(os) do CMEI tiveram trajetórias como estudantes da escola pública, moram na comunidade e têm compromisso com as práticas antirracistas. Explica, ainda, que a composição do quadro de professoras da escola é, em sua maioria, de mulheres negras, que articulam saberes da comunidade e práticas pedagógicas.

Crianças e bebês circulam pelos corredores com liberdade. Nesses espaços, encontram-se materiais estruturados e não estruturados, produções das crianças, como desenhos, painéis com resultados de pesquisas e brinquedos.

Um painel com gráficos elaborados pelas crianças e professoras(es) sintetiza resultados de pesquisa sobre autodeclaração étnico-racial das crianças e de suas famílias. Esse registro não é um dado isolado. Em Vitória, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Antirracista constituem princípios que orientam práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, com o reconhecimento das identidades e com o enfrentamento de todas as formas de discriminação. Políticas e práticas buscam estar em consonância com as Leis Federais nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008) e com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2026).

A Rede Municipal de Ensino fortalece esse trabalho por meio da atuação dos Agentes Pedagógicos em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que acompanham as unidades de ensino na construção de propostas formativas. Em conversas sobre autodeclaração, as crianças nomeiam diferentes tons de pele, compartilham situações vividas e retomam diálogos estabelecidos com suas famílias e com a comunidade sobre racismo e diversidade étnico-racial, evidenciando que esse tema integra suas vivências e reflexões.

> ***"Só há qualidade na educação se a escola for antirracista."***
> **(Rislany Rosa Dias, diretora do CMEI TI AFL)**

Entre tantas propostas realizadas, destaca-se o estudo das trajetórias de mulheres negras, uma iniciativa que evidencia o compromisso do CMEI com uma Educação Antirracista. Vivenciada ao longo do ano letivo de 2025, a proposta culminou na apresentação do musical de fim de ano, intitulado "Mulheres Fantásticas".



Crianças com Dona Marinalva Bahia na mesa da Rádio Massinha.
Foto: Silvana de Oliveira Teixeira

Essa perspectiva se articula a um conjunto de ações desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES). Um exemplo é a Política do Livro, da Leitura e da Biblioteca Escolar, que destina recursos específicos para a aquisição de obras voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e de autoras(es) capixabas.

Desde 2004, a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros e a Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais (CEAFRO/CERER) promovem formações continuadas e ações de acompanhamento nas escolas, com o objetivo de assegurar a continuidade e o aprimoramento dessas práticas. Iniciativas como o Prêmio Olga Maria Borges reconhecem e valorizam educadoras(es) e instituições que desenvolvem práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade étnico-racial.

Para saber mais sobre o Prêmio Olga Maria Borges, *clique aqui.*

Uma construção compartilhada: histórias, afetos e saberes que se entrelaçam

A rádio começou a ser sonhada em 2019. Em um dos processos de escuta das crianças no CMEI, durante a avaliação institucional, elas falaram que gostavam de música, de cantar, de falar no microfone e de correr na rampa. Com o propósito de fortalecer o protagonismo das meninas e meninos no CMEI, a equipe avaliou que a rádio-escola poderia ser uma ação de interesse e, ao mesmo tempo, potencializadora do projeto de Educação Integral. A Rádio-Escola já existia na Rede de Ensino de Vitória (ES), mas não incluía a Educação Infantil.

Convencida da viabilidade de implementar a Rádio na Educação Infantil, a equipe deu início à investigação sobre como funciona uma rádio-escola e mobilizou a Secretaria de Educação. Entre 2020 e 2021, com a pandemia de Covid-19, a ideia que vinha germinando tornou-se recurso para as interações *online* entre o CMEI e as crianças e das crianças entre si. O faz-de-conta, os efeitos sonoros e as possibilidades de expressão das crianças foram meios para a expansão da imaginação e para a sustentação das relações de cuidado e educação, quando as atividades presenciais estavam suspensas.

Ampliando os diferentes movimentos de escuta e pesquisa, a equipe do CMEI se mobilizou e a Rádio ganhou um espaço de grande visibilidade, logo na entrada da escola! Por ali, passam as(os) bebês, as crianças e suas(seus) familiares, todos os dias. Com a organização do espaço e a chegada dos primeiros equipamentos, as crianças escolheram, por votação, o nome "Rádio Massinha" e criaram sua logomarca.

"As crianças visitaram emissoras de rádio e falaram ao vivo no microfone. Foi uma experiência muito rica e divertida. Posteriormente, passamos para a escolha do nome da rádio, por meio de votação nas turmas."
(Deisiany Costa dos S. Pellegrini, professora do CMEI TI AFL)

A Rádio Massinha passaria a fazer parte da formação integral das crianças, como mais um Ambiente Temático de produção, divulgação e reflexão sobre temas essenciais à formação humana. Seu estúdio acolhe as vozes de cada bebê e criança, que transformam o espaço em lugar de enunciações, experiências, descobertas e diferentes formas de expressão e de reconhecimento do direito de ser escutada(o).



No Programa Que som é esse? as crianças investigam os sons que vêm da cabine da Rádio Massinha.
Foto: Acácio Antônio Ferreira Rodrigues

"Sou professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória desde 1995 e, nesta escola, desde 2015. Gostaria de ressaltar a potência da Rádio Massinha. As crianças demonstram sua linguagem e o desejo de falar e buscar visibilidade, o que contrapõe a invisibilidade histórica da infância."
(Cleidiomar de Paula Costa, professora do Grupo 5 do CMEI TI AFL)

"Com a chegada da Rádio Massinha, as crianças expressam ativamente suas vozes. Esse protagonismo transcende o ambiente do CMEI; as famílias relatam que estamos formando mobilizadores e articuladores que se tornam líderes de turma e questionadores nas escolas de Ensino Fundamental."
(Terezinha Moreira dos S. Valentim, professora de Educação Física do CMEI TI AFL)

Escutar as infâncias: a rádio no dia a dia do CMEI

E o sonho ganhou as ondas do cotidiano! As mãos das(os) adultas(os) construíram e prepararam o solo com carinho e compromisso de fortalecer a formação cidadã. Apoiada em uma consistente Política Pública Municipal de Educação Integral, foi construído um cuidadoso planejamento estrutural, financeiro e pedagógico. Nesse processo, as famílias foram convidadas a colaborarem com os quadros e a assumirem os microfones.

E, assim, nasceram os *Podcasts*. As crianças caminham pelo entorno do CMEI, visitam as casas das famílias e participam de campanhas, fortalecendo o vínculo com a comunidade.

"O Projeto aborda o território. Desenvolvemos uma adaptação gradativa com os bebês e pensamos a Rádio Massinha como um território de vivência e produção sonora."
(Daniel Coura Belo, professor de Música do CMEI TI AFL)

A Rádio Massinha funciona por meio de um cronograma semanal para que os grupos de bebês e crianças (de seis meses a seis anos) vivenciem as experiências. Além de programas ao vivo, realizam-se gravações, que são colocadas no ar nos momentos de acolhimento, de almoço e demais vivências coletivas no CMEI.

As ações da Rádio Massinha começam muito antes de as crianças adentrarem o estúdio. As professoras(es) e as crianças realizam uma roda de conversa em que são decididos temas e pessoas a serem entrevistadas, além da criação de personagens, elaboração das perguntas, organização da ordem das falas e construção dos combinados.

Após esse momento de organização, as crianças ocupam a Rádio Massinha e comandam quadros como: *Podcast* com convidados; Notícias do CMEI; Previsão do tempo; *Big* Fone AFL; Hora da História - Pequenos Griôs; Rádio na Comunidade; Talentos AFL e Top 3 Musical. Para colocarem a programação "no ar", a Rádio Massinha conta com microfones, mesa de som e painel de controle.

Sentadas em roda com a professora Cleidiomar de Paula Costa, as crianças falam sobre o que fazem na Rádio Massinha: "*nós cantamos*", "*fazemos entrevistas*", "*damos bom dia*" e "*dançamos*". O estudante Theo Carmo de Morais, 5 anos, do Grupo 5 do CMEI TI AFL, sintetiza o momento de diálogo: "*Lá tem um fio do microfone que faz todo mundo escutar.*"



Crianças no corredor do CMEI TI AFL.
Foto: Acácio Antônio Ferreira Rodrigues

A Rádio Massinha e a vida da comunidade

A Rádio Massinha proporciona o entrelaçamento entre território, afeto e escuta. Um exemplo inspirador desse processo foi observado numa roda de conversa da turma de crianças de cinco anos, da professora Cleidiomar de Paula Costa. Em um primeiro momento, a turma rememorava uma visita que integra a ação Casas de Memórias: Saberes do Nosso Território. Nessa ação, como parte dos processos de escuta ampliada, professoras e crianças vão às casas de pessoas da comunidade.

Em seguida, a assistente de Educação Infantil, Lusinete Figueiredo Pinto, e as crianças iniciaram o planejamento de um *podcast* a ser realizado na parte da tarde do mesmo dia, com a participação de Dona Marinalva Bahia, avó da estudante Letícia Walentina Bahia, 5 anos, do Grupo 5 do CMEI TI AFL.

Interessante observar como as ações são carregadas de sentido e se revelam como continuidade de ações anteriores. Dona Marinalva havia recebido a turma em sua casa. Naquela ocasião, as crianças ouviram relatos sobre a sua vida e uma das coisas que as impressionaram foi o fato de que a anfitriã trabalhava desde criança. Sem tempo para brincar, Dona Marinalva nunca teve uma boneca. Assim, a turma preparou uma surpresa para o novo encontro, agora, na Rádio Massinha: confeccionaram, com a mediação da professora, uma boneca de pano, em cujo vestido fizeram desenhos em canetinha, para deixar suas marcas como estampa!



Entrega da boneca Frozen para Dona Marinalva Bahia.
Foto: Fernanda Vilela Miguel

"É porque a Valentina falou: 'Qual era sua brincadeira favorita?'. E ela [Dona Marinalva] falou que não gosta de brincadeira, a brincadeira dela é lavar prato, lavar vasilha. Aí, a gente fez uma bonequinha para ela, na Rádio Massinha. A professora falou que costurou."
(Maya Cetto Gallo, 5 anos, estudante do Grupo 5 do CMEI TI AFL)

No período da tarde, Dona Marinalva chegou para o esperado *podcast* e, na cabine da Rádio, foi recebida por crianças curiosas para saber: sobre sua infância, se frequentou a escola e o que mais gostava de fazer nos tempos livres. Ao final do bate-papo, coletivamente, as crianças entregaram o presente: a primeira boneca de Dona Marinalva Bahia.

O encontro intergeracional e as histórias ouvidas são parte de uma prática recheada de afetos e conhecimentos. Os tempos da vida, as marcas das duras condições de existência e a vivacidade das crianças para a escuta da experiência de uma moradora da comunidade expressam a integralidade dos processos que são vividos no contexto da Educação Infantil.



No compasso do cotidiano: o acompanhamento que impulsiona a rádio, na escola

No pulsar diário do CMEI, a Rádio Massinha ganha vida e contorno pelo olhar sensível e pelas vozes das crianças. Este Ambiente Temático vai muito além dos microfones: meninas e meninos participam ativamente da escolha das vivências e, logo após cada programação, assumem a liderança em rodas de conversa conduzidas por elas(es), para avaliar o percurso trilhado.

As(os) professoras(es) acompanham e apoiam todo o processo por meio de olhar atento e afetuoso. Realizam registros para avaliação do trabalho de forma articulada aos demais processos pedagógicos do CMEI. É importante observar que essas práticas são asseguradas pela Política de Educação Infantil em Tempo Integral do município. Com uma jornada de 44 horas semanais, as(os) profissionais do magistério contam com quatro horas destinadas ao planejamento coletivo, ao estudo e à formação continuada. Em um trabalho coletivo, todas as ações do cotidiano são construídas com reflexividade, dedicação e carinho, sendo continuamente revistas.

A Rede Municipal de Ensino de Vitória conta com professoras(es) de Artes e de Educação Física em todas as escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, o que permite o enriquecimento das práticas corporais e artísticas. Na dinâmica de trabalho dos CMEIs, essas(es) profissionais trabalham de forma integrada com as(os) professoras(es) e assistentes de todas as turmas, desenvolvendo diferentes projetos.

Sobre esse contexto, a professora Chaiene Novelli Cavassani ressalta a existência de tempo de qualidade para o planejamento coletivo, fortalecendo a articulação entre as(os) diferentes profissionais: "*A Política de Tempo Integral conta com profissionais de Educação Física e outras áreas para articular os projetos de forma mais potente e colaborativa.*"

Caminhando lado a lado e em sintonia com esse movimento, o Projeto da Rádio Massinha recebe acompanhamento das assessorias pedagógicas e de gestão da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil e da Coordenação de Educação em Tempo Integral. As orientações destinadas à equipe gestora do CMEI TI estão articuladas ao projeto institucional, à documentação pedagógica e aos instrumentos de gestão da unidade. Esse acompanhamento sistemático e sensível possibilita a integração com a escola e impulsiona a criação coletiva de novas estratégias de mediação.

Alguém me avisou... que a chegada não é mais valiosa que os caminhos

A Rádio Massinha consolidou-se como ação de currículo integrado, evidenciando que a participação infantil faz parte da cultura institucional do CMEI TI AFL. Essa experiência reafirma a criança como sujeita de direitos, produtora de cultura e participante ativa do cotidiano escolar.

Entre os principais resultados, observou-se que as crianças passaram a se expressar com mais segurança e intencionalidade, ampliando a capacidade comunicativa em situações reais de diálogo. O acompanhamento do trabalho identificou também o fortalecimento da autonomia e da capacidade de tomada de decisão, de busca de soluções e da corresponsabilidade.

Ao valorizar histórias, saberes e personagens do território, as práticas com a Rádio Massinha fortalecem a identidade territorial do CMEI TI AFL como espaço de produção cultural e comunicação, ampliando sua função e responsabilidade social. Entre os desafios enfrentados, destaca-se a necessidade permanente de acolher e formar as(os) profissionais que passam a integrar a equipe do CMEI. A consolidação de uma proposta pedagógica que tem a participação das crianças como princípio exige um movimento intencional de compartilhamento de concepções, de práticas e modos de fazer construídos coletivamente ao longo dos anos. Como destaca a diretora da unidade, Rislany Rosa Dias: "*É preciso ensinar quem está chegando*".

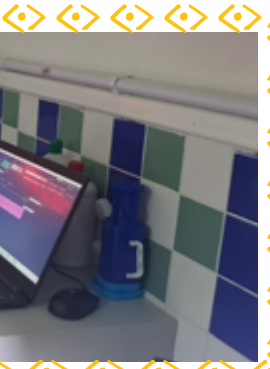
A Rádio Massinha reafirma o protagonismo das crianças e sua centralidade no trabalho pedagógico da Educação Infantil. Como desdobramento, alcançou visibilidade municipal e consolidou-se como prática pioneira entre os CMEI em Tempo Integral. Atualmente, outras unidades de ensino já iniciam a implantação dessa proposta, demonstrando que, quando as vozes das infâncias encontram escuta, acolhimento e diálogo, o protagonismo infantil se concretiza em um currículo vivo, participativo e significativo.



Equipamentos da Rádio Massinha.
Foto: João Gabriel Soares da Cunha



Crianças explorando o Ambiente Temático Corpo e Movimento do CMEI.
Foto: Lucas Ramos Martins



Para saber mais, consulte o Portal da Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES): *aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/*

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. **Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024**. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343. Acesso em: 7 out. 2026.

LARA, Dona Ivone. **Alguém me avisou**. In: LARA, Dona Ivone. Sorriso negro. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1981. 1 faixa musical. Disponível em: https://www.letras.mus.br/dona-ivone-lara/45561/. Acesso em: 4 ago. 2026.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

VITÓRIA. **Diretrizes curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória/Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Hj9jR6FkcuvcPvKeHc-sgTmC-7LsVCYZ/view. Acesso em: 05 ago. 2026.

VITÓRIA. **Entre rotinas e intencionalidades: práticas pedagógicas na educação infantil de Vitória**. Vitória: Secretaria Municipal de Vitória, 2026. [E-book]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1HxoSUV4CC0qzq12QAPBz3pkqr9rdhyQV/view. Acesso em: 05 ago. 2026.

VITÓRIA. **Lei nº 8.759, de 24 de novembro de 2014**. Institui Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, [2014]. Disponível em: https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=8790&utm. Acesso em: 6 ago. 2026.

VITÓRIA. **Lei nº 9.049, de 23 de novembro de 2016**. Altera dispositivos da Lei nº 8.759, de 24 de novembro de 2014, que institui Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, [2016]. Disponível em: https://leis.org/municipais/es/vitoria/lei/lei-ordinaria/2016/9049/lei-ordinaria-n-9049-2016-altera-dispositivos-da-lei-n-8759-de-24-de-novembro-de-2014-que-instituiu-escolas-de-ensino-fundamental-em-tempo-integral-na-rede-municipal-de-ensino-de-vitoria-e-da-outras. Acesso em: 6 ago. 2026.

VITÓRIA. **Lei nº 9.787, de 22 de setembro de 2021**. Institui os Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Vitória e dá outras providências. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2021. Disponível em: https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L97872021.html. Acesso em: 6 ago. 2026.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA:
www.vitoria.es.gov.br/seme

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL ÁLVARO FERNANDES LIMA (CMEI TI AFL):
www.instagram.com/cmeiti_afl/



"Uma sala, um celular e um sonho": *Frischcast*, o *podcast* estudantil em Curitiba (PR)

Por Aline Fernanda Santos de Moraes, Ana Carolina Furis, Ana Luiza Teixeira Carvalho, Daniel Santos Braga e Janaina Specht da Silva Menezes

Uma experiência de Educação Integral, na qual crianças assumem o microfone e descobrem que aprender é também ter voz, coragem e protagonismo.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

"Olá! **Hello!** *Oi, oi! Sejam bem-vindas e bem-vindos a mais um* **Frischcast!"**

É com este bordão – já conhecido por toda a comunidade escolar –, que as(os) estudantes da Escola Municipal Centro de Educação Integral (CEI) Francisco Frischmann, da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba (PR), dão início a mais um episódio do *Frischcast*: uma oficina associada às Práticas Educativas de Ciência e Tecnologia e de Língua Portuguesa, integrantes do Tempo Ampliado.



Fachada do CEI Francisco Frischmann, em Curitiba (PR).
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

Oficina é o termo utilizado na RME de Curitiba para designar cada grupo de atividades desenvolvidas no Tempo Ampliado, expressão presente na política do município para nomear a Educação Integral em Tempo Integral.

"Ele [o Frischcast*] é legal porque a gente desenvolve várias habilidades, como se comunicar e articular melhor as palavras. Antes, eu gaguejava muito e falava rápido demais. Com o* Frischcast*, aprendi a pensar melhor antes de falar e a me expressar mais devagar, senão as pessoas não me entendem. O Projeto também ajuda a gente a perder um pouco a timidez."*

(Júlia Victória Rodrigues da Costa, 11 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental do CEI Francisco Frischmann)



"Quando eu crescer quero ser jogador de futebol. O jogador sempre é entrevistado e tem que saber o que responder. Aí, com o Frischcast*, o nosso conhecimento e a nossa fala melhoram muito."*

(Henrique de Souza Cardoso, 10 anos, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental do CEI Francisco Frischmann)

A oficina, que, em pouco tempo, deu origem a uma experiência educativa mais ampla, teve início na inquietação de uma professora diante do desafio de acompanhar as aprendizagens das(os) estudantes nas atividades desenvolvidas na jornada escolar ampliada. Rapidamente, o *Frischcast* deixou de ser uma iniciativa isolada e passou a fortalecer a proposta de Educação Integral da escola, agregando outras(os) professoras(es) e conquistando a participação ativa da comunidade. Hoje, a experiência ganha maior alcance com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME) da capital paranaense.

Algo fundamental, que define o *Frischcast*, é o fato de as(os) estudantes nunca ficarem do lado de fora do estúdio. Elas(es) participam de cada etapa, inclusive de uma das mais simbólicas: dar título à própria proposta. O nome resultou de um trocadilho entre "Frischmann" e "*podcast*", sugestão de um estudante do 4º ano do Ensino Fundamental, vencedor de um concurso interno que mobilizou toda a escola para dar identidade e personalidade ao *podcast*.

Os depoimentos de estudantes, familiares e responsáveis confirmam que os impactos do *Frischcast* vão muito além das gravações de seus episódios, contribuindo para o desenvolvimento integral das(os) estudantes.

"No dia a dia, eu senti o desenvolvimento da minha filha. Ela não é mais aquela criança tímida. Eu vejo que ela ficou mais desinibida depois que começou a participar do Projeto e a fazer as entrevistas. Ela se sente uma parte importante da iniciativa! [...]Hoje, até a fala dela está diferente! Às vezes, eu até me pergunto: 'Minha filha tem 10 anos mesmo?' A desenvoltura dela mudou! Neste final de ano, vai ter chororô pra sair da escola, estou até vendo."

(Edenise Gonçalves Semkio Silva, mãe da estudante Alice Semkio Silva, 11 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental do CEI Francisco Frischmann)





Estudantes do *Frischcast* atuando em parceria com o Projeto Jornalistas Mirins, da Rede Municipal de Ensino, em Curitiba (PR).
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

> *"Ele [*Frischcast*] traz o estudante como um protagonista. O professor entra como um facilitador, e a criança tem a autonomia e a possibilidade de trazer todo o conhecimento, a inovação e a imaginação dela para dentro do Projeto. Os estudantes se sentem à vontade para participar e realizar o* podcast*. Em casa, ela traz muitos depoimentos sobre a participação dela."*
>
> **(Milena da Costa Miranda, tia da estudante Julia Victória Rodrigues da Costa, 11 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental do CEI Francisco Frischmann)**

Entre vozes que ganharam confiança e famílias impactadas com o desenvolvimento de suas crianças e adolescentes, algumas perguntas surgem: afinal, como a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Integral criou condições para que uma proposta como o *Frischcast* nascesse, crescesse e transformasse a escola? E qual é o papel do CEI Francisco Frischmann neste processo?

A Educação Integral em Tempo Integral no CEI Francisco Frischmann

A Educação Integral em Tempo Integral em Curitiba tem uma trajetória consolidada no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Ao longo dos anos, a SME vem construindo e aprimorando uma política municipal que concebe o tempo ampliado não como simples extensão do horário escolar, mas como espaço intencional de formação integral articulado ao currículo, orientado por princípios pedagógicos claros e comprometidos com o desenvolvimento pleno das(os) estudantes.

O Decreto nº 1.965/2024, que instituiu a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Ampliado (Curitiba, 2024), e o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado (Curitiba, [s.d.]), constituem-se nos dois principais documentos orientadores da Política de Educação Integral da RME da capital paranaense.

- Para conhecer o Decreto nº 1.965/2024, *acesse aqui*.
- E, para conhecer os Referenciais Curriculares da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Curitiba, *acesse aqui*.

Os Centros de Educação Integral foram criados – dentre eles, o CEI Francisco Frischmann – na perspectiva de "assegurar uma educação inclusiva e de qualidade às(aos) estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental" (Curitiba, 2024) e passaram a se constituir como uma das referências desta política.

O CEI Francisco Frischmann está localizado no Pinheirinho, um dos bairros mais populosos da capital paranaense e um dos principais centros de comércio popular da zona sul da cidade. A escola municipal passou a atender, em 2026, 698 estudantes, do Pré-Escolar aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A maior parte delas(es), 544 (77,9%), frequenta a escola em Tempo Integral, com jornada diária de nove horas, organizada em turno e contraturno, em que o primeiro está voltado para a oferta do Ensino Regular e, o segundo, do Tempo Ampliado.

É no Tempo Ampliado que são desenvolvidas as Práticas Educativas da Educação Integral – Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e Tecnologia, Artes, Movimento, Educação Ambiental e/ou Língua Estrangeira (Curitiba, [s.d.]) –, estruturadas em Oficinas Pedagógicas e concebidas como complemento intencional e articulado ao Ensino Regular. Ambos os turnos são obrigatórios e a articulação entre eles é o princípio central da proposta pedagógica.

Essa concepção também está presente no próprio espaço físico da escola: dois prédios distintos, um para o Ensino Regular e, outro, dedicado exclusivamente ao Tempo Ampliado, com salas temáticas organizadas para a finalidade a que se propõem.



Os Faróis do Saber são uma rede de pequenas bibliotecas públicas municipais e centros de inclusão digital e tecnológica, integrados às escolas da Rede Municipal de Ensino, em Curitiba (PR).
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

> *"Eu chegava no portão, meus filhos entravam [na escola] e eu sabia que podia ir trabalhar tranquilo, que eles estavam bem cuidados e orientados. Eles vinham para o colégio, tinham conteúdo, aprendiam e passavam isso pra mim em casa. [...] Meu filho mais novo também veio estudar no CEI, num ritmo feliz. Ele ama o colégio; a escola é acolhedora. É uma instituição de ensino em que o aluno aprende e se sente seguro, respeitado e amado."*
> **(Adalberto Ribeiro da Silva, pai do estudante João Pedro Ribeiro da Silva, 11 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental do CEI Francisco Frischmann)**

Foi justamente nesse ambiente favorável – com uma estrutura física organizada para o atendimento do Tempo Ampliado/Integral e um Projeto Político-Pedagógico (PPP) orientado para a formação integral das(os) sujeitas(os) (Curitiba, 2023) –, que o *Frischcast* encontrou condições para nascer, crescer e se transformar.

Mas, para entender a força do *Frischcast* hoje, é preciso voltar ao início, a um tempo em que ele ainda não tinha nome, nem episódios e nem plateia.

.

"Uma sala, um celular e um sonho": a origem do *Frischcast*

A exemplo do que ocorre na Ciência – em que a pergunta é o ponto de partida e o eixo central de qualquer investigação e, por conseguinte, de novas ações e transformações –, as inquietações também estiveram na origem e no desenvolvimento do *Frischcast*.

E se a inovação na educação nascesse da escuta atenta? E se ela estivesse escondida no olhar sensível, no tempo que dedicamos à(ao) outra(o), no espaço que abrimos para a(o) estudante falar, dar opinião, contar o que pensa ou sente? E se parte do que precisássemos já estivesse por perto, o tempo todo: um celular nas mãos, uma sala transbordando curiosidade e um sonho insistindo, silenciosamente, para ser ouvido?

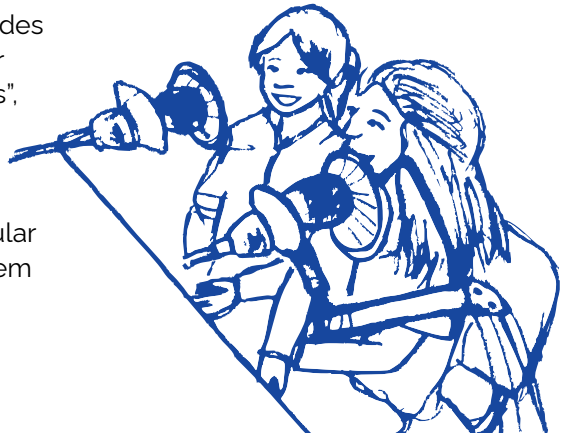
Foi assim, a partir de questões carregadas de propósito, que o *podcast* nasceu e começou a transformar o CEI Francisco Frischmann. A iniciativa brotou da inquietação de uma docente - Aline Fernanda Santos de Moraes, professora da Prática Educativa de Ciência e Tecnologia, na sua oficina de Paleontologia - e teve início com uma dúvida que mudou completamente o rumo da sua prática cotidiana: "*Como acompanhar os processos de aprendizagem das(os) estudantes na oficina de Paleontologia?*"

A professora acreditava que as ferramentas digitais que as(os) estudantes costumavam usar no dia a dia, como o celular, poderiam se tornar grandes aliadas no seu processo de aprendizagem. Surgiu daí a ideia de realizar *podcasts*, como parte do projeto intitulado "Papo com futuros cientistas", sobre os temas discutidos em Paleontologia.

Tudo começou de maneira simples, com apenas uma turma do Tempo Ampliado, durante a hora atividade da docente, contando com um celular e a intenção de criar condições para que as(os) estudantes expressassem suas ideias e descobertas.



Estudantes integrantes do *Frischcast* realizam entrevista com equipe do Projeto Experiências Inspiradoras. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*



Assim, as(os) estudantes passaram a ser pesquisadoras(es), autoras(es), contadoras(es) e apresentadoras(es) dos seus próprios achados e começaram a produzir episódios de *podcasts* sobre Paleontologia, Ciência, entre outros temas. Para cada assunto, levantavam questões, pesquisavam, debatiam ideias e mostravam, com sua própria voz, o que realmente compreendiam e sentiam sobre o que estudavam.

"A forma de avaliar a oficina se transformou completamente: avaliar passou a ser, acima de tudo, escutar. Perceber como cada estudante organiza seu pensamento, como se expressa, como fala sobre Ciência, quais relações estabelece com o mundo ao seu redor e quais perguntas e curiosidades carrega consigo. Cada episódio do* podcast *é entendido como uma janela aberta para o caminho da aprendizagem e o retorno deve vir por meio do diálogo, valorizando todo o percurso percorrido, e não apenas o resultado final."
(Aline Fernanda Santos de Moraes, professora de Prática Educativa de Ciência e Tecnologia do CEI Francisco Frischmann)

Essa perspectiva de construção coletiva do conhecimento – conectado à realidade, às dúvidas e aos interesses de quem aprende – conquistou maior significado para as(os) estudantes. Tal compreensão vai ao encontro da ótica de que quando se dá espaço para que cada estudante se expresse, argumente, ouça a(o) outra(o) e construa saberes em conjunto, a aprendizagem deixa de ser algo distante e abstrato para se tornar algo vivo, cheio de sentido e significado real.

Em 2025, nove episódios foram ao ar, cobrindo temas diversos, como mulheres na Ciência, erupções vulcânicas, taxidermia e lançamento de foguetes. O microfone do *Frischcast* também



Espaço do atual estúdio do Projeto *Frischcast*, compartilhado com o Laboratório de Informática, no CEI Francisco Frischmann.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

passou a circular pelos corredores da escola: os jogos, a Feira de Conhecimento e outras atividades pedagógicas ganharam cobertura própria, com as(os) estudantes assumindo o papel de entrevistadoras(es), repórteres e produtoras(es) de conteúdo.

Em pouco tempo, aquilo que nasceu da combinação de "*uma sala, um celular e um sonho*" – expressão utilizada pela estudante Isabella Moraes Pereira, do 5º ano, ao se referir ao início dos trabalhos com o *podcast* –, ganhou maior dimensão, ultrapassando os muros do CEI Francisco Frischmann e conquistando novas(os) parceiras(os) e territórios.

Para assistir às gravações já disponibilizadas virtualmente, *clique aqui*.

Vozes que (se) transformam: como o *podcast* das(os) estudantes mudou a escola

O que começou pequeno, logo cresceu e ganhou novos rumos. Saiu de uma única sala de aula e percorreu os diferentes espaços da escola. Deixou de atender apenas ao Tempo Ampliado para acolher também estudantes do Ensino Regular, da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Hoje, o *podcast* tem sua identidade própria – *Frischcast* – e integra a organização curricular da Educação Integral em Tempo Integral, compondo os tempos educativos destinados às Práticas Educativas do CEI Francisco Frischmann, com duração de duas horas semanais reservadas, exclusivamente, para a realização das suas atividades, as quais passaram a ocorrer no espaço compartilhado com o Laboratório de Informática.



Professoras(es) e estudantes debatem sobre a gravação do próximo *Frischcast*. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

Atualmente, as ações do *Frischcast* são planejadas e organizadas por uma equipe de três professoras(es), vinculadas(os) às Práticas Educativas de Ciência e Tecnologia e de Língua Portuguesa, que atuam de forma interdisciplinar. Além da professora Aline Moraes, integram a experiência as(os) docentes Fernando Ribas e Luana Rosseti.

> ***"O Frischcast é uma forma de trazermos o próprio conteúdo das Práticas Educativas em uma linguagem mais simples e atrativa para os estudantes. É um modo de desenvolvermos o pensamento crítico deles, por meio da Ciência e da interdisciplinaridade. [...] Queremos que eles vejam que é uma maneira simples e feliz de aprenderem."***
>
> **(Luana Rosseti, professora de Prática Educativa de Ciência e Tecnologia do CEI Francisco Frischmann)**

A associação do conhecimento, com pensamento crítico, alegria e protagonismo estudantil, conjunção fundamental para uma Educação Integral, vem contribuindo para que a experiência educativa continue em movimento dentro da escola. Recentemente, as(os) estudantes do 5º ano, que permanecem na escola somente no período regular, conquistaram seu próprio espaço oficial no *Frischcast* por meio da ação "5º Ano Indica", na qual, a partir de uma perspectiva cultural, sugerem leituras, filmes, passeios de fim de semana, entre outras recomendações.

Com o tempo, as(os) estudantes passaram a, literalmente, "bater à porta" do Laboratório de Informática e estúdio do *podcast* para pedir para participarem do *Frischcast*. E, a cada dia, este número aumenta, comprovando a importância da iniciativa na escola.

Nas sextas-feiras, chega o grande momento: as gravações ganham as telas de todas as televisões da escola, especialmente as das salas de aula e oficinas temáticas. Por alguns minutos, o CEI Francisco Frischmann para o que está fazendo para assistir a si mesmo. Ao final, uma salva de palmas dedicada às(aos) estudantes protagonistas do episódio ecoa pelos corredores. Uma palavra para definir este momento? Sem dúvida, "emocionante"!



Episódio do *Frischcast* sendo apresentado nas televisões do CEI Francisco Frischmann.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

O *Frischcast* para além dos muros da escola: sonhos que ganharam asas



Como não poderia deixar de ser, o *Frischcast* continuou conquistando novos horizontes. Além de se conectar a outros campos do conhecimento, sempre a partir de perguntas que despertam a curiosidade e convidam as(os) estudantes a investigar e desenvolver o pensamento crítico, o *Frischcast* cruzou os muros da escola e passou a sobrevoar também novos territórios, estabelecendo parcerias com iniciativas da Rede Municipal de Educação.

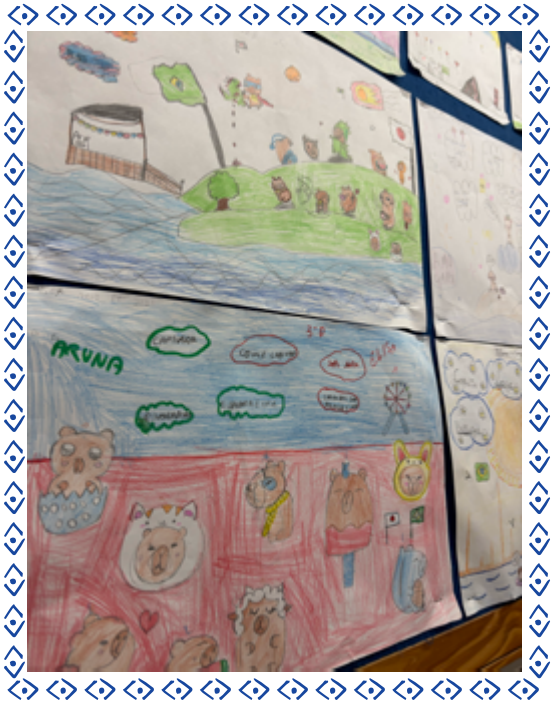
Com o trabalho cada vez mais reconhecido, o *Frischcast* foi inscrito e selecionado para ser apresentado na Feira de Cultura Científica Paraná Faz Ciência – FECCI Kids 2025, evento estadual

A Araucária, árvore-símbolo oficial de Curitiba (PR), é tão vinculada à identidade local, que deu origem ao nome da cidade, o qual, em guarani – kur yt yba –, quer dizer "grande quantidade de pinheiros, pinheiral".
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

voltado a dar visibilidade aos trabalhos científicos desenvolvidos na Educação Básica do Estado. E as conquistas continuam se acumulando:

- Entrevista realizada pelas(os) estudantes com a Família Moletta (criadora da Rua Iluminada, uma das atrações natalinas mais tradicionais de Curitiba), com cobertura especial sobre a tradição do Natal na cidade, na qual puderam conversar com personagens importantes da cultura e da história do município;
- Entrevista realizada pelas(os) estudantes com a equipe de TV japonesa NHK, que esteve em Curitiba para realizar um documentário sobre as capivaras, animal silvestre típico da América do Sul;
- Encontros promovidos com Eduardo Pimentel, prefeito da cidade, e Paulo Afonso Schmidt, Secretário da Educação de Curitiba, que permitiram uma aproximação da escola com as lideranças e políticas públicas voltadas para a educação no município.

O reconhecimento não parou por aí. Em 2026, o *Frischcast* foi convidado a integrar o Projeto Jornalistas Mirins, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Essa iniciativa incentiva que as(os) estudantes produzam "notícias e reportagens, desenvolvendo autoria, criticidade e responsabilidade com a linguagem" (Curitiba, 2026) para promover o protagonismo juvenil. As produções são publicadas no Portal Extra, Extra, jornal eletrônico oficial da RME de Curitiba, que compartilha os projetos desenvolvidos nas escolas da cidade.



Desenhos das capivaras de Curitiba, tema da entrevista das(os) estudantes com integrantes da TV japonesa NHK, no CEI Francisco Frischmann. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

O avanço do *Frischcast*, na escola e na RME, não foi fruto do acaso. Ele é resultado de um processo que dialoga, envolve e engaja tanto quem aprende quanto quem ensina. O crescimento da proposta trouxe também melhores condições estruturais para sua produção. Hoje, o CEI Francisco Frischmann investe na experiência com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Básico), oferecendo equipamentos e estrutura adequada para as gravações. O *Frischcast* também foi contemplado com materiais e equipamentos disponibilizados pelo Projeto Jornalistas Mirins.

Para conhecer o Projeto Jornalistas Mirins, *acesse aqui.*

E, como ocorre a implementação da experiência no contexto atual?

Atualmente, a implementação da experiência ocorre em encontros semanais, nos quais as(os) estudantes passam pelas três etapas do processo produtivo: Formação e Preparação; Planejamento e Estruturação; e Produção e Cobertura. A iniciativa conta com orientação pedagógica das(os) professoras(es), a partir de um conjunto articulado de ações formativas.

A atuação da equipe ocorre de forma integrada, sendo que a professora de Língua Portuguesa foca, especialmente mas não só, na estrutura do texto e na expressão oral e escrita. Já as(os) professoras(es) de Ciência e Tecnologia direcionam o trabalho para o conteúdo, a investigação e o pensamento crítico.



Etapa 1: Formação e Preparação	Etapa 2: Planejamento e Estruturação
As(os) estudantes são reunidas(os) e trabalham com base nos conteúdos dos materiais didáticos desenvolvidos pela equipe de professoras(es): • **Oficina de Roteiros**: voltada à estruturação de introdução, perguntas abertas, sequência de ideias e fechamento da gravação; • **Oficina de Postura e Expressão**: trata do posicionamento corporal, direcionamento do olhar e controle da fala; • **Oficina Técnica**: voltada à configuração de aparelhos, captação de áudio, ângulo e iluminação; • **Estudo do Tema**: envolve pesquisa, leitura e debate sobre o assunto a ser abordado; • **Organização em Grupos**: equipes de até oito estudantes e definição de funções e regras de trabalho coletivo/convivência.	Após a conclusão da Etapa 1, cada grupo elabora o seu material: • Preenchem o modelo de roteiro com as perguntas, explicações ou informações que serão apresentadas; • Apresentam o planejamento para a turma e para a(o) professora(or), que realiza ajustes e orientações finais antes da execução. Há uma especificidade por nível de ensino: • Para as crianças da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, os roteiros são mais visuais, com apoio de imagens e frases prontas ou curtas; • Para as(os) estudantes do 3º, 4º e 5º anos, os roteiros são mais completos, permitindo criação livre das perguntas e maior autonomia na organização das ideias.

Cumpridas as duas primeiras etapas, é chegado o momento da prática em si que, atualmente, devido à expansão da iniciativa, pode ocorrer em três "frentes de atuação":

Etapa 3: Execução – Produção e Cobertura		
Frente 1: *Frischcast*	**Frente 2: Jornalismo Mirim e Coberturas**	**Frente 3: Momento Cultural***
Temas: conteúdos científicos, assuntos culturais e investigação de curiosidades; **Ação**: gravação em estúdio – sala de aula ou Laboratório de Informática adaptado – na qual as(os) estudantes explicam o que aprenderam, realizam experimentos ou debatem temas de interesse, a partir de um roteiro flexível e aplicando as orientações de postura e técnica aprendidas.	**Temas**: eventos escolares, atividades culturais, datas comemorativas, feiras, visitas técnicas e acontecimentos relevantes da cidade; **Ação**: os grupos saem a campo para entrevistar pessoas, registrar o ambiente e coletar informações. Nessa etapa, aplicam tudo o que foi trabalhado nas oficinas: apresentação adequada, realização da entrevista com postura, captação correta de áudio e imagem e encerramento respeitoso.	**Temas**: conteúdos desenvolvidos e apresentados nos episódios do *podcast*; **Ação**: os materiais produzidos são compartilhados nas próprias salas de aula e exibidos nas televisões da escola, levando o trabalho das(os) estudantes para toda a comunidade escolar.

(*) Criado a partir da ação "5º Ano Indica".

O acompanhamento do desenvolvimento das(os) estudantes é realizado continuamente durante as oficinas, nas reuniões pedagógicas e nos momentos de planejamento coletivo, quando as(os) professoras(es) analisam as produções, observam avanços relacionados à oralidade, à autonomia, ao trabalho colaborativo e ao protagonismo das crianças, (re)definindo estratégias sempre que necessário.

O progressivo aumento das frentes de atuação do Projeto deve-se, especialmente, a uma de suas principais diretrizes, que é ser o mais inclusivo possível, acolhendo as(os) estudantes em suas expectativas, diversidades e singularidades, com vistas a lhes possibilitar novas oportunidades educacionais.

Foi em busca de novas oportunidades para as(os) estudantes do CEI Francisco Frischmann, cujo Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem por base e orientação a formação integral destas(es) sujeitas(os), que o *Frischcast* foi criado e segue transforma(n)do. O sonho segue em frente, sem limites...

> ***"No Projeto, a gente busca oportunidades para os estudantes! Quantas crianças têm a oportunidade de entrevistar pessoas de outro continente, que estão aqui em Curitiba interessadas em conhecer as nossas capivaras, por exemplo? Quantas crianças têm a oportunidade de entrevistar o prefeito? Quantas crianças têm a oportunidade de sair do espaço físico da sala de aula e explorar o mundo de outra forma? É isso que a gente tenta trazer com eles: oportunidades, a partir da Tecnologia!"***
>
> **(Fernando Ribas, professor de Prática Educativa de Ciência e Tecnologia do CEI Francisco Frischmann)**



Frischcast: as reflexões continuam

O *Frischcast* consolidou-se como um importante recurso tecnológico de expressão da comunidade escolar, valorizando as histórias locais e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Entre as principais transformações observadas, destaca-se o fortalecimento da autonomia e da postura crítica das(os) estudantes diante das informações e dos temas abordados. Muitas vozes que antes hesitavam, hoje se colocam com clareza, responsabilidade e intenção, deixando para trás a timidez para assumir o lugar de participantes ativas(os).

Um dos principais aprendizados que esta experiência deixa é simples e, ao mesmo tempo, poderoso: transformar a educação depende de intenção, de olhar atento, de ousadia para fazer diferente e, sobretudo, de abrir espaço para que a voz de quem aprende seja ouvida. Quando a escola escuta as(os) estudantes, algo extraordinário acontece: elas(eles) não apenas aprendem, mas protagonizam, criam, comunicam, transformam! Assim, aquilo que começou com "uma sala, um celular e um sonho", se tornou uma experiência capaz de inspirar toda uma escola e, quem sabe, muitas outras também.

Hoje, a experiência já não cabe mais em 'uma sala de aula': rompeu os muros da escola e dialoga com a cidade. O celular deu lugar a novos equipamentos, com os quais as(os) estudantes interagem, operam, aprendem, brincam, ensinam e constroem conhecimento. E, mais do que isso, o *Frischcast* segue sendo o que sempre foi em sua origem: um grande e bonito sonho que se transforma em realidade, todos os dias, em Curitiba. *Bye, bye*!!!



Professoras(es) e estudantes, a partir da pesquisa e da análise crítica de seus resultados, discutem a roteirização do próximo *Frischcast*. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

REFERÊNCIAS

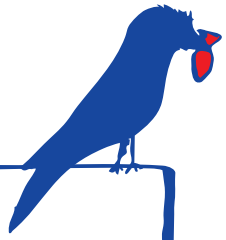
CURITIBA. **Decreto n. 1.965, de 11 dezembro de 2024**. Institui a Política Municipal de Educação Integral em Tempo Ampliado na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Curitiba: Prefeitura Municipal, [2024]. Disponível em: https://leis.org/municipais/pr/curitiba/lei/decreto/2024/1965/decreto-n-1965-2024-institui-a-politica-municipal-de-educacao-integral-em-tempo-ampliado-na-rede-municipal-de-ensino-rme-de. Acesso em: 10 jun. 2026.

CURITIBA. **Jornalistas Mirins**. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2026. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/jornalistas-mirins/11817. Acesso em: 10 jun. 2026.

CURITIBA. **Portal do Jornal Jornalistas Mirins**. Disponível em: https://extraextra.curitiba.pr.gov.br/. Acesso em: 12 jun. 2026.

CURITIBA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal CEI Francisco Frischmann** (Curitiba/PR): Secretaria Municipal de Educação (SME), 2023.

CURITIBA. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba**: Prefeitura Municipal, [s.d.]. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/referenciais/11704. Acesso em: 12 jun. 2026.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA:
Site: *www.curitiba.pr.gov.br/*
Instagram: *www.instagram.com/curitiba_pmc/*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA:
Site: *educacao.curitiba.pr.gov.br*
Instagram: *www.instagram.com/sme_pmc*

ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL FRANCISCO FRISCHMANN:
www.instagram.com/explore/locations/884676564/cei-francisco-frischmann/

Tessituras de saberes em (re)construção na Mostra Cultural da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zelma Queiroz de Lacerda Alencar, em Rubiataba (GO)

Por Ana Luiza Pereira Dias, Aparecida de Fátima Liberal, Clêidna Lima, Katiane Rodrigues Silva e Patrícia Moulin Mendonça

Entre histórias, vozes e culturas: saberes em movimento com as infâncias.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras





Mostra Cultural 2025 da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Professora Zelma Queiroz de Lacerda Alencar, em Rubiataba (GO).
Foto: Katiane Rodrigues Silva

O percurso da experiência: da história à celebração da cultura

A trajetória da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Professora Zelma Queiroz de Lacerda Alencar acompanha o movimento de fortalecimento das políticas públicas municipais voltadas à infância, construída pela Rede Municipal de Educação de Rubiataba (GO), município que integra a região do Vale do São Patrício e encontra-se a aproximadamente 220 quilômetros da capital do Estado. A unidade escolar surge com este nome em 2011, a partir de uma ampliação realizada na Escola Dentinho de Leite, construída em 1980, com apenas uma sala de aula e turma de pré-escolar para crianças de quatro e cinco anos. Um novo prédio, com quatro salas de aulas e demais espaços para seu funcionamento, dá a vida, agora, à EMEI.

Sua nomeação - Escola Professora Zelma, conforme é conhecida afetivamente pela comunidade - homenageia a educadora que foi um marco de comprometimento na luta por uma escola pública, gratuita, laica e equânime para todas(os). É um reconhecimento de que educar é também preservar memórias e inspirar novos caminhos. Foi ainda nesse contexto de reorganização, que a escola se tornou a primeira unidade da Rede Municipal de Ensino a implementar o atendimento em Tempo Integral para crianças de quatro e cinco anos.

A expansão da jornada escolar, em 2025, significou ampliar também as possibilidades educativas da infância. O tempo ganhou novos sentidos: brincar é uma linguagem e expressão da cultura infantil que não é considerada como recurso didático, mas como direito da infância. O alargamento do tempo representou, ainda, uma ampliação do direito de explorar, conviver e fortalecer vínculos. Aprender passou a acontecer em diferentes tempos, espaços e experiências.

Assim, a Educação Integral encontrou terreno fértil para a garantia dos direitos da infância com equidade. Com base nas premissas de educar e cuidar, a criança é reconhecida na sua singularidade e a Educação Integral torna-se um potente instrumento para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, social e cultural.

Uma característica importante da escola é que, embora tenha suas raízes fincadas na Vila Operária, ela ultrapassa, diariamente, os limites do bairro. Seus portões recebem crianças de diferentes regiões da cidade e da zona rural, reunindo histórias, culturas, saberes e sonhos que se encontram e se entrelaçam no cotidiano escolar. Nesse movimento, a diversidade deixa de ser apenas uma característica da comunidade para tornar-se a maior riqueza da aprendizagem, fortalecendo valores como o respeito, a solidariedade, a cooperação e o sentimento de pertencimento.

Mais do que um prédio escolar, a EMEI Professora Zelma tornou-se um símbolo da capacidade da educação pública de transformar vidas, porque é pensada com intencionalidade, equidade e compromisso social. Em cada estudante acolhida(o), em cada família que confia suas crianças à escola e em cada educadora(or) que faz da prática pedagógica uma escolha de autonomia das infâncias, renova-se a certeza de que investir na educação é um ato de esperançar. Assim, entre as ruas da Vila Operária e os caminhos que unem toda Rubiataba, a escola continua escrevendo sua história, semeando conhecimento, afetos e cidadania, para que cada aluna(o) encontre, na educação, a possibilidade de aprender e desenvolver-se integralmente.

Foi a partir destes princípios que, em 2018, a EMEI Professora Zelma deu vida ao Projeto Mostra Cultural: Raízes do Brasil, inspirado na convicção de que a infância é o tempo em que se constroem identidades e que as crianças são atrizes(atores) sociais que merecem ser consideradas(os) como produtoras(es) de cultura.

Mais do que um evento escolar, a Mostra Cultural consolidou-se como um espaço de encontro entre escola, famílias e comunidade, na qual cada experiência fortalece o sentimento de pertencimento. É também a possibilidade de trocas entre as outras escolas do município que visitam a Mostra. Assim, ao cultivar desde cedo o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade cultural, a escola reafirma seu compromisso com uma Educação Integral, inclusiva e humanizadora.

Em sua concepção inicial, o Projeto envolvia crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a reorganização da Rede Municipal de Ensino de Rubiataba, em 2022, e a redefinição da unidade escolar para o atendimento exclusivo da pré-escola, a experiência foi reestruturada para dialogar com as especificidades da primeira infância, preservando sua essência e ampliando seu potencial formativo.

Desde então, a Mostra Cultural: Raízes do Brasil passou a desenvolver vivências que despertam nas crianças o respeito à diversidade, à memória e às diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira. Por meio de brincadeiras, histórias, música, arte, literatura, danças, manifestações populares e experiências investigativas, a iniciativa convida cada estudante a reconhecer que a cultura é viva, plural e presente no cotidiano.



Visita das crianças da EMEI ao Memorial Projeto Córrego da Serra.
Foto: Ana Luiza Pereira Dias



Criança da EMEI Professora Zelma Queiroz de Lacerda Alencar interpretando a peça teatral *A Sementinha que queria cantar*. *Foto: Ana Luiza Pereira Dias*

A ampliação do trabalho: do folclore às relações étnico-raciais e Culturas Indígenas

No início do Projeto o objetivo era claro: mostrar que o folclore vai além dos mitos e lendas e abrange também tradições, festas populares, músicas, danças, brincadeiras, crenças, costumes e saberes transmitidos entre gerações. Com o passar do tempo e com as experiências desenvolvidas, o coletivo da escola percebeu que trabalhar com o folclore, ainda que muito importante, não podia ser a única referência para as crianças. Como afirma Galvão (2016), o trabalho com crianças de zero a cinco anos exige sensibilidade e escuta, mas também escolhas e posicionamentos.

O coletivo de profissionais da escola passou a incorporar o conceito amplo de cultura, ou seja, para além das produções materiais, os objetos, as comidas, os mitos - que são patrimônios imateriais -, mas toda a cultura simbólica. A compreensão da existência de culturas, no plural, amplia as possibilidades de trabalho e coloca a escola em outro lugar de reflexão: a de que as crianças têm um papel ativo na construção cultural.

Na chegada ao mundo, as crianças encontram uma humanidade que foi construída por seus ancestrais. Elas nascem e, imediatamente, são inseridas em práticas e experiências culturais: "o próprio ato de nascer (e poderíamos recuar até o momento de sua concepção e da gravidez de sua mãe) já a torna produtora de cultura" (Galvão, 2016, p. 19). Pode-se dizer que nascimento é um encontro com gerações ancestrais e contemporâneas, e sua presença no mundo transforma e ressignifica o universo herdado. Desta maneira, as crianças produzem cultura desde que nascem.

A partir de importantes reflexões, a escola inseriu no Projeto de trabalho as Culturas Indígenas e Afrodescendentes, reconhecendo que os povos indígenas têm uma história de guerras, migrações, contatos e resistência aos processos colonizatórios.

A escola reconhece que as(os) indígenas não são só passado, mas também presente e futuro. Percorrer um caminho fora das certezas monoculturais tem sido um desafio e tem trazido aprendizados, como reconhecer que os povos originários possuem uma forma de sabedoria baseada na ancestralidade, nas memórias das(os) antigas(os) e que estas dialogam com o que é de fora e se abrem para outros mundos. Saniwê Pataxoop, professor indígena da Aldeia Muã Mimatxi, em Minas Gerais, município de Itapecerica, descreve esse movimento como "uma necessidade de estar com um pé no chão da aldeia e um pé no mundo" (Pataxoop, 2021, p. 9).

O professor e escritor indígena Daniel Munduruku (s/d) explica as diferenças entre índias(os) e indígenas. Índias(os) são uma invenção, um nome genérico e, dessa maneira, ligado a adjetivos que colocam as(os) indígenas como atrasadas(os), povos do passado, selvagens, entre outros. Indígenas significa aquelas(es) que têm uma origem, ou seja, referem-se aos povos originários. Então a palavra índia(o) é uma negação dos povos originários e indígena é uma afirmação.

"Eu vou dançar a África."
(Ayla Sophia Souza Amaral, 4 anos, estudante do Jardim I da Escola Municipal Professora Zelma Queiroz de Lacerda Alencar)

"Dançar o africano."
(Gael Peres de Lima, 6 anos, estudante do Jardim II da Escola Municipal Professora Zelma Queiroz de Lacerda Alencar)

A ideia simplista sobre as(os) indígenas como um grupo homogêneo de pessoas faz parte das concepções escolares há séculos. Mas, os povos originários sempre provocaram a sociedade e a escola a sair do lugar comum, a reconhecer as diferenças e mostrar que uma comunidade não é homogênea, mas um grupo de pessoas que atua nas diferenças e com participações distintas. "Estar no meio das diferenças é necessário para que todos possamos aprender" (Gomes, 2021, p. 85).

Como as crianças podem aprender com as diferenças e, especialmente, com os povos indígenas? No Projeto da escola, as(os) estudantes são motivadas(os) a participar de diversas atividades artísticas, como desenhos, pinturas e a confecção de pipas e colares inspirados em elementos das Culturas Indígenas, explorando diferentes materiais, cores e técnicas. Há também momentos de musicalização com cantos, brincadeiras cantadas, exploração de ritmos, sons da natureza e danças.



Professora Jaqueline Aparecida Alves de Moura e crianças da Educação Integral da EMEI, durante apresentação de dança inspirada na capoeira e no maculelê, expressões culturais afro-brasileiras e indígenas.
Foto: Patrícia Moulin Mendonça

Durante todo o período, são promovidas rodas de conversa, brincadeiras e atividades coletivas, que estimulam o respeito, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da importância dos povos indígenas, promovendo atitudes de convivência, cooperação e respeito à(ao) próxima(o).

O repertório de jogos, brincadeiras, músicas e histórias tem um lugar diferenciado na cultura infantil e são nessas relações com as produções culturais que a criança, como sujeita social, significa o mundo. O desafio dessa escola, como de muitas outras pelo país, é permitir que esse repertório se aproxime mais da cultura infantil e menos da cultura escolar e da difícil tarefa de abrir mão da "terra firme", do que "dá certo", para se abrir para o inédito, para a valorização das experiências vivenciadas pelas crianças.



Roda de capoeira com a professora Jaqueline Aparecida Alves de Moura e crianças da Educação Integral da EMEI.
Foto: Patrícia Moulin Mendonça

Outro tema abordado na Educação Integral da escola é a Cultura Africana. A partir da Mostra Cultural, a África passou a fazer parte das rodas de conversas, danças, músicas e representações no cotidiano escolar. As crianças que participam da jornada expandida apresentam danças com ritmos africanos na Mostra, trabalham músicas, ritmos com instrumentos e livros infantis com temáticas étnico-raciais.

A Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio, não abrange a Educação Infantil. Contudo, estar ausente na Lei não reduz a necessidade de trabalhar a temática com as crianças pequenas, mesmo porque situações de preconceito e discriminação envolvendo questões étnico-raciais estão presentes desde muito cedo na vida das crianças.

A sociedade brasileira foi construída a partir do mito da democracia racial, da convivência harmoniosa entre pessoas brancas, negras e indígenas e essas percepções ainda estão muito presentes no cotidiano. Entretanto, não existe, efetivamente, quietude, harmonia ou passividade nestas relações, uma vez que essa(e) "outra(o)" deverá ter o direito ao livre expressar de sua fala e das suas opiniões. Para Gomes (2012, p. 105), estas relações se evidenciam "quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade."

Quando a escola se abre para questionar estereótipos e representações sobre a África, esbarra em um campo de tensões e conflitos quando indaga relações de poder, desafia pressupostos afirmados e crenças constituídas por distintas sensibilidades culturais. A abordagem construída na Mostra enfatiza "a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados [...] no contexto da globalização capitalista" (Gomes, 2012, p. 106).

Quando uma criança como Ayla, com apenas quatro anos, fala que "*vai dançar a África*", desperta uma esperança de que os estereótipos sobre as(os) africanas(os) e indígenas sejam abolidos da escola. Quando a unidade escolar se abre para essas temáticas, permite que espaços, tempos, materiais didáticos, formação de professoras(es) etc. possam ser ressignificados. Trata-se de um passo importante para descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas. Esse movimento favorece que as crianças pequenas, por meio das interações, brincadeiras, boas referências literárias e investigações, construam conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

> ***"Não é só a dança, tem toda uma reflexão: por que a gente está fazendo essa dança? Por que vamos nos apresentar? É uma dança lá da África! Então, tem essa contextualização com as crianças, para já saber o porquê não é só uma dança vaga."***
> **(Jaqueline Aparecida Alves de Moura, professora da Escola Municipal Professora Zelma Queiroz de Lacerda Alencar)**

A escuta das infâncias na escola

Um outro movimento que vem sendo feito é a readequação da unidade escolar para atendimento exclusivo à Pré-escola, para garantir a presença das culturas infantis e respeitar as especificidades da primeira infância, alinhadas às políticas públicas de acesso e manutenção de todas as crianças em uma escola pensada para elas.

Desde a escolha e a delimitação dos espaços educativos, até o debate sobre os eixos norteadores que devem compor o Projeto Político-Pedagógico (PPP), as culturas infantis e suas linguagens reivindicam presença. Rememorando Malaguzzi (1999, p. 22), "a criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem)". Quando o cotidiano escolar, atento a essas linguagens, se abre para temáticas sociais, que tocam a vida das crianças, como aquelas suscitadas durante a preparação e realização da Mostra Cultural, a escola precisa se ater às vivências cotidianas na comunidade, no bairro e na cidade.

Neste sentido, a escola de Educação Infantil pode constituir-se como "uma pequena comunidade tanto para as crianças como para os adultos" (Galardini, 2017, p. 9, apud Cruz; Cruz, 2017, p. 24). Por este viés, o ambiente da Educação Infantil impacta na construção de identidades. Ao ancorar-se no sentido de acolhimento respeitoso de todas(os), dentro e fora do espaço escolar, na busca pela proximidade com as famílias e na cultura em que se insere, a escola cumpre, assim, sua função social "que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade" (Brasil, 2009, p. 9, apud Cruz; Cruz, 2017, p. 24).



Preparação de materiais para a produção de artesanato indígena na EMEI, durante oficina de pintura.
Foto: Katiane Rodrigues Silva

"A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos." Poeticamente, Manuel de Barros (2010, p. 469) traduz ressonâncias culturais para pensar a escuta das infâncias e a formação humana em sua inteireza. No ritmo temporal destes "vazios", habita a dimensão de infinito pré-existente, nas linguagens culturais reinterpretadas pelas culturas infantis. Na mesma medida, a ideia dos "vazios" oferece uma metáfora fecunda para pensar a Escola em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral - princípios fundamentais presentes tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto nas Diretrizes Nacionais Operacionais para a Educação Integral em Tempo Integral (Resolução CNE/CEB nº 7, Brasil, 2025) - em proposições educativas, que compreendem tempos, espaços de vida e territórios como potências de escuta que identifiquem a participação das crianças em diversificadas práticas culturais.

Ao retratar o imaginário de meninas(os) por meio dos "vazios [..] maiores e até infinitos", o poeta não fala de ausências ou carências, mas de espaços de possibilidades. Tempos e contextos abertos às intervenções do brincar e explorar fazeres que convidam à recriação. É ancorada nestes alicerces de possibilidades que a Mostra Cultural sugere a construção de uma rede de significados coletivos na partilha dos saberes.

Neste cenário, que entrelaça Arte, Cultura e formação humana, a Educação em Tempo Integral transcende a ideia de ampliação da jornada escolar e passa a ser compreendida como a ampliação das oportunidades de viver plenamente a infância, reconhecendo suas múltiplas dimensões — intelectual, física, ética, estética, afetiva, cultural, social e política. Para a Educação Infantil, isso significa organizar tempos, espaços e experiências que ampliem as possibilidades de brincar, investigar, conviver, criar, cuidar, participar e ressignificar experiências, fazendo da escola um lugar em que as diferentes infâncias possam coexistir, construir conhecimentos e se expressar.

A Educação Integral requer um currículo integrador e a Mostra Cultural é um instrumento que pode articular essa integração, desde que construída a partir de práticas culturais emancipatórias, que dialogam com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, em que há interlocução com a(o) outra(o) diversa(o), com as memórias coletivas e com as culturas infantis, reafirmando com Arroyo (2026, p.21) que: "A história das pedagogias e a história das infâncias [são] inseparáveis." Esta natureza sócio-histórica do fazer pedagógico requisita múltiplas versões do processo histórico e intencionalidade pedagógica comprometida com o fortalecimento identitário de todas as crianças.

A pluralidade das infâncias revela-se nas experiências vividas pelas crianças e nas múltiplas possibilidades da Educação Infantil na Escola em Tempo Integral mediar as variadas formas de relacionamento que cada uma estabelece com o mundo que a cerca. No entanto, para superar o equívoco de tratar a infância como uma categoria social universal, Miguel Arroyo (2026) denuncia a exclusão das "infâncias outras re-existentes", como as infâncias negras, indígenas, camponesas, periféricas e convida as pedagogias a adotarem ações éticas e políticas diante das infâncias excluídas, por não se adequarem ao modelo idealizado - eurocêntrico, universal e burguês. Ao assumir um lugar neste debate, a Mostra Cultural poderá exercer sua função social ao dar visibilidade e voz às realidades de "infâncias outras".



Memorial do Projeto Córrego da Serra: Roda de amor à Mãe Terra: a terra é nossa Mãe, devemos cuidar dela. *Foto: Patrícia Moulin Mendonça*



Crianças participam da elaboração de colares indígenas com macarrões coloridos.
Foto: Clêidna Lima



O momento de criação dos colares indígenas é muito valorizado pelas crianças da EMEI.
Foto: Clêidna Lima

Onde há escuta, há o reconhecimento dos sentidos que as próprias crianças atribuem às suas vivências, aos afetos que as mobilizam e às sensibilidades que constroem no encontro com as(os) outras(os), com os lugares e com as manifestações culturais, de onde emergem narrativas de si, saberes, afetos e modos singulares de habitar o mundo.

Destaca-se, nesse cenário, o movimento espontâneo de uma criança ao reivindicar sua voz e atribuir sentidos à sua ação criadora no brincar. Envolvido em um processo coletivo de composição de colares com macarrões coloridos — semelhantes aos produzidos para a Mostra Cultural —, por exemplo, um estudante expressa seu entusiasmo e antecipa o destino e o valor de sua criação: "*Minha mãe vai ficar louca com este colar! Pra ela, este aqui é uma joia*!", se anima Kauê Victor Oliveira Januário, 4 anos, estudante da EMEI Professora Zelma.

Nesta vivência, o colar deixa de ser apenas um artefato produzido na escola e passa a constituir-se como expressão de afeto, pertencimento e significado. As infâncias re-existentes reinventam modos de ser, de brincar, de aprender e de produzir culturas, afirmando sua humanidade nas experiências cotidianas.

> ***"Hoje em dia, precisamos muito despertar nas nossas crianças a sensação de pertencimento: pertencer ao grupo dos pretos, de quem tem o cabelo enrolado, de quem tem o cabelo liso, enfim, porque isso vai muito além da aparência. E a Escola de Tempo Integral tem a oportunidade de trabalhar isso um pouquinho mais a fundo. O nosso coração se enche de orgulho."***
> **(Sandra Geralda de Oliveira, coordenadora da Educação Infantil de Rubiataba)**

A criança é inteira. Não habita a escola como promessa de futuro. Já produz culturas, imagina, reinterpreta e recria sentidos no presente. Reconhecer essa inteireza é condição primordial para a efetiva Educação Integral, pelo reconhecimento da criança multidimensional. A mediação dos processos de construção de conhecimentos torna-se um território de encontros para que as próprias crianças exerçam sua autonomia para redirecionar percursos, propor novos caminhos e testar hipóteses, conduzindo a experiência educativa ao encontro das múltiplas formas de ser, sentir, imaginar, criar e viver as infâncias possíveis.

Mais do que expor produções, o que importa na Mostra Cultural é o processo vivido pelas crianças, educadoras(es) e suas famílias.



Roda de conversa sobre o respeito à natureza no Memorial Projeto Córrego da Serra.
Foto: Patrícia Moulin Mendonça

Inspirações para compartilhar e outros desafios



Da experiência da Mostra Cultural constata-se o quanto esse caminho permanece em construção e é atravessado pelo contexto sócio-histórico. O compromisso da equipe pedagógica em estabelecer diálogo com as famílias e com a comunidade revela disposição para enfrentar tensões que fazem parte da própria vida democrática da escola. Os territórios culturais aparecem, assim, como espaços de encontros, mas também de disputas de sentidos, jamais como campos neutros. Reconhecer essa condição significa compreender que toda cultura legitimada pela escola também precisa ser interrogada, problematizada e colocada em diálogo com outras vozes historicamente silenciadas.

Talvez seja justamente aí que resida um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das grandes potências dessa experiência: intensificar o diálogo em torno das questões indígenas e étnico-raciais, assumindo a necessidade de promover uma Educação Antirracista que ultrapasse referências pontuais ou celebrações comemorativas. Um enfoque que, muitas vezes, prioriza a versão colonial da História, desconsiderando as vozes das(os) sujeitas(os) que foram colonizadas(os) e feitas(os) escravizadas(os). Trata-se de um percurso desafiador, por vezes atravessado por resistências e conflitos, mas indispensável para uma Educação Integral comprometida com a justiça social e com o direito de todas as crianças de conhecer, reconhecer e valorizar a pluralidade de culturas e saberes que constituem o território onde vivem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Infâncias outras re-existentes: reafirmando sua outra infância humana.** Petrópolis: Vozes, 2026.

BARROS, Manoel. **O menino que carregava água na peneira**. In: BARROS, Manoel. Poesia completa. São Paulo: LeYa, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1 de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2025]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf. Acesso em: 26 set. 2026.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51951. Acesso em: 26, set, 2026.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016.

GOMES, Ana Maria R. **Aprendizagem e diferença; aprendizagem faz diferença?** In: MOULIN, Gabriela et al. Avizinhar Fabulações. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm. Acesso em: 28 set. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Rubiataba**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/rubiataba.html. Acesso em: 27 ago. 2026.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **A palavra índio nos nega, a palavra indígena nos afirma** [Post]. Instagram: @slpng_giants_pt, 24 abr. 2026. Disponível em: https://www.instagram.com/reels/DXh8kuhjU3c/. Acesso em: 6 set. 2026.

PATAXOOP, Saniwê. **A criança Pataxoop vive afinando o olhar, ela é uma inspiradora na vivência do povo Pataxoop, a criança busca nos mais velhos o conhecimento e com o olhar ela aprende e ensina**. Dissertação de Mestrado. UFMG: Belo Horizonte, 2021.

SABALLA, Rodrigo de Carvalho; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília. v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212. Acesso em: 06 set. 2026.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEI) PROFESSORA ZELMA QUEIROZ DE LACERDA ALENCAR:
www.instagram.com/escolaprofzelma_/

Entre o cacau e o conhecimento: um encontro da Educação Integral e a Educação do Campo na EMEIEF Professor Edson Lopes, em Ji-Paraná (RO)

Por Ivan Gomes Moreira, João Paulo Mariano Domingues, Juverlande Nogueira Pinto, Lucinha Alvarez e Sabrina Samira Miranda Rocha

Na escola, a Educação Integral desponta como semente lançada em solo fértil, buscando criar raízes profundas na formação plena de suas(seus) estudantes, mesmo diante dos desafios que erguem como pedras no caminho.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

Uma cidade-coração pulsa no centro de Rondônia, habitante da Amazônia Legal. Nascida da diversidade cultural e formada pelo encontro entre as terras indígenas dos povos Gavião e Arara, além das migrações, ela ganha vida às margens dos rios Machado e Urupá. E, dessa mistura de águas e origens, se ergue a identidade do povo ji-paranaense.

A cidade forma-se como resultado do processo de colonização e ocupação do território, marcado pela resistência dos povos indígenas e por ciclos econômicos do ouro, da borracha e, mais tarde, do diamante. Esses períodos atraíram migrantes de todo o Brasil, como conta Francisco de Assis dos Santos Antunes, técnico em Agropecuária da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED), ao relatar a chegada de sua família nesse contexto de abertura da fronteira agrícola: "*A minha família é formada por migrantes. Meus pais nasceram no Paraná e meus avós são do Nordeste, Bahia e Sergipe. Meus pais chegaram muito jovens no estado, num momento em que este estava sendo aberto. No período militar, em 1976, meu pai veio para Ji-Paraná, conheceu minha mãe, se casaram e conseguiram um lote, um pedaço de terra na região. A lavoura, o arroz e o feijão eram feitos para subsistência. Então, comercializava-se pouco, mas tinha uma integração, uma união muito grande para a própria produção.*"

A história da educação, em Ji-Paraná, começa seguindo um modelo urbano, descontextualizado da realidade camponesa. Francisco Antunes relembra o desafio das escolas multisseriadas e a exclusão escolar, que forçava o êxodo: "*Eu estudava numa escola multisseriada. Tinha lá a primeira, a quarta... tudo junto. E o dilema era: quando você concluísse o quarto ano, o que fazer? Ou você tinha que se mudar para a cidade, porque não tinha transporte na zona rural, ou ficava sem estudar.*"



Margens do rio Machado, em Ji-Paraná (RO).
Foto: Lucinha Alvarez

No final de 1980, surgiram, em Rondônia, as Escolas Família Agrícola (EFAs), como uma alternativa política e pedagógica para manter a(o) jovem no campo. No início dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná iniciou um ciclo de estudos que levou à criação do Educampo, Projeto fundamentado na Pedagogia da Alternância, o que significou um avanço na contextualização e valorização da educação camponesa. Concomitantemente aos estudos e seminários voltados para a discussão de mudanças nas práticas pedagógicas e para o trabalho com instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância, iniciou-se uma jornada em busca de adequações administrativas e físicas dos espaços escolares, começando pela construção de hortas.

O município buscou inspiração no modelo das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de São Mateus (ES), formalizando uma cooperação técnica entre 2013 e 2016. Esse movimento culminou na Lei Municipal nº 2.957 (Ji-Paraná, 2016), que instituiu o Projeto Educampo, adotando a Pedagogia da Alternância na Rede Municipal de Ensino.

"Quando o Educampo surgiu, em 2015-2016, o movimento estava bem forte. Tivemos formação e realizamos uma visita à São Mateus. Muito da proposta veio de lá, mas também tem referência no Projeto Burareiro, de Ariquemes (RO), pois a Educação Integral já acontecia ali. Então, juntou-se muita coisa destas duas experiências para pensar o Educampo."
(Juverlande Nogueira Pinto, coordenadora de Educação de Tempo Integral da SEMED Ji-Paraná)



Estudantes caminham em direção à quadra da EMEIEF Professor Edson Lopes, em Ji-Paraná.
Foto: Lucinha Alvarez

Assim, desde 2013, com a participação de parceiras(os), como professoras(es) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o Educampo vem se desenvolvendo em Ji-Paraná. Embora em alguns momentos tenha encontrado desafios, resiste às adversidades e se consolida como uma política pública municipal atenta ao contexto camponês, de modo a ofertar uma educação que atenda às expectativas do campo e contribua para o pertencimento e valorização da educação no e do campo e da vida camponesa.

O poema ao lado, escrito em 2020 por Tamires Lima da Silva, quando estudava na escola de Educação Integral do Campo EMEF Bárbara Heliodora, de Ji-Paraná, revela o avanço das políticas da Rede Municipal de Ensino voltadas para a Educação do Campo, a partir do movimento de repensar uma educação contextualizada e dialógica com a vida no e do ambiente rural.

O Presente

(Autora: Tamires Lima da Silva)

Para melhorar a Educação do Campo
Recebemos um presente.
O maior e melhor Projeto que já existiu.
Juntos, queremos e podemos mudar nossa aprendizagem.
Educampo veio para ajudar a valorizar a vida do campo.
Temos mais compromisso com tudo que fazemos.
Ótimos Professores, Diretores e Supervisores.
Ensina a gente a ser pessoas mais organizadas.
Dedicadas, conscientes e responsáveis.
Unidos: Pais, Alunos, Professores e Diretores formam uma
Comunidade onde buscamos a valorização do Campo.
A nossa escola foi privilegiada nas
Mudanças em nosso jeito de aprender.
Porque aprendemos, mas também ensinamos
O quanto é importante o nosso jeito de ser.

A Educação do Campo se encontra com a Educação Integral na Rede Municipal de Ji-Paraná: a implementação do Educampo

O Educampo tem como referência a Pedagogia da Alternância, uma metodologia que garante a integração entre teoria e prática. O Plano de Estudo (PE) é central no processo, baseado no conceito freireano de temas geradores. Além do Plano de Trabalho, há o Caderno da Realidade/ Pasta da Realidade, que serve como arquivo vivo de toda a produção da(o) estudante, e o Caderno de Acompanhamento (ou de Vivência), instrumento de registro diário em que a(o) estudante anota o que estudou na escola para conhecimento das famílias e, reciprocamente, registra as atividades realizadas em casa, para acompanhamento das(os) professoras(es).

A auto-organização é o modelo adotado para o funcionamento da vida escolar. As(os) estudantes são divididas(os) em comissões responsáveis pela manutenção do espaço coletivo, cuidando da limpeza, da horta e dos animais, o que estimula o protagonismo e a responsabilidade. Assim, o Educampo se encontra com a Educação Integral, tanto em relação à ampliação de tempo das(os) estudantes na escola, como no que se refere à concepção de educação como prática social participativa.

O processo de implantação da Educação Integral em Tempo Integral em Ji-Paraná também passou por várias etapas. Em 2006, apesar do período de permanência das crianças ter sido ampliado, a Rede Municipal de Ensino ainda não havia construído sua proposta curricular, capaz de guiar a efetivação da Educação Integral em Tempo Integral. Assim, mesmo com a permanência em uma jornada ampliada, a prática pedagógica foi se estruturando na organização de turno e contraturno, como quem aprende a semear enquanto semeia.

Em 2017, a Lei nº 3.133 (Ji-Paraná, 2017) ampliou a Educação em Tempo Integral nas escolas da cidade e, três anos depois, o Conselho Municipal de Educação aprovou as Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná, que contemplam as orientações pedagógicas voltadas para a concepção de Educação Integral.

Atualmente, a Rede vem buscando efetivar uma Educação Integral em Tempo Integral voltada à equidade, aos Direitos Humanos e à qualidade educacional, a partir das normativas nacionais, como a Lei nº 14.640 (Brasil, 2023), que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral. Além disso, está em processo de revisão e atualização da política municipal, com a construção de um Caderno de Orientações Pedagógicas de Educação Integral em Jornada Ampliada, como ferramenta para a consolidação de uma prática educativa atenta à justiça curricular no território.



Estudantes brincam no parquinho da escola.
Foto: Lucinha Alvarez

A EMEIEF Professor Edson Lopes: sua história e sua prática

Com a implantação do Projeto Educampo e da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professor Edson Lopes passou a ser uma instituição de Educação Integral em Tempo Integral. Desde então, vem trilhando seu caminho com compromisso e responsabilidade, reafirmando a qualidade educacional como direito inalienável das(os) estudantes.

A escola iniciou suas atividades em 19 de agosto de 1999, sendo criada para atender, inicialmente, às(aos) estudantes do Ensino Fundamental, filhas(os) de famílias que chegaram a Rondônia provenientes das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. Essa diversidade contribuiu para a formação de uma identidade cultural e para o desenvolvimento de diferentes atividades agrícolas no entorno.

A implantação da escola decorreu do processo de nucleação das escolas rurais, política educacional implementada durante a década de 1990. Em razão da diminuição do número de estudantes nas pequenas escolas do campo, diversas unidades escolares foram desativadas e substituídas por escolas-polo, capazes de atender estudantes provenientes de diferentes comunidades rurais, por meio do transporte escolar.

Em 2017, após intensa participação em seminários voltados para a Educação do Campo, visitas técnicas ao Espírito Santo (ES) e envolvimento na elaboração da proposta pedagógica do Educampo, a escola aderiu oficialmente à iniciativa implantada pelo município de Ji-Paraná.

Atualmente, a escola atende cerca de 88 estudantes distribuídas(os) nos turnos matutino e vespertino. A oferta contempla turmas da Educação Infantil (Pré I e Pré II), dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com classes multisseriadas quando necessário, além de atender, em regime de extensão, três turmas do Ensino Médio do Projeto de Ensino Médio no Campo (PROEMCO), vinculadas ao Instituto Estadual Marechal Rondon.



Estudantes fazem mapa da escola. *Foto: Sabrina Samira Miranda Rocha*

O contexto socioeconômico e cultural da EMEIEF Professor Edson Lopes

A escola está localizada em uma região inserida no planalto brasileiro, cujas características se manifestam nas diversas práticas culturais presentes na comunidade escolar, como o apreço pela música sertaneja, pelas tradições da mulher e do homem do campo e pela realização de eventos típicos, entre eles, a tradicional festa: Família na Escola.

Soma-se a esse cenário a realização da Exposição Agropecuária e Industrial de Ji-Paraná (Expojipa). Considerada uma das maiores feiras agropecuárias da Região Norte, o evento fortalece a cultura rural por meio de exposições, rodeios e apresentações culturais.

Diante deste contexto, a escola busca reconhecer e valorizar as especificidades da infância do campo, na qual a criança possa construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano. A proposta pedagógica fundamenta-se na Educação Integral e prioriza práticas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e físico das(os) estudantes. A experimentação, a investigação, o brincar e a interação constituem elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

A escola compreende que garantir os direitos de aprendizagem exige reconhecer a criança como sujeita integral, respeitando seus tempos, suas vivências, seus saberes e suas formas de aprender. Dessa maneira, educar e cuidar constituem ações indissociáveis, orientando práticas pedagógicas que articulam os diferentes campos de experiências e promovem aprendizagens significativas.

Por estar inserida em uma comunidade do campo, a instituição também reconhece a importância de desenvolver uma educação contextualizada, que valorize a identidade camponesa, fortaleça o sentimento de pertencimento e contribua para a formação de cidadãs e cidadãos comprometidas(os) com o desenvolvimento sustentável, a preservação ambiental, a valorização da cultura local e o fortalecimento da agricultura familiar.

Atualmente, a principal atividade econômica da região é a pecuária de corte e de leite. Assim, a escola encontra-se cercada por propriedades rurais dedicadas à criação de bovinos, realidade que influencia diretamente os modos de vida, os valores, os costumes e a identidade cultural de suas(seus) estudantes.

O Projeto Cacau como estratégia de sustentabilidade e de aprendizagem significativa

A partir da identificação de uma extensa área ociosa e improdutiva existente na EMEIEF Professor Edson Lopes, mas que apresentava um grande potencial para o desenvolvimento de atividades pedagógicas permanentes, teve início o Projeto Cacau.

O objetivo é promover experiências concretas de aprendizagem ao associar conhecimento científico, práticas agrícolas sustentáveis e empreendedorismo. Nesse contexto, optou-se pelo cultivo do cacau por seu elevado potencial econômico, ambiental e social, além de sua crescente importância para o desenvolvimento agrícola de Rondônia.

Ou seja, o Projeto resultou da reflexão coletiva da equipe gestora e pedagógica acerca da necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, aproximando os conteúdos curriculares da realidade vivenciada pelas(os) estudantes e fortalecendo o papel da escola como agente de transformação social.

Valdecir Batista da Silva, funcionário da escola, relembra o início das ações: *"O Ivan, diretor da escola, apresentou esse Projeto. Todo mundo botou a mão na massa. Ele alugou um perfurador de solo pra gente fazer os buracos, a meninada foi toda, uma animação danada. Mudou a cara da escola com esse Projeto."*

A base metodológica é a Pedagogia da Alternância, que organiza o processo educativo em dois tempos e espaços distintos e complementares: o "Tempo-Escola" (Sessão) e o "Tempo-Comunidade" (Estadia). No contexto do Educampo em Ji-Paraná, essa organização



Estudantes confeccionam cartaz sobre a plantação de cacau.
Foto: Lucinha Alvarez

segue um cronograma específico para viabilizar o transporte escolar e o cumprimento da carga horária.

O Tempo-Sessão na escola ocorre de segunda a quinta-feira, com turmas escalonadas que permanecem o dia todo na unidade, em regime de jornada ampliada, conforme explica Francisco de Assis dos Santos Antunes, técnico da SEMED: "*Quando o Projeto foi pensado, a proposta foi trabalhar as 1.460 horas, incluindo os instrumentos da Pedagogia da Alternância, o currículo da Base Comum, mais a parte do Educampo, que seriam as disciplinas de técnicas agrícolas.*"

As sextas-feiras são dedicadas à Estadia Letiva, momento em que as(os) estudantes realizam pesquisas e estudos em suas famílias e comunidades, enquanto as(os) professoras(es) se dedicam ao planejamento coletivo e à formação.

O Projeto Cacau passou a ser o centro da experiência educativa na escola, o que exigiu uma transformação no currículo, agora voltado para atividades teórico-práticas, como a aprendizagem do cultivo do cacau.

Passo a passo do cultivo do cacau

A implementação técnica do cultivo no cacau na EMEIEF Professor Edson Lopes seguiu etapas de planejamento e execução, diagnóstico e parcerias, levantamento de áreas ociosas e estabelecimento de cooperação com a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), a Entidade Autárquica de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Rondônia (Emater-RO) e a Secretaria Municipal de Agricultura e Pecuária (Semagri), para suporte técnico. Entre as ações realizadas estão:

- Estudo de viabilidade, com a análise de solo, disponibilidade hídrica e condições climáticas;
- Preparação do terreno, com a limpeza da área, gradagem e marcação do *layout* de plantio, com espaçamento técnico;
- Manejo e cultivo, com o plantio de mudas clonais (melhoramento genético) e consorciamento com a banana para garantir o sombreamento necessário ao cacau jovem.



Estudantes na plantação de cacau da escola.
Foto: Lucinha Alvarez

Oficinas práticas

Além do plantio do cacau, são promovidas diversas oficinas que auxiliam e complementam a proposta. Entre elas, destacam-se:

- Horta escolar: plantio de mandioca, cenoura, couve, cebola e flores;
- Oficinas técnicas: aulas sobre fotossíntese, controle biológico de pragas (como a vassoura-de-bruxa) e manejo fitossanitário;
- Educação Ambiental: planos para a recuperação de uma nascente degradada próxima à escola, para lazer e preservação;
- Experimentação científica: realização de experimentos para conectar a Química à prática;
- Eventos e intercâmbios: participação em feiras, como a Rondônia Rural Show, na qual as(os) estudantes apresentam o Projeto para a comunidade e órgãos governamentais.

A sustentabilidade ambiental constitui um dos pilares do Projeto Cacau, com todas as atividades desenvolvidas com base em princípios de conservação do solo, uso racional da água, manejo sustentável da cultura, controle integrado de pragas, valorização da biodiversidade e respeito ao equilíbrio dos ecossistemas. Dessa forma, o espaço produtivo transforma-se em um laboratório vivo, no qual as(os) estudantes compreendem, na prática, a importância da preservação ambiental e da utilização responsável dos recursos naturais.

Sob a perspectiva da Educação Integral, o Projeto promove uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar, articulando teoria e prática em diferentes componentes curriculares. As(os) estudantes participam de todas as etapas do processo produtivo, desde o planejamento da área, preparo do solo e plantio, até o acompanhamento do desenvolvimento das mudas, manejo, colheita e discussão sobre beneficiamento e comercialização da produção.

"Aqui na zona rural, não tem outro colégio que leva as crianças a participar dessa atividade. Então, é muito importante. E a gente está tentando levar em frente. A primeira tentativa não foi 100%, porque estava muito sol. Mas, agora, na hora que for plantar, por causa dos pés de banana que já fizeram sombra, eu acho que, se Deus quiser, em breve já vai ter o cacau."

(Ana Lucia Vianez Alves, servidora de apoio operacional e mãe da estudante Maria Cecília Alves Vianez, 11 anos, 5º ano da EMEIEF Professor Edson Lopes)

Além da formação acadêmica, a iniciativa fortalece valores relacionados à responsabilidade, cooperação, organização, liderança, autonomia, criatividade e resolução de problemas. Ao vivenciarem situações reais de planejamento, tomada de decisões e trabalho coletivo, as(os) estudantes desenvolvem atitudes, valores e conhecimentos para sua atuação como cidadãs(ãos) conscientes e protagonistas do desenvolvimento de suas comunidades. A sustentabilidade econômica também representa um elemento estruturante da proposta.

No aspecto social, o Projeto promove a aproximação entre escola, famílias, produtoras(es) rurais e instituições parceiras. A construção coletiva das ações fortalece o sentimento de pertencimento, amplia a participação da comunidade nas atividades escolares e consolida redes de cooperação, envolvendo órgãos públicos, instituições de assistência técnica e organizações voltadas ao desenvolvimento rural. Essa articulação favorece a valorização da identidade cultural das comunidades do campo.

Ao reconhecer o cacau como elemento de desenvolvimento regional e aproximar as(os) estudantes das práticas agrícolas sustentáveis, o Projeto resgata conhecimentos tradicionais, incentiva a permanência das novas gerações no campo e reforça o sentimento de pertencimento ao território, considerando a agricultura como patrimônio econômico, cultural e social.

As(os) estudantes destacam que a rotina transforma a percepção do espaço escolar em algo coletivo e que essa convivência gera um aprendizado que vai além dos livros, promovendo uma integração entre escola e casa.

"Eu aprendo a viver em união, pois todo mundo faz tudo junto. E também aprendo a cuidar das plantas e do lugar em que eu vivo, pois eu gosto muito das árvores. E as aulas na roça? Todos nós vamos juntos. Esses dias a gente encheu 1.000 sacolinhas para plantar cacau. [...] Para mim, cuidar da escola é a mesma coisa que cuidar da minha casa. Eu ajudo em casa e venho aqui e trabalho na escola. Da escola para casa, da casa para a escola."

(Maria Izabelly Simões de Oliveira, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental da EMEIEF Professor Edson Lopes)

Pela perspectiva das famílias, a escola é vista como um incentivo para que as novas gerações apreciem o trabalho na terra e garantam a sucessão familiar, evitando o êxodo de famílias do campo.

"Eu sempre falo: 'A gente tem que plantar, porque se a gente não plantar, os nossos filhos e os netos não vão conhecer. A gente tem que ter um bom desenvolvimento'. Eu planto bastante. Então, o Projeto da escola é um grande incentivo pros alunos para ter um conhecimento. [...] Além disso, hoje em dia, as famílias não têm mais do que dois filhos. Muitos vão pra cidade ou um lugar mais novo e acaba diminuindo a quantidade de pessoas. Então, hoje é bom o colégio no campo. É igual a gente fala, se fosse pra tirar esse colégio daqui e levar pra cidade, era bem complicado."

(Vagno Soares Santos, pai da estudante Isadora de Oliveira Santos, 6 anos, 1º ano do Ensino Fundamental da EMEIEF Professor Edson Lopes)

A EMEIEF Professor Edson Lopes cumpre também um papel de centro comunitário ao oferecer o espaço para demandas locais e convívio social, se tornando apoio para diversas necessidades das(os) moradoras(es).

"A gente está à disposição da comunidade. Temos cedido o espaço para fazer um evento, para as igrejas realizarem retiros, festas de aniversário, cursos etc. A gente abre a escola para receber a carreta da saúde, funciona como sede da vacinação. Então, de certo modo, a escola é um ponto de referência da comunidade."

(Ivan Gomes Moreira, diretor da EMEIEF Professor Edson Lopes)



Plantação de cacau e banana da escola.
Foto: Juverlande Nogueira Pinto

Esse ambiente comunitário e de pertencimento aparece nas experiências de aprendizagens das(os) estudantes, que demonstram entusiasmo pelas atividades práticas propostas na escola.

"Eles participam na hora. E eles vão mesmo é pra horta. Lá tem uns [estudantes] que falam assim: 'Ôh, Valdecir! Tem um servicinho pra nós lá na horta?' É que, às vezes, eles querem sair pra poder fazer uma atividade. Essa não é mais uma escola só de sala de aula, é uma atividade diferente pra eles."

(Valdecir Batista Silva, servidor auxiliar da EMEIEF Professor Edson Lopes)



Colheita de banana na plantação da escola.
Foto: Lucinha Alvarez

Apesar de muitos avanços, alguns obstáculos ainda precisam ser superados. No plano político, um dos principais desafios é garantir que a Educação Integral, no campo, se torne uma política de Estado e não apenas um projeto passageiro de governo. Robson Magno, Secretário Municipal de Educação de Ji-Paraná, alerta para o risco da descontinuidade administrativa. Para ele, sem uma mudança na organização administrativa, que envolva outras Secretarias, como Saúde e Agricultura, o Projeto corre o risco de estagnar.



Ivan Gomes Moreira, diretor da EMEIEF Professor Edson Lopes, e Francisco de Assis dos Santos Antunes, técnico da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, na horta da escola com as mudas de cacau.
Foto: Sabrina Samira Miranda Rocha

> *"Uma gestão sai, outra entra, não tem a mesma visão, acha que não é importante e deixa de apoiar. Ou temos isso como, realmente, uma política do município, uma meta de organização administrativa, ou não vamos avançar."*
> **(Robson Magno, Secretário Municipal de Educação de Ji-Paraná)**

> *"O que a escola tem feito até hoje é com recursos próprios. É tudo do bolso."*
> **(Ivan Gomes Moreira, diretor da EMEIEF Professor Edson Lopes)**

Do ponto de vista financeiro, a gestão lida com desafios práticos, especialmente no que diz respeito ao suporte financeiro, devido à ausência de recursos destinados especificamente ao Projeto.



Semeando possibilidades: as mudanças percebidas e as aprendizagens construídas

Uma das inspirações desta experiência é o fato de o movimento pedagógico ter nascido dentro da própria unidade escolar. As transformações observadas no cotidiano da escola mostram que o Projeto foi além da técnica agrícola, alterando o clima escolar e as relações comunitárias. A introdução da Pedagogia da Alternância deslocou o fazer pedagógico do plano individual para o coletivo, construindo uma integração real entre todas(os) as(os) sujeitas(os) da comunidade escolar. Esse amadurecimento é visível a partir das(os) estudantes, que passaram a assumir comissões de trabalho e tarefas práticas com maior protagonismo e criticidade.

No campo institucional, a mudança se manifestou na possibilidade da autonomia. O cultivo do cacau e da horta mostrou que a unidade escolar pode gerar recursos próprios e reduzir a dependência de repasses para ações imediatas. Mais do que uma meta financeira, essa produção serve como prova viva, para as famílias, de que a permanência no campo é viável e próspera.

"Já tivemos momentos de não dar conta de consumir as verduras da horta. E a gente traz sacola, os estudantes e os professores, e levamos embora pra casa."
(Ivan Gomes Moreira, diretor da EMEIEF Professor Edson Lopes)



Plantio de mandioca, cenoura, couve, cebola e flores na horta da escola.
Foto: Sabrina Samira Miranda Rocha

Esses resultados confirmam que a Educação Integral é um caminho necessário para fortalecer os vínculos territoriais, oferecer educação contextualizada e garantir a permanência no campo com dignidade. O objetivo final é que a(o) jovem veja futuro na vida do campo.

"Penso que estamos no caminho certo. A Educação Integral vem, justamente, ajudar a família a permanecer na propriedade, para que ela tenha condições de ter um rendimento igual ou superior àquela pessoa que está na cidade. Ela permanece e se vincula aqui, participa das festas, de tudo que acontece dentro do campo."
(Ivan Gomes Moreira, diretor da EMEIEF Professor Edson Lopes)

O Projeto Cacau aproxima as(os) educandas(os) dos princípios da Educação Integral e da Educação do Campo, demonstrando que o conhecimento pode ser transformado em oportunidades de aprendizagens significativas, fortalecimento da agricultura familiar e desenvolvimento local sustentável. Como diz a estudante Maria Izabelly Simões de Oliveira, 13 anos, do 8º ano do Ensino Fundamental, "*a escola ajuda a florescer onde a gente está plantada*."

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera as Leis nº 11.273/2006, nº 13.415/2017 e nº 14.172/2021. Brasília: Casa Civil, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

JI-PARANÁ. **Lei nº 2.957, de 30 de junho de 2016**. Implanta o Projeto Educampo com a metodologia da Pedagogia da Alternância nas escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino. Ji-Paraná: Gabinete do Prefeito, [2016]. Disponível em: https://eproc.ji-parana.ro.gov.br/transparencia/aplicacoes/publicacao/download.php?id_doc=011961&extencao=PDF. Acesso em: 27 jul. 2026.

JI-PARANÁ. **Lei nº 3.133, de 26 de dezembro de 2017.** Amplia a Educação de Tempo Integral nas escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Ji-Paraná (RO) e dá outras providências. Ji-Paraná: Diário Oficial do Município, [2017]. Disponível em: https://www.diariooficialjp.com.br/pdf/2017-12-27.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (EMEIEF) PROFESSOR EDSON LOPES:
www.facebook.com/escolaprofessoredsonlopes

Diversidade, Inclusão e Equidade

- Tabatinga (AM)
- Rede Estadual de Educação do Mato Grosso (MT)
- Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (RN)
- Araraquara (SP)
- Monsenhor Tabosa (CE)
- São Leopoldo (RS)

A política de Educação Integral em Tempo Integral, na perspectiva da diversidade, inclusão e equidade, pressupõe que a ampliação do tempo escolar só cumpre seu papel quando se traduz em ampliação de direitos, reconhecimento das diferenças como fundamento da aprendizagem e garantia de condições reais para o pleno desenvolvimento de cada estudante. Nessa concepção, a escola torna-se espaço de convivência democrática, diálogo entre culturas, valorização de identidades e enfrentamento das desigualdades que atravessam o cotidiano educacional.

A diversidade — expressa em identidades étnico-raciais, culturais, linguísticas, de gênero, geracionais e de formas de aprender — exige que a escola reconheça as desigualdades produzidas, historicamente, pelos racismos e discriminações que marcam a sociedade brasileira. Nesse sentido, implica afirmar a centralidade das histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas no currículo, valorizando línguas, memórias coletivas, formas próprias de expressão e modos de conhecer. Práticas de enfrentamento ao racismo, respeito às ancestralidades, reconhecimento das contribuições dos povos e comunidades tradicionais e promoção de representações positivas tornam-se componentes essenciais da Educação Integral comprometida com direitos e justiça social.

A inclusão amplia esse movimento ao exigir ambientes seguros, acolhedores e plurais, nos quais cada estudante possa participar, se expressar e aprender com dignidade. Envolve acessibilidade, enfrentamento às discriminações e eliminação de barreiras pedagógicas, culturais e institucionais que comprometem a participação e a aprendizagem.

A equidade reforça essa perspectiva ao orientar a política para reparação das desigualdades históricas e estruturais. Ela reconhece que estudantes vivem condições distintas e, por isso, necessitam de apoios diferenciados para alcançar oportunidades equivalentes. A equidade se concretiza na ampliação de recursos, no fortalecimento de Redes de Proteção, na diversificação de percursos formativos, na justiça curricular e em articulações intersetoriais que qualificam o cuidado e o bem viver, no espaço escolar.

As experiências aqui reunidas revelam escolas que integram saberes comunitários ao cotidiano pedagógico, reconhecem identidades como parte do currículo, ampliam possibilidades de expressão e organizam tempos e espaços atentos às realidades dos territórios. Em comum, mostram que a Educação Integral em Tempo Integral se fortalece quando diversidade, inclusão e equidade deixam de ser princípios abstratos e se tornam práticas efetivas no encontro entre escola, comunidade e território — afirmando a Educação como direito e contribuindo para a construção de projetos educativos comprometidos com dignidade, justiça e futuros possíveis para todas(os).



Pelas trilhas, rios e igarapé da Educação Integral de Tabatinga (AM)

Por Adailton Alves da Silva, Luzigleide Ferreira Franco, Paulyane do Nascimento Ramos, Sulivan Ferreira Campos de Souza e Waldeclace Batista dos Santos

O jeito de aprender e de ensinar dos povos Tikuna, Kokama e Canamari.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Comunidade Indígena Sapotal, em Tabatinga (AM). *Foto: SEMED Tabatinga*

Para início de conversa, o contexto

"Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo uma marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria."

Trecho da Música "Maria, Maria"
(Nascimento; Brant, 1978)

Há escolas em que o caminho até a sala de aula começa na estrada. Há outras em que se inicia no rio. Nas comunidades indígenas do município de Tabatinga (AM), o território não é apenas o lugar onde a escola está situada. Ele participa da organização da vida escolar, determina caminhos, reorganiza rotinas e ensina, cotidianamente, que o tempo da educação também precisa dialogar com os tempos da natureza e da ancestralidade.

A cidade de Tabatinga, localizada na região do Alto Solimões, na Tríplice Fronteira Amazônica entre Brasil, Colômbia e Peru, apresenta um contexto educacional marcado pela diversidade sociocultural e territorial. A Rede Municipal de Ensino atende estudantes da área urbana, comunidades ribeirinhas e territórios indígenas, o que exige políticas educacionais capazes de dialogar com as especificidades ambientais, culturais e sociais da região amazônica.

A Rede conta, atualmente, com 17.072 matrículas, distribuídas em 71 unidades escolares, sendo 46 escolas-sede e 25 anexos. O corpo docente totaliza 1.367 professoras(es). No que diz respeito à Educação Integral, a Rede registra 5.688 matrículas, atendidas em 48 escolas de Educação Integral (incluindo as salas anexas). Dessas escolas, 15 estão localizadas em área urbana e 33 em área rural e indígena.

Especificamente na área indígena, a Educação Integral está presente em 33 escolas, somando 3.555 matrículas, das quais 967 são de Tempo Integral e 2.588 são parciais. Para atender essa demanda, a Rede conta com 118 profissionais atuando na Educação Escolar Indígena, sendo 100 professoras(es) e 18 monitoras(es) comunitárias(os).

É nesse contexto socioeducacional que estão ancoradas as experiências desenvolvidas pelo Projeto Educação Integral em Território Amazônico de Fronteira: consolidação da política pública a partir do modelo amazônico de escola resiliente e das diretrizes da Educação Integral Indígena do município de Tabatinga (AM).



Apresentação de uma dança tradicional da Etnia Kokama pelas(os) estudantes e docentes da Escola Municipal Indígena Marechal Rondon.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

Nas comunidades indígenas Ourique (Tikuna/Magüta), Sacambú (Kokama), Belém do Solimões (Tikuna/Magüta), Estrela da Paz (Tikuna/Magüta), Sapotal (Kokama) e Bananal (Tikuna/Magüta e Kokama), localizadas no coração da Amazônia, às margens do rio Solimões, as experiências inspiradoras da Rede revelam uma realidade que destaca a força da resiliência, onde a diversidade de maneiras de ensinar e aprender é uma marca das pedagogias desses povos.

Uma realidade que mostra como a resiliência dessas comunidades vai além de suportar as dificuldades e se manifesta na capacidade de transformar sofrimento em esperança. O trecho da epígrafe supracitada, "*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça / É preciso ter gana sempre*" (Nascimento; Brant, 1978), evidencia muito bem a capacidade de cada comunidade na busca de fazer acontecer uma Educação Integral arraigada no território, nos espaços socioeducativos e, mesmo em situações difíceis, encontrar motivos para sorrir, cantar, dançar e tomar banho nos igarapés.

Nessa busca do fazer acontecer, é possível perceber o quanto o viver, o sobreviver e o conviver coletivamente no território tornam-se condições primordiais para o desenvolvimento da Educação Integral, pois é lá que as dimensões socioecológicas e socioculturais friccionam os vários mecanismos de educação, ensino e aprendizagem no/para o território. Ou seja, é nesse local amazônico que uma criança Tikuna, Kokama ou Canamari aprende e, ao mesmo tempo, ensina os princípios culturais do seu povo e também reconhece os outros como iguais e diferentes.

Nessas "trilhas, rios e igarapés" - e parafraseando a canção "Maria, Maria", encontra-se "*uma gente que rí quando deve chorar e não vive, apenas aguenta*"-, depara-se com professoras(es), estudantes e comunidades vivendo-convivendo-sobrevivendo numa realidade que quase ninguém conhece e, mesmo diante de dificuldades, encontram um jeito próprio para seguir em frente ressaltando a "*estranha mania de ter fé na vida*".

Realidade que provoca a olhar para a Educação Integral por outra perspectiva

Na comunidade indígena, o tempo da escola não está separado do tempo do território. A escola acontece dentro de um local vivo, marcado pelo rio, pela várzea, pelos igarapés, pelas comunidades e pelos ciclos da natureza. O calendário escolar encontra o das águas. O currículo encontra os saberes do território. O conhecimento escolar encontra as sabedorias construídas e difundidas pela comunidade ao longo das gerações.



Material didático produzido pelas(os) docentes da Escola Municipal Indígena Wone.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

Um exemplo dessa conexão está no Igarapé Takana, que também integra essa rede de caminhos e relações. Os rios e igarapés não funcionam apenas como vias de deslocamento, eles estabelecem conexões entre pessoas, comunidades e modos de vida. São caminhos que fazem parte da história, da cultura e da identidade dos povos que vivem nesses territórios.

Por isso, chegar à escola de rabeta - pequena embarcação motorizada utilizada pelas populações ribeirinhas e indígenas como forma de locomoção - não é apenas uma questão de transporte, mas uma experiência que revela uma maneira própria de viver o tempo, o espaço e a educação. Uma escola que pertence à comunidade e vive a dinâmica socioecológica do território. Talvez, essa seja uma das dimensões mais significativas dessa experiência, porque parte da premissa e da compreensão de que a escola não pode existir isoladamente da comunidade.

Educação Integral de Tabatinga: Povos Indígenas e as formas próprias de educar

Nos Territórios Educativos de Tabatinga, as crianças, jovens, adultas(os) e idosas(os) indígenas ensinam que os aprendizados não podem ser reduzidos a um único modo de saber-fazer. O aprender e o ensinar são feitos juntos e de diferentes maneiras: no chão da Aldeia, nas trilhas da mata, no trafegar pelos rios e igarapés e em conversa com as(os) mais velhas(os), lideranças e docentes. O aprender e o ensinar são feitos e refeitos na convivência entre as(os) estudantes, professoras(es), funcionárias(os) e a comunidade.



Esses aprendizados são incorporados a partir das práticas culturais de cada povo e expressam suas identidades, costumes e histórias. O aprender e o ensinar emergem das atividades mais cotidianas, como a pesca do pirarucu, o roçado da macaxeira e a caça do jacaré. As formas de viver, produzir e compartilhar os saberes, técnicas e instrumentos dos povos originários (Tikuna, Kokama e Kambeba) atravessam a vida escolar nos territórios indígenas de Tabatinga. Essas formas de viver são percebidas nos currículos escolares, nas formas de organização do trabalho pedagógico, nas metodologias de ensino e nos métodos de avaliação de ensino-aprendizagem.

As formas de vida indígenas estão presentes na arquitetura das escolas, uma vez que os prédios escolares são construídos acima das marcas d'águas das enchentes, do nível histórico das águas e de acordo com as dinâmicas dos territórios de várzea Amazônica. Os aspectos culturais e geográficos também impactam o currículo das escolas: as práticas de ensino congregam as aulas de Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; Línguas Indígenas; Artes, Cultura e Mitologia; Práticas Corporais e Esportivas; Matemáticas e Conhecimentos Tradicionais; Ciências e Saberes Indígenas; História e Historiografia Indígena; Geografia e Contexto Locais; e Formas Próprias de Educar. A organização dos conhecimentos escolares é centralizada no diálogo intercultural e multiétnico de cada comunidade.

O trabalho cooperativo da Secretaria Municipal de Educação elaborou as Diretrizes de Educação Integral Indígena, ou seja, organizou e sistematizou uma estrutura educacional que tem como base epistêmica e pedagógica os seguintes eixos: a) o Território Amazônico (Floresta e Rio), b) a Cultura Indígena (Saberes e Tradição) e c) a Comunidade (Participação Social). A articulação desses eixos leva a uma formação integral das(os) estudantes e promove as seguintes dimensões: a) Desenvolvimento Pessoal; b) Habilidades para a vida e; c) Conhecimento Escolar.



Fachada da Escola Municipal Indígena Wone.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

As(os) estudantes das Escolas indígenas de Educação Integral em Tempo Integral possuem uma série de projetos curriculares, tais como:

1) Escola Municipal Indígena Ngetchutchu Ya Mecu - Acompanhamento Pedagógico das Aprendizagens; Artes Tradicionais; Alfabetização Digital Básica; Esporte e Jogos Tradicionais; Dança; e Fanfarra.

2) Escola Municipal Indígena Eware Mowatcha - Acompanhamento Pedagógico das Aprendizagens; Esporte e Jogos Tradicionais; Violão; Banda de Fanfarra; e Alfabetização Digital Básica.

3) Escola Municipal Indígena Nossa Senhora do Perpétuo Socorro - Brincadeiras Tradicionais; Cultura Indígena; Acompanhamento Pedagógico e Jogos Tradicionais; Acompanhamento Pedagógico e Recreação; Acompanhamento Pedagógico, Linguagem e Áudio Visuais; e Acompanhamento Pedagógico e Tecnologia.

4) Escola Municipal Indígena Marechal Rondon - Acompanhamento Pedagógico das Aprendizagens; Acompanhamento Pedagógico e Alfabetização Digital Básica; Letramento Matemático; Acompanhamento Pedagógico e Música; e Letramento em Língua Portuguesa.

5) Escola Municipal Indígena São Sebastião - Vivência na Infância; Letramento Matemático; e Acompanhamento Pedagógico das Aprendizagens.

6) Escola Municipal Indígena Nova Alegria - Acompanhamento Pedagógico e Cultura Indígena.

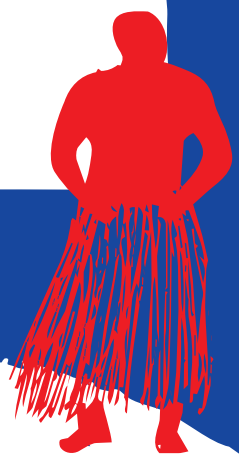
7) Escola Municipal Indígena Antônio Braga - Vivência na Infância; Acompanhamento Pedagógico e Saberes Tradicionais; e Acompanhamento Pedagógico e Cultura Indígena.

8) Escola Municipal Indígena Wone - Acompanhamento Pedagógico, Música e Alfabetização Digital Básica; Acompanhamento Pedagógico e Artesanato; e Cultura Indígena.

9) Escola Municipal Indígena Tchara - Acompanhamento Pedagógico e Cultura Indígena.

10) Escola Municipal Indígena Munane - Acompanhamento Pedagógico e Contação de História.

11) Escola Municipal Indígena To'ene - Acompanhamento Pedagógico; Cultura Indígena; e Vivência na Infância.





Apresentação cultural da Escola Municipal Indígena Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na Comunidade Indígena Bananal. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

Para as estudantes Ellen Raquel Pereira Mendes, 11 anos, 6º ano, e Hadayssa Emanuely Soares de Souza, 10 anos, 5º ano, ambas da Escola Municipal Indígena Wone, as atividades dos projetos de Educação Integral são marcantes porque promovem trabalhos manuais, artísticos e com uma metodologia ativa e cooperativa.

> *"Gostei de fazer a história na cuia. A gente desenha em cima e embaixo e vai fazendo as histórias [...]. O projeto da professora Bernadete, que eu gostei, foi da maracá, porque eu também não sabia como fazer."*
> **(Hadayssa Emanuely Soares de Souza, 10 anos, estudante do 5º ano da Escola Municipal Indígena Wone)**

> *"Então, o Tempo Integral é muito importante, mas ainda não é aquele que a gente espera, mas tem que ter um caminho certo. Estamos adotando aqui o que tem a ver com a natureza como matéria-prima, o rio, as árvores e o terreiro, que são espaços sagrados e, ao mesmo tempo, pedagógicos e que possibilitam a produção de material didático para um ensino contextualizado e intercultural."*
> **(Isaías Ramos Gabriel, diretor da Escola Municipal Indígena Wone)**

> *"Eu gostei mais das tintas naturais e de trabalhos manuais, como as canoinhas que a gente fez, do açaí. Gostei porque a gente se diverte pintando com tinta natural. O material, a gente vai atrás buscar, faz, corta, raspa e pinta."*
> **(Ellen Raquel Pereira Mendes, 11 anos, estudante do 6º ano da Escola Municipal Indígena Wone)**

Entre as diferentes atividades e projetos desenvolvidos nas escolas indígenas de Tabatinga, as(os) estudantes destacam as atividades curriculares denominadas de Formas Próprias de Educar. As atividades deste componente curricular têm como finalidade integrar os conhecimentos escolares com as vivências culturais das comunidades originárias.



Em algumas escolas, a presença da(o) intérprete da língua materna é fundamental para que essa forma própria de educar aconteça. Ela(e) aproxima professoras(es) e estudantes, facilita a comunicação e contribui para que os conhecimentos possam circular entre aquelas(es) que ainda não dominam a língua materna da comunidade. Há situações em que uma(um) professora(or) possui domínio de uma língua indígena, mas pertence a outro povo e está atuando em uma comunidade diferente. Nesses momentos, a(o) intérprete assume um papel essencial: não apenas traduz palavras, mas ajuda a aproximar pessoas, sentidos e formas distintas de compreender a realidade.

Em outra experiência vivenciada e sentida, encontram-se professoras(es) pertencentes à própria comunidade, falantes da língua materna e profundamente vinculadas(os) ao território em que trabalham. Essa presença produz uma aproximação diferente. A(o) professora(or) conhece a língua, os modos de vida e as histórias e compartilha referências que fazem parte da vida das(os) estudantes.

É a própria comunidade também ensinando por meio daquelas(es) que nela vivem e convivem.

Essa convivência entre a Língua Portuguesa e as Línguas Indígenas revela uma dimensão importante da experiência. A Língua Portuguesa abre caminhos para que as(os) estudantes possam continuar seus estudos, participar de vestibulares, concursos e ocupar diferentes espaços da sociedade. Ao mesmo tempo, a língua materna guarda aquilo que nenhuma outra língua pode substituir: a memória, a identidade, a ancestralidade e o sentimento de pertencimento.

Por isso, existe, entre as comunidades, uma preocupação evidente com a preservação e a difusão da língua às novas gerações. Na escola, ela aparece de diferentes maneiras: na oralidade, nas conversas cotidianas, nas histórias, nas atividades, nos materiais expostos nas salas e também na escrita. E tudo isso faz com que as crianças e as(os) jovens aprendam que podem transitar por diferentes mundos sem precisar abandonar aquele que lhes pertence.

O alimento também conta uma história

A alimentação escolar é outra expressão desse vínculo entre escola e comunidade. Em algumas experiências, alimentos presentes na cultura e no cotidiano das aldeias passam a compor a merenda escolar. O pirarucu é um desses exemplos.

Quando um alimento do território chega ao prato da(o) estudante dentro da escola, ele traz consigo muito mais do que nutrientes. Traz uma relação com o território, com os hábitos alimentares, com os conhecimentos da comunidade e com uma forma própria de viver. A alimentação, nesse contexto, também educa. Ela aproxima a escola da vida e mostra que aquilo que pertence à comunidade pode ocupar um lugar legítimo dentro da experiência escolar.





Entrada da Escola Municipal Indígena Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

As formas próprias de educar dos Povos Indígenas do Alto Solimões são corporificadas nas atividades de dança, jogos e brincadeiras, contação de história e nos grafismos e artesanatos dos povos Tikunas, Kokama e Canamari. Os projetos partem das realidades das crianças, adolescentes e jovens, ou seja, o processo educativo é cultivado desde a cultura ancestral até as práticas culturais cotidianas.

Os Povos Indígenas do Alto Solimões, em conjunto com a Rede Municipal de Educação de Tabatinga, propiciam uma Educação Integral de Tempo Integral, que interliga as práticas culturais com os componentes curriculares. Nas palavras do professor Sildonei Mendes da Silva, as formas próprias de aprender precisam ser divertidas, estar ligadas às brincadeiras, atividades esportivas e relacionadas ao intercâmbio entre estudantes e aldeias. É uma aprendizagem que advém das raízes indígenas.

Ao caminhar pelas salas, corredores e pátio da escola, é possível sentir essa educação própria e integral dos Povos Indígenas de Tabatinga. É possível ver as cuias pintadas com as histórias daqueles povos, com desenhos dos animais das águas e das florestas, tecidos e murais na língua Tikuna e/ou Kokama. Para mães, pais, familiares e responsáveis, a escola tem fomentado e valorizado a cultura dos povos indígenas em sala de aula.

> *"Dizem que a Educação Indígena é aquela da Aldeia. Se a Aldeia não trabalhar a raiz daquele povo lá [na escola], ela não pode ser chamada de Educação Indígena. É o ponto de vista que meu avô tinha e eu aprendi com ele. Então, para ser a Educação Indígena, ela tem que trabalhar da raiz daquele povo."*
> **(Sildonei Mendes da Silva, professor de Apoio Pedagógico da Escola Municipal Indígena Wone)**

> *"Eu estive observando o meu filho Samuel. Vi, de dois anos para cá, uma mudança na educação na nossa comunidade, na nossa escola, e eu fiquei muito feliz. Agradeço ao meu filho e aos professores pelo esforço. Eu nunca imaginei que ele aprenderia a tocar flauta e ele está, cada vez, se dedicando mais. E eu fiquei muito feliz em vê-lo tocando o Hino Nacional e eu vejo esse desenvolvimento nas outras crianças e nos professores também."*
> **(Silvio Hilario da Silva, morador da Aldeia Sacambú I e pai do estudante Samuel Jumbato da Silva, 14 anos, do 9º ano da Escola Municipal Indígena Antonio Braga)**

Para além da valorização dos costumes e dos conhecimentos tradicionais, as escolas indígenas de Educação Integral de Tempo Integral proporcionam acesso às aulas com instrumentos musicais, aulas de informática, aulas de dança, entre outras atividades. A escola cumpre um papel importante no estabelecimento de um diálogo interdisciplinar, intercultural e inter-científico.

De acordo com a diretora da Escola Municipal Indígena Antonio Braga, Silvanete Tenazor Hilario, os projetos da Educação Integral foram importantes para recuperar as mazelas provocadas durante a pandemia da Covid-19 e, ao mesmo tempo, garantir o direito das(os) estudantes de acesso aos conhecimentos escolares como Língua Portuguesa e Matemática.



Dança tradicional do Povo Tikuna, da Comunidade Indígena Belém dos Solimões.
Foto: SEMED Tabatinga



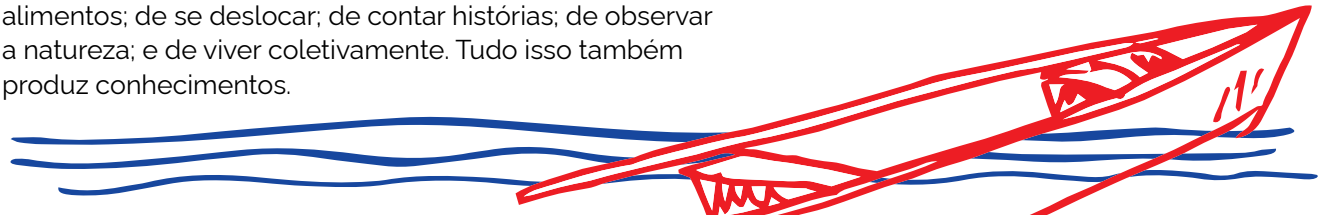
A comunidade-escola e a escola-comunidade

A comunidade caminha de mãos dadas com a escola. Ela está presente nos eventos, nas reuniões, nas atividades culturais e no cotidiano escolar, assim como nas pessoas que trabalham na própria instituição e naquelas(es) que chegam para compartilhar conhecimentos, histórias, práticas, costumes e elementos da cultura indígena com as(os) estudantes.

A escola, nesse contexto, não precisa abrir suas portas para que a comunidade entre, ocasionalmente. As portas já estão abertas, porque o território é parte constitutiva da experiência educativa. Essa presença amplia o próprio significado de ensinar e aprender.

A(o) professora(or) ensina, mas não é a(o) única(o). A ela(e) somam-se: a comunidade; as(os) mais velhas(os); as práticas cotidianas; a língua; o território; o rio; a forma de preparar os alimentos; de se deslocar; de contar histórias; de observar a natureza; e de viver coletivamente. Tudo isso também produz conhecimentos.

É nesse encontro que começa a aparecer uma compreensão própria da Educação Integral. Não se trata apenas de permanecer mais horas na escola. Mas, sim, reconhecer que a formação das(os) estudantes acontece em diferentes tempos, espaços e relações. A educação não termina quando termina a aula, porque o território continua educando.



Gestão da Educação Integral Indígena, em Tabatinga

Para estruturar os projetos e ações da Rede Municipal de Ensino, é necessário um planejamento colaborativo, conhecimento do território e das singularidades culturais de cada comunidade, profissionais qualificadas(os) e comprometidas(os) com um processo de gestão democrática e com um olhar sensível para as demandas dos povos indígenas.

O desenvolvimento das atividades das escolas indígenas de Educação Integral em Tempo Integral necessita de alimentação, material escolar, monitoras(es), intérpretes, professoras(es), recursos pedagógicos, equipamentos de informática, entre outros recursos materiais fundamentais. Educação Integral em Tempo Integral exige uma logística adequada para as dinâmicas dos tempos de cheias e de secas dos territórios amazônicos de várzea, isto é, demanda uma equipe técnica que conheça os percursos dos rios e das matas, assim como os costumes e modos de vida das comunidades.

O Secretário Executivo da Qualidade e Ensino da SEMED Tabatinga, Eguerton Fernandes de Oliveira, ressalta os desafios logísticos da implementação e monitoramento: "*Enquanto Secretaria Municipal de Educação, quando se fala de Educação Integral, pensamos em como vamos formar esses alunos. A nossa dificuldade é, justamente, monitorar essas turmas, saber como está sendo desenvolvida [a Educação Integral] nas comunidades, devido à situação logística, e verificar se realmente é aquilo que aquela localidade anseia.*"

Para implementar uma logística que atenda às demandas dos territórios indígenas, os processos de planejamento, de execução e de monitoramento precisam ser estruturados com a participação das comunidades. O trabalho da Rede Municipal de Educação tem a finalidade de garantir o direito à Educação Integral das crianças, das(os) adolescentes e das(os) jovens indígenas do Alto Solimões.

> ***"Eu acredito que a consciência de que o recurso tem que ser aplicado onde, realmente, ele é destinado [...] é pensar o aluno como sendo o provedor de tudo que a gente tem. E é muito gratificante ir à comunidade e ver que os resultados estão acontecendo, que as crianças estão se desenvolvendo, falando, lendo..."***
>
> **(Bibiana Fagundes da Costa Miranda, Secretária Executiva da Educação)**



Caminho percorrido pela comunidade escolar até a Escola Municipal Indígena Antonio Braga, na Comunidade Indígena Sacambu I.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

A gestão da Rede de Ensino, quando estabelece uma estrutura participativa, intercultural e colaborativa, promove um processo de escolarização para equidade, diversidade e inclusão. Ações, programas e projetos com essa perspectiva ajudam na consolidação de uma política pública educacional eficiente, eficaz e efetiva.



Material produzido pelas(os) docentes da Escola Municipal Indígena Antonio Braga. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

Quando o território também ensina

Essa experiência convida a todas(os) a deslocar o olhar. Ao invés de perguntar apenas "como" levar a Educação Integral para as comunidades indígenas, talvez seja necessário perguntar "o que" a Educação Integral pode aprender com as formas próprias de ensinar e aprender, desenvolvidas pelos povos indígenas?

Diante do contexto desta Rede, é possível dizer que a resposta começa no próprio território: no rio que muda seus caminhos; na rabeta que transporta as(os) estudantes; na comunidade que participa da escola; na cultura que permanece viva; na língua que atravessa gerações; nos saberes que não estão restritos aos livros; e nas(os) professoras(es) e nas comunidades que, juntas(os), constroem uma experiência ainda em movimento.

É nesse encontro entre diferentes tempos que nasce uma escola que não abandona aquilo que é próprio do território, para incorporar a educação escolar. Ao contrário, ela faz da sua própria identidade, dos seus saberes e dos seus modos de vida, parte do processo educativo.

Talvez esteja aí uma das maiores inspirações dessa experiência: compreender que uma Escola de Educação Integral em Tempo Integral pode ter muitos espaços socioeducativos, muitos tempos, muitos caminhos e muitas maneiras de ensinar e aprender. E, em Tabatinga, no Amazonas, há uma escola em que o rio também faz parte desse caminho.

Professoras(es) que aprendem para continuar pertencendo

Outro aspecto que se destaca é o movimento das(os) próprias(os) profissionais em busca de formação. Todas(os) as(os) docentes das escolas visitadas possuem formação em nível superior, e muitas(os) estão procurando ampliar seus percursos acadêmicos por iniciativa própria. Algumas(alguns) buscam uma segunda graduação; outras(os) desejam chegar à pós-graduação para continuarem aprendendo.

Essa busca não aparece apenas como desejo de crescimento profissional. Existe também uma motivação profundamente ligada ao território, que é estar mais preparada(o) para atender às necessidades da própria comunidade. Em diferentes escolas, percebe-se profissionais que procuram qualificação justamente porque pertencem àquele lugar ou porque desejam estar cada vez mais próximas(os) dele. É como se a formação adquirisse um sentido coletivo: aprender mais para poder contribuir mais.

Essa busca ainda acontece, em grande medida, de maneira autônoma. Ela revela, ao mesmo tempo, a disposição das(os) profissionais e a necessidade de que políticas públicas de formação continuada, específicas e permanentes, possam acompanhar esse movimento.

Há professoras(es) que não querem apenas ensinar em uma comunidade indígena, mas, sim, compreender melhor essa comunidade, sua língua, sua cultura, seus modos de vida e suas necessidades, para que possam ensinar com mais sentido.

Nesse território, percebe-se a existência de uma escola que aprende com quem a constrói. Ao percorrer essas experiências, fica evidente que a Educação Integral não pode ser compreendida apenas pela quantidade de horas que a(o) estudante permanece na escola. Existe um ambiente escolar que se manifesta na relação com o rio, que determina caminhos e tempos; com a língua, que preserva histórias e identidades; com a dança, que movimenta corpos e memórias; com a alimentação, que aproxima a escola do território; com a natureza, que oferece materiais e conhecimentos; com a comunidade, que participa e ensina; e com as(os) professoras(es), que buscam formação para responder melhor às necessidades daquelas(es) com quem trabalham.

É uma experiência que ainda está em construção. E, talvez, seja essa sua maior riqueza. Os povos indígenas não aparecem nessa história apenas como aqueles para quem uma política educacional foi pensada. Eles são sujeitos que dão novos sentidos a essa política, que incorporam seus saberes, que preservam suas formas próprias de ensinar e que constroem, no cotidiano, uma escola que dialoga com dois tempos, muitos conhecimentos e um território vivo.

Dois tempos, uma escola. Muitos saberes, diferentes caminhos de aprender. E um coletivo que ensina que fazer Educação Integral também pode significar o reconhecimento, a proteção e o fortalecimento das formas próprias de educar de cada povo.



Alimentação tradicional, na Comunidade Indígena Belém dos Solimões.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e organiza-a em Territórios Etnoeducacionais. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/res_cne_cp_001_07012015.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, [2025]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 14 de julho de 2026**. Institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, [2026]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2026/julho-2026/rceb004-26.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Maria, Maria. Intérprete: Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, Milton. **Clube da Esquina 2**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1978. 1 disco de vinil (Lp). Faixa 5.

PREFEITURA DE TABATINGA:
Site: *tabatinga.am.gov.br/*
Instagram: *instagram.com/prefeituratabatingaam*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TABATINGA:
Instagram: *www.instagram.com/semedtabatinga/*
Facebook: *www.facebook.com/share/1EwmEqudgh/*

Encantamento e resistência: o *Bakaru* como premissa para a Educação Integral Bororo em Meruri, General Carneiro (MT)

Por Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Danielle Alves Martins, Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci, Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu e Saniwê Alves Braz

No movimento de "bororizar" a escola, o povo Boe de Meruri acolhe a Educação Integral em Tempo Integral.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Imagem panorâmica da Terra Indígena Meruri, no município de General Carneiro (MT).
Foto: Saniwê Alves Braz

> *"É o começo mesmo da nossa existência, do povo Boe. Então, é muito importante ensinar às crianças [os* Bakaru*], porque elas vão crescendo e aprendendo que nós temos essas raízes. Essas coisas são muito profundas."*
> **(Leonida Maria Akiri Kurireudo, Mãe das Almas)**

A Educação Integral na Escola Estadual Indígena (EEI) Sagrado Coração de Jesus, localizada na Terra Indígena (TI) Meruri, no município de General Carneiro, no Mato Grosso (MT), fundamenta-se em um processo que estabelece o *Bakaru* - narrativas ancestrais de origem do povo Boe - como uma categoria epistemológica de ensino.

A iniciativa, liderada pelo professor Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu, envolve toda a comunidade, incluindo integrantes da gestão escolar, professoras(es), estudantes, anciãs(ões) e detentoras(es) dos conhecimentos ancestrais. O projeto atende às orientações da liderança Mãe das Almas - Aroe Etuje, na língua Boe -, com o objetivo de fortalecer a conexão das(os) jovens com os valores e saberes do seu povo, já que essas narrativas explicam as gêneses dos animais, vegetais, costumes, adereços e as relações entre eles.

O trabalho com o *Bakaru* é um movimento coletivo de fortalecimento da cultura e de retomada da escola pelo povo Boe. Um processo conduzido pela comunidade, de transformação de uma escola colonizada, em uma escola que acolhe e repercute o jeito Boe de fazer educação. Nesse sentido, o *Bakaru* tece uma compreensão sobre o mundo a partir da ancestralidade desse povo, colocando a escola em conexão com o território, a cultura e a vida.

É nesse movimento que, em 2024, a Educação Integral, por meio do Programa Escola em Tempo Integral (ETI), passa a fortalecer o desenvolvimento deste trabalho, reafirmando o direito a uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. A política tem continuidade em 2025, quando o trabalho se consolida a partir do Projeto Encantamento e Resistência: o *Bakaru* como premissa para a Educação Integral Bororo.



Estudantes Boe observam o território.
Foto: Danielle Alves Martins

O povo Boe de Meruri e a Educação Escolar Indígena

O povo Boe, do TI Meruri, tem uma população de aproximadamente 500 habitantes e vive nesse território desde muito antes da chegada dos não-indígenas. Entretanto, o TI, hoje com extensão de 82.301 hectares, teve sua homologação definitiva realizada somente em 1986.



Atividade pedagógica na Terra Indígena Meruri.
Foto: Saniwê Alves Braz

Historicamente, esse povo passou a ser denominado "Bororo" pelas pessoas não-indígenas, que tomaram como referência o seu pátio cerimonial para atribuição do nome. Contudo, num processo de reafirmação de sua própria identidade, o grupo se autodenomina "Boe".

A organização social Boe estrutura-se em duas metades exogâmicas - Tugare e Ecerae -, que se subdividem em oito clãs e três sub-clãs. Embora a colonização tenha alterado a organização física da aldeia, que já não corresponde integralmente ao modelo circular tradicional, a configuração permanece viva na cosmologia do povo.

É nesse contexto que se organiza a vida comunitária, cuja base é matrilinear e matrilocal, tendo a mulher Boe um papel central na constituição e na continuidade dos clãs. Cada casa está vinculada à ancestralidade feminina e toda criança pertence e recebe o nome correspondente ao clã materno.

Entre o povo Boe, matrilinearidade e a matrilocalidade estão diretamente relacionadas. Enquanto a matrilinearidade define o pertencimento da pessoa ao clã da mãe, a matrilocalidade faz com que esse pertencimento também oriente o lugar de moradia. Assim, é a linhagem materna que situa a pessoa, tanto nas relações de parentesco, quanto na organização espacial da comunidade. Ou seja, matrilinearidade e matrilocalidade se articulam na centralidade da mulher Boe e na continuidade dos clãs, na organização da vida comunitária e na transmissão dos conhecimentos e da cultura.

A experiência ritual do povo Boe se passa entre a vida e a morte, um recomeço de uma vivência que une aquelas(es) que já se transformaram em espíritos, com as(os) que ainda permanecem. O funeral, nesse sentido, é o ritual mais importante, pois representa a passagem do mundo terreno para o espiritual. Dentro da vida espiritual, a Mãe das Almas - mãe de todas as pessoas que já se foram -, assume um importante papel. Ela é uma mulher sagrada, que precisa conhecer a cultura com profundidade, responsável por orientar e difundir esses saberes na comunidade. Daí a sua centralidade no trabalho com os *Bakaru,* desenvolvido na EEI Sagrado Coração de Jesus.

Na cosmologia Boe, tudo possui espírito: as águas, as plantas, os animais, os peixes, os pássaros, as pessoas e os fenômenos da natureza. Essa compreensão orienta as diferentes formas de relação estabelecidas entre os seres, que tem como ponto de partida a busca pela pureza. Os *Bakaru* constituem importantes guias para a compreensão da vida, da natureza do cosmos e suas interações. Assim, por meio das histórias ancestrais do povo Boe, são explicadas as relações entre os seres, os fenômenos naturais e os astros.

Frente ao modo de ser Boe, a escola constituiu, durante um longo período, um dos principais dispositivos de violência colonial. Sob a gestão da Missão Salesiana, desde 1923 a escolarização no território Meruri foi orientada por uma lógica de desvalorização da cultura, das crenças, da língua e dos valores Boe, atuando, especialmente, na conversão das crianças e no enfraquecimento de suas referências ancestrais.

Não por acaso, nesse período, a escola foi denominada pelo povo Boe de *bai čoreu*, expressão que designa "casa escura" ou "prisão". Como consequência, formou-se uma geração ensinada a negar sua própria identidade, a silenciar sua Língua e a se afastar dos conhecimentos ancestrais. Essa geração corresponde, em grande medida, às mães e pais das(os) atuais professoras(es) indígenas. Nesse contexto, as(os) anciãs(ãos) — avós(avôs) de muitas(os) das(os) atuais docentes — assumiram um papel fundamental na preservação dos saberes, tornando-se as(os) principais guardiãs(ões) da memória e da continuidade cultural do povo Boe.

> ***"Nós fomos ensinados a não falar a Língua. Mas nós aprendemos com nossos avós. Agora, já temos essa preocupação de ensinar nossos filhos a falar a Língua. E aí, essa faixa etária está voltando a falar, gostando da cultura."***
> **(Adelina Ikuietaga, diretora da EEI Sagrado Coração de Jesus)**

A sabedoria das(os) mais velhas(os) permitiu que a geração das(os) atuais professoras(es) indígenas Boe tivesse força para a retomada da escola. O processo vem acontecendo juntamente com a qualificação das(os) professoras(es) indígenas em temas interculturais, no âmbito da formação inicial, assim como em cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado. Junto ao movimento das(os) próprias(os) indígenas para "bororizar" a escola, outros caminhos trilhados também têm sido fundamentais, como a substituição da antiga escola por um novo prédio, contribuindo para a ressignificação do espaço.

Sem apagar as memórias da antiga "casa escura", a nova escola permite que a comunidade reconheça esse passado e, ao mesmo tempo, construa novas formas de pertencimento, apropriando-se do espaço como expressão de sua identidade e de seu projeto educativo.

> *"Nós falamos que, agora, do jeito que deixamos a escola, quando a gente chega, parece que estamos em casa. A escola parece que te abraça e te acolhe."*
> **(Fleuri Kiegewa Ekureu, professor da EEI Sagrado Coração de Jesus)**



Pátio da Escola Estadual Indígena (EEI) Sagrado Coração de Jesus, na Terra Indígena Meruri.
Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras



É nesse contexto que a Educação Integral em Tempo Integral, iniciada em 2024, se apresenta como uma política pública importante para os projetos desenvolvidos na EEI Sagrado Coração de Jesus. Para além da ampliação do tempo de permanência das(os) estudantes na escola, ali tem sido gestada uma concepção coletiva de Educação Integral Boe. Uma das importantes ações é o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo professor Mariel, em 2025, no componente curricular Tecnologia Indígena e Práticas Culturais, ao qual o Projeto Encantamento e Resistência está vinculado. A relevância dessa proposta tem extrapolado os limites da escola, tornando-se uma referência no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e a Educação Indígena

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, que é coordenada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), na qual a EEI Sagrado Coração de Jesus está integrada, tem passado por um processo substancial de modernização institucional e de reestruturação pedagógica. Sob as diretrizes do Programa Governamental Educação 10 anos (2022-2032), o Estado busca consolidar metas ambiciosas para elevar os índices de aprendizagem, expandir a infraestrutura tecnológica das unidades escolares e universalizar o acesso à Educação Básica de qualidade, contexto em que se inserem as iniciativas de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas da escola.

A gestão da Rede é descentralizada e amparada por Diretorias Regionais de Educação (DREs), que acompanham de perto as especificidades dos municípios mato-grossenses. A EEI Sagrado Coração de Jesus está vinculada à DRE de Barra do Garças, cuja estrutura organizacional compreende seis coordenadorias: Formação Continuada (COFOR); Gestão Pedagógica (COPED); Gestão Escolar e de Rede (COGER); Administrativa e Financeira (COADM); Gestão de Pessoas (COGPE) e Infraestrutura e Patrimônio (COIPT).

Dentre as especificidades do Estado, a SEDUC-MT atua com 70 escolas indígenas, de 45 povos com cultura e línguas próprias, representando diferentes contextos escolares. Essa diversidade demanda políticas públicas que ultrapassem concepções territoriais e epistemológicas eurocêntricas e que compreendam e integrem a diversidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Algumas legislações têm direcionado a forma de atuar do Estado junto às escolas indígenas, dentre elas a Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2012, p. 5), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, "pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade".

Por isso, nas escolas indígenas de Mato Grosso, a Matriz Curricular é organizada em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e disciplinas específicas. As matrizes pretendem manter "o equilíbrio entre as áreas de conhecimento e a parte diversificada, garantindo que os conteúdos indígenas tenham visibilidade sistemática e articulação com as demais áreas do currículo." (Mato Grosso, 2026, p. 8)

A expansão da Educação em Tempo Integral (ETI) constitui, ainda, um dos pilares estratégicos da SEDUC-MT para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE). Essa política, iniciada em 2017 por meio do Projeto Escola Plena, foi consolidada e regulamentada por normativas recentes, como a Portaria nº 600/2025/GS/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2025).



Pintura na parede da EEI Sagrado Coração de Jesus, representando o *Bakaru*. *Foto: Equipe de pesquisadoras(es) do Projeto Experiências Inspiradoras*

Atualmente, o Estado conta com 96 escolas em Tempo Integral, distribuídas em 54 municípios. Desse total, 28 são escolas mistas, 18 são Escolas do Campo, 14 são Vocacionadas ao Esporte, cinco são Vocacionadas a Línguas, duas são Vocacionadas à Tecnologia, duas Vocacionadas à Arte, três são Escolas Indígenas, duas são Escolas Quilombolas e uma escola especializada.

A proposta pedagógica das ETIs foca na formação integral das(os) estudantes, que transcende o desenvolvimento cognitivo e racional. Ela abrange o trabalho educativo nas dimensões da afetividade, da emoção, da corporeidade e da busca por propósito. Para assegurar a integralidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP), adota-se como fundamento orientador um modelo que articula conteúdo, método e gestão, fundamentado em princípios educativos - protagonismo, quatro pilares da educação, pedagogia da presença, educação interdimensional -, nas metodologias, nas práticas educativas e nos instrumentos de gestão da Escola da Escolha.

Sob essa perspectiva, a Matriz Curricular das Escolas em Tempo Integral é composta pela BNCC e a uma parte diversificada, que inclui componentes obrigatórios como: Projeto

de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Protagonismo, Práticas Experimentais e Tutoria, além de contar com ETIs Vocacionadas a áreas como Tecnologia, Artes, Línguas e Esportes.

Foi a partir dessa organização que a EEI Sagrado Coração de Jesus passou a integrar, em 2024, o conjunto de Escolas de Educação em Tempo Integral de Mato Grosso, implementando essa política no Ensino Médio. A incorporação da proposta desencadeou um processo coletivo de reflexão e reorganização da escola, buscando articular as diretrizes da Educação Integral em Tempo Integral e da Educação Escolar Indígena às concepções educativas do povo Boe. É nesse encontro que, ao longo de 2025, foi desenvolvida a experiência com os *Bakaru* na disciplina eletiva Tecnologia Indígena e Práticas Culturais, vinculada ao Projeto Encantamento e Resistência.



Educação Integral em Tempo Integral Indígena, em Meruri

A experiência Encantamento e Resistência é desenvolvida na EEI Sagrado Coração de Jesus, que atende a cerca de 131 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. As(os) secundaristas matriculadas(os) em Tempo Integral são, em princípio, o público da ação educativa, que, graças à opção por uma organização curricular de turno completo, transborda e alcança outras crianças e adolescentes da escola.

> *"A gente não tem essa palavra 'integral', mas o nosso sistema já é integrado."*
> **(Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu, professor da EEI Sagrado Coração de Jesus)**

A indigenização da escola é o sentido atribuído pela comunidade à ampliação da jornada escolar. Em outras palavras, a cultura, que precisou ser guardada para não ser perdida, encontra no Programa Escola em Tempo Integral (ETI) tanto uma fresta para se fazer presente no cotidiano escolar, quanto uma caixa de ressonância, que a permite alcançar estudantes e outras pessoas da comunidade. Sob essa perspectiva, os *Bakaru* são tomados tanto como conteúdo quanto como forma de ensino.

Caminhada pela Terra Indígena Meruri.
Foto: Saniwê Alves Braz





Estudantes e professoras(es) em vivências pela Terra Indígena Meruri.
Foto: Saniwê Alves Braz

"Tem Bakaru *para tudo."*
(Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu, professor da EEI Sagrado Coração de Jesus)

Embora tenha em Mariel a sua referência, o Projeto Encantamentos e Resistência não configura uma iniciativa individual. Antes da chegada da Educação Integral em Tempo Integral, o trabalho com a cultura já vinha sendo realizado na escola, em diálogo com outras(os) professoras(es) e representantes da comunidade.

"Eu sempre falo com eles [os estudantes] que a educação científica não-indígena também é importante."
(Fleuri Kiegewa Ekureu, professor da EEI Sagrado Coração de Jesus)

"Eu falei: 'Gente, eu sou professora e nem sabia desse processo'. Aí, eu fui lá na Leonida [Mãe das Almas] e ela ensinou a gente a fazer. Fomos lá aprender com ela e vamos ensinar as crianças."
(Aurilene Cunha, professora da EEI Sagrado Coração de Jesus)

"Narrativas de origem", "fundamentos de vida", "mitologias" ou, nos termos hierárquicos de missionários salesianos, "lendas", "folclore" ou "ficção" foram e, eventualmente, permanecem sendo significados atribuídos aos *Bakaru*. Enquanto premissa para a Educação Integral Boe, eles se apresentam como uma manifestação cosmológica que não se orienta por critérios de exclusão ou de oposição a outras formas de saber. Ao contrário, sem se eximir à crítica da separação mulher/homem e natureza, esse "sistema", nos termos da comunidade, acolhe o conhecimento científico, ao mesmo tempo em que se apresenta cercado de segredos que, aos poucos e sob determinadas condições, se permitem ser revelados.

Coerentemente a esse percurso, como mencionado, a Mãe das Almas tem centralidade no desenvolvimento das ações do Projeto. Sob a sua orientação e com a observação da natureza, os segredos a serem ensinados se revelam e um instigante processo de ensino-aprendizagem se desencadeia. Assim, o caráter coletivo do Projeto se revela pelo vínculo que estabelece com humanas(os), não-humanas(os) e mais que humanas(os) (Haraway, 2023) que conformam a comunidade, como fica evidente na fala do professor Mariel: "*Não fui eu quem escolhi. Parece que foram eles que me escolheram, eles [os encantados] que me chamaram.*"

O desenvolvimento da Educação Integral em Tempo Integral sobre os *Bakaru* não se orienta por uma lógica cartesiana ou propedêutica, mas por práticas recorrentes e carregadas de sentido. Os dois volumes da Enciclopédia Bororo (1962-1976), que têm no missionário salesiano e linguista Padre Gonçalo Ochoa Camargo seu principal referente, constituem-se fonte de pesquisa e de tradução para as(os) educadoras(es). Trata-se de um minucioso e árduo processo coletivo de atribuição de sentido linguístico e cultural para as palavras registradas nos livros.

"Nós fomos colonizados e nós estamos fazendo o contrário. Estamos traduzindo a letra para a oralidade, para a cultura. Porque, antes, não podia fazer isso, era proibido. Agora, nós estamos trazendo de volta. [...] A gente traduz e traz para cá, mas do jeito Bororo."
(Mariel Mariscot Bento Kujiboekureu, professor da EEI Sagrado Coração de Jesus)

A construção de relações - com a natureza, com as pessoas da comunidade e com o território - constitui-se, também, como prática do Projeto. Desse modo, um pé de Angelim, que aparece nos registros da Enciclopédia, e em vozes da comunidade, poderá, como o fez, despertar a atenção de uma(um) estudante que, caminhando por Meruri, notará a sua presença na casa de uma(um) moradora(or). O desejo de conhecer a árvore implicará na construção de uma relação entre a(o) estudante e a(o) proprietária(o) da residência e, mais tarde, com a(o) professora(or) e outras(os) adolescentes. Diante do Angelim e das marcas escuras que seu tronco carrega, um *Bakaru* será compreendido: as manchas foram deixadas pelo fogo, que buscava a onça que se abrigava na copa.

Ademais, assim como a relação com o espaço e as pessoas que nele vivem, o tempo ganha novas conformações na Educação Integral Meruri. Há que se ter respeito com a senioridade e, assim, compreender, à luz da história vivida, certa resistência das(os) mais velhas(os) quanto ao ensino da cultura. Ainda, há que ser paciente e respeitar os tempos de aprendizagem de cada estudante, sem interromper seu fluxo de pensamento, recusando, assim, a atribuição de protagonismo ao erro em detrimento da experimentação. Finalmente, sob o Encantamento e Resistências, os cinquenta minutos de aula revelam-se, além de insuficientes, uma arrogância da cultura escolar a ser enfrentada.

"Essa forma, que o Estado coloca, de fazer educação é muito difícil. É muito diferente do saber tradicional e a gente não consegue alcançar isso. Esse ano, eu estou só no Integral. Eu tenho três aulas. Eu saio daqui e eles [os estudantes] vão tudo lá pra casa. É de manhã, é de tarde, é de noite."
(Fleury Kiegewa Ekureu, professor da EEI Sagrado Coração de Jesus)

Se, em Meruri, a integralidade não operava como significante de educação antes da chegada do Programa Escola em Tempo Integral, há muito ela atuava como significado ou como ideia, naquele território. Com a retomada da cultura e a indigenização da escola, ali os processos de ensino-aprendizagem não se orientam pelo equivocado princípio do "vir-a-ser" próprio do sistema moderno-ocidental, mas pelo reconhecimento da existência e da força da tradição, do pertencimento e da identidade.

"Quando a gente nasce, já é alguém: já é Bororo, indígena e de um clã. Agora, o branco não, quando ele nasce, para ser alguém, ele tem que estudar."
(Adelina Ikuietaga, diretora da EEI Sagrado Coração de Jesus)

Tendo o ensino Integral sob um pensamento intercultural, encontrando lugar e até se tornando vocábulo naquela comunidade, importa perseguir ou inspirar-se com a questão: como a Educação Integral poderia ser "*bororizada*" também nos contextos não-indígenas?



Caminhada coletiva no território para aprender sobre os *Bakaru*.
Foto: Saniwê Alves Braz

Alcances da experiência

Impossíveis de serem obtidos em sua totalidade, em especial por uma lente não ajustada no e para o contexto observado, os alcances da experiência (Bondía, 2002) Encantamentos e Resistências são muitos e de muitas ordens. Há que se destacar, por exemplo, a iniciativa enquanto promotora de relações comunitárias. Se estudantes e professoras(es), bem como educadoras(es) e moradoras(es), se aproximam e, assim, estabelecem relações de trocas, isso também ocorre no interior das casas, entre pais – ou, mais precisamente, mães - e filhas(os): "*Eu tenho uma filha, que está no 3º ano, e tenho que acompanhar. Ela chega falando das aulas do professor Mariel. Aí eu fui aprendendo com as aulas dela*", conta Elizabeth das Dores Rodrigues Arogiareudo, professora da EEI Sagrado Coração de Jesus.

Entre as(os) educadoras(es), o Projeto se configurou, também, enquanto uma espécie de catalisador de ações de autoatualização. Sob a compreensão de que, para ensinar seria preciso, antes, aprender ou, nos termos anteriormente mobilizados, acessar um saber ancestral cuidadosamente guardado, o conhecimento passa a ser ativamente perseguido. Assim, com a Mãe das Almas, educadoras(es) aprendem a preparação da Aroe kuru (bebida dos espíritos) e, com as histórias das(os) mais velhas(os), muitas vezes contadas sob as árvores, acessam novos *Bakaru*. Nesse processo de circulação de saberes, a elaboração de Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas (1956), ganha sentido e significado: "*mestre é aquele que de repente aprende*". "*Mariel já foi meu aluno e eu fiquei para trás. (...) Quando ele tem uma dúvida, ele pergunta para mim*", conta a professora Sandra Florise Aroe Poiwo.

A partir dos desafios vividos pela comunidade - mas não apenas por ela -, como o crescente índice de evasão escolar entre adolescentes e jovens, excessiva exposição desse grupo às telas e às redes digitais e risco de adicção ao álcool e a outras drogas, o desejo das(os) estudantes de permanecerem na escola deve ser reconhecido como um significativo alcance do Projeto. Afinal, é na presença, isto é, naquilo que produz, não apenas naquilo que previne, que enfrenta ou que repele, que a força desse envolvimento se revela ainda mais poderosa.

"Ontem a gente foi buscar as coisas para confeccionar a saia, o Toré, e aí os meninos falaram: 'Olha lá o passarinho'. Olha só que maravilha, ele identificou! Porque a fauna e flora não estão separadas de nós."

(Fleury Kiegewa Ekureu, professor da EEI Sagrado Coração de Jesus)

Diante de um histórico de etnocídio (Clastres, 2003), no qual a educação escolar, lamentavelmente, impacta os povos indígenas, é tocante perceber um novo movimento no território, no qual "*a cultura e a escola são a mesma coisa*", como destaca Isadora Marques Cibaerago, professora da EEI Sagrado Coração de Jesus. Na Terra Indígena Meruri, a Educação em Tempo Integral e a luta de um povo pelo direito à educação escolar se encontraram. E, da decisão de caminharem juntas, contraintuitivamente, "a *escola faz a cultura brilhar*", completa Isadora.

Estudantes preparam a folha de buriti para produção de Toré na escola.
Foto: Saniwê Alves Braz



Demandas da experiência

De acordo com as(os) professoras(es), a experiência está ainda em curso e, portanto, apresenta desafios e necessidades a serem superadas. Entre elas, por exemplo, está a criação de uma sala de descanso para as(os) estudantes que permanecem sete horas por dia no espaço. Em relação ao projeto pedagógico, se apresentam demandas como a revisão da organização das aulas em cinquenta minutos e a maior atenção das(os) professoras(es) em desenvolver metodologias de ensino dinâmicas e que permitam interação mais frequente com o território.

E, por fim, há solicitações que competem à administração central, como o retorno da figura da(o) coordenadora(or) de área, de modo a diminuir a sobrecarga de trabalho das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os), a oferta mais frequente de formações e, por fim, a ampliação da oferta da Educação Integral em Tempo Integral: "*Tinha que ser do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*", aponta Sandra Florise Aroe Poiwo, professora da EEI Sagrado Coração de Jesus.

Caminhos Boe para pensar a Educação Integral em Tempo Integral

A experiência da EEI Sagrado Coração de Jesus evidencia que a Política de Educação Integral em Tempo Integral, quando apropriada pela própria comunidade, pode fortalecer processos já em curso. Na Terra Indígena de Meruri, a ampliação da jornada escolar não representa apenas mais tempo na escola, mas amplia as possibilidades de continuidade do movimento de "*bororização*" da instituição, consolidando uma educação comprometida com a língua, com os conhecimentos ancestrais, com a espiritualidade e com o território.

Ao mesmo tempo, a experiência Boe oferece importantes contribuições para o campo da Educação Integral em Tempo Integral. Em Meruri, os horários tensionam as prescrições externas e a escola busca se organizar a partir dos tempos da comunidade, da natureza e dos processos próprios de aprendizagem; o

território constitui o primeiro espaço educativo; a coletividade orienta a produção do conhecimento, que está intrinsecamente vinculado às(aos) conhecedoras(es) da cultura; e as práticas pedagógicas ultrapassam o cumprimento das normativas curriculares para dialogar com todas as dimensões do ser Boe.

Nesse sentido, a experiência convida a repensar concepções naturalizadas de tempo, currículo, conhecimento e aprendizagem, demonstrando que uma Educação Integral pressupõe reconhecer outros modos de produzir conhecimento, de organizar a vida coletiva e de compreender as relações entre pessoas, natureza e espiritualidade.



Crianças jogam futebol no recreio escolar.
Foto: Danielle Alves Martins

REFERÊNCIAS

ALBISETTI, César; VENTURELLI, Ângelo Jayme. **Enciclopédia Bororo.** Campo Grande: Museu Dom Bosco, 1962-1976.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC. Acesso em: 3 ago. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, [2012]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2012/rceb005_12.pdf. Acesso em: 12 out. 2026.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado:** pesquisas de antropologia política. Tradução de Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

HARAWAY, Donna J. **Ficar com o problema:** fazer parentes no Chthuluceno. Tradução de Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1 edições, 2023.

MATO GROSSO. **Portaria nº 600/2025/GS/SEDUC/MT, de 30 de junho de 2025**. Dispõe sobre a implementação da Política de Educação Integral na rede estadual de ensino. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, [2025].

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO:
www.seduc.mt.gov.br

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO GARÇAS:
sites.google.com/edu.mt.gov.br/dre-barra-do-garcas

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS:
www.instagram.com/escola.11479/



Afrobetizar para pertencer: promovendo a diversidade e combatendo o racismo na Escola Estadual de Educação Integral em Tempo Integral Alceu Amoroso Lima, em Natal (RN)

Por Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro, Luana Tolentino, Juliana Barros Varela, Kátia Simone Câmara da Costa, Maria Luiza de Araujo Aleixo e Tyego Franklim da Silva

A escuta das crianças, o protagonismo docente e a Educação Integral transformaram a alfabetização em uma experiência de pertencimento, valorização das identidades negras e construção cotidiana de práticas antirracistas.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

Quem chega à Escola Estadual de Educação Integral em Tempo Integral (EE EITI) Alceu Amoroso Lima, localizada no bairro de Lagoa Azul, um território periférico da cidade de Natal (RN), dificilmente imagina a trajetória que tornou possível a realidade atual. A escola apresenta uma estrutura acolhedora, ambientes organizados, climatizados, estudantes circulando pelos espaços com autonomia e projetos que ocupam o cotidiano escolar. Tem-se a impressão de uma instituição consolidada, na qual o pertencimento faz parte da cultura da comunidade escolar.

Entretanto, basta ouvir as histórias contadas por gestoras(es), professoras(es) e demais profissionais para compreender que essa realidade é recente. O engajamento das(os) estudantes e a forte identidade construída em torno da escola são resultado de um processo coletivo de transformação, iniciado há pouco mais de uma década.

Fundada em 1983, a então Escola Estadual Alceu Amoroso Lima, seu antigo nome, enfrentou, durante muitos anos, desafios comuns a diversas escolas públicas localizadas em territórios socialmente vulneráveis. A ausência de reformas estruturais, os problemas de infraestrutura, a evasão escolar e a baixa credibilidade junto à comunidade fizeram com que a instituição fosse conhecida como o "*patinho feio*" da região, expressão utilizada por Reinan Alessandro de França, gestor da escola, para sintetizar a imagem construída ao longo dos anos, quando comparada a outras escolas do bairro.

O ano de 2013 marcou uma guinada na escola. Aos poucos, consolidou-se entre a equipe o entendimento de que seria necessário construir, coletivamente, um novo projeto



Aluna do 2º ano da Escola Estadual de Educação Integral em Tempo Integral (EE EITI) Alceu Amoroso Lima na oficina Tons de Pele e Amor de Cabelo, em Natal (RN), em junho de 2026.
Foto: Juliana Barros Varela

de escola. Porém, três anos depois, esteve ameaçada pela possibilidade de fechamento, em razão dos baixos indicadores educacionais e da redução do número de matrículas. A possibilidade de perder a escola mobilizou professoras(es), estudantes, famílias e comunidade. Mais do que defender a permanência da instituição, era necessário reconstruir sua identidade.

Foi nesse contexto de mobilização que, em 2023, nasceu o Projeto Por uma educação étnico-racial e antirracista. Idealizada por Juliana Varela e Kátia Costa, professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, posteriormente, ampliada para os Anos Finais pelo professor Tyego Franklim, a proposta pedagógica é centrada no reconhecimento e na valorização de identidades, bem como na superação de práticas de discriminação racial.

Entre as primeiras experiências desenvolvidas, esteve a sequência didática Leitura nas Praças: Sacola Literária para o incentivo à leitura, realizada com as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da Sacola Literária, as crianças levavam para casa obras da literatura infantil com protagonismo negro, como *Amoras*, de Emicida, e *Bruna e a Galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, que posteriormente inspirou a atividade do Baú da Ancestralidade. A leitura compartilhada entre estudantes e familiares ampliava o diálogo para além dos muros da escola e, no retorno às aulas, transformava-se em rodas de conversa nas quais as crianças socializam suas descobertas, fortalecendo os vínculos entre escola, família e comunidade.

À medida que o projeto se consolidava, novas ações passaram a envolver, de forma articulada, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, respeitando as especificidades de cada etapa. Desde então, com as crianças, prioriza-se a Afrobetização, por meio de rodas de conversa, leitura de literatura antirracista, produção de autorretratos e oficinas inspiradas nas culturas africanas e indígenas, conforme estabelecem as Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em escolas públicas e privadas do país.

Nos Anos Finais, sob a supervisão do professor de História, Tyego Silva, as(os) estudantes participam de pesquisas, leituras e debates a respeito das relações étnico-raciais. Em uma das atividades, a escola recebeu a liderança indígena Rafael Potiguara. Como culminância deste encontro, organizaram atividades, como a Exposição Paisagens da África e a produção de jogos didáticos, fortalecendo o protagonismo infantojuvenil, bem como a reflexão crítica em torno da história e da diversidade étnico-racial brasileira.

Desde 2023, as práticas e ações desenvolvidas pela escola têm contribuído para ampliar o repertório cultural das(os) estudantes e também para formar crianças e jovens comprometidas(os) com os princípios da dignidade humana e da celebração da diversidade.

Orgulho e encantamento: olhares das famílias sobre a escola

A cooperação entre a escola e a comunidade é um dos princípios que regem a EE EITI Alceu Amoroso Lima. Sob essa premissa, ganha destaque a participação ativa das famílias, o que aponta que o diálogo é imprescindível para a efetivação de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) ancorado no compromisso com os valores democráticos e com o respeito à dignidade de crianças e adolescentes. Depoimentos de familiares refletem e destacam a relação de proximidade existente entre as(os) profissionais da educação e as(os) responsáveis pelas(os) estudantes.

> ***"Como mães, somos recebidas de braços abertos pela escola."***
> **(Lídia Araújo Rocha, mãe da estudante Bianca Eloá Rocha de Lima, 9 anos, 4º ano do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)**

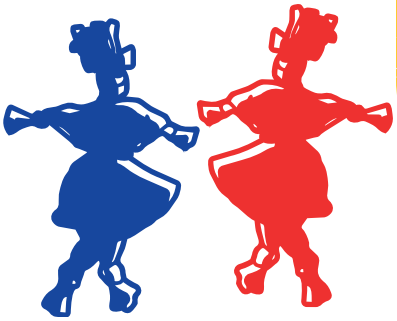




Dinâmica de feitura das *Abayomis*, na biblioteca da EE EITI Alceu Amoroso Lima, em junho de 2026. *Foto: Maria Luiza de Araújo Aleixo*

> *"Enquanto pais, somos constantemente convidados a compreender o que está sendo trabalhado em sala de aula, para dar continuidade em casa, formando uma parceria entre família e escola."*
> **(Erick Priscila Honorato, mãe da estudante Antonella Honorato, 7 anos, 2º ano do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima e também professora de Língua Portuguesa da instituição há 15 anos)**

No que concerne à experiência Por uma educação étnico-racial e antirracista, as mães salientam que as práticas pedagógicas desenvolvidas desde 2023, com o objetivo de enfrentar e superar o racismo na escola, impactam positivamente na formação das(os) educandas(os). O trabalho realizado está presente no currículo, nas paredes das salas, nos corredores, nos comportamentos e nos discursos das(os) estudantes, influenciando profundamente o processo de formação de cidadãs(ãos) comprometidas(os) com relações pautadas na mutualidade e na valorização da diversidade que caracteriza o Brasil.



> *"Não são trabalhos que ficam no lugar comum. São iniciativas para a criança pensar a partir de textos, de situações problematizadoras, provocativas, nas quais ela possa se expressar. Desde o primeiro ano, elas recebem uma alfabetização que não é mecânica. É focada na realidade delas, no letramento racial, na autoimagem, ou seja, na leitura de mundo."*
> **(Erick Priscila Honorato, mãe da estudante Antonella Honorato, 7 anos, 2º ano do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)**

As ações da Escola Alceu Amoroso Lima e os depoimentos das mães vão ao encontro do pensamento de Paulo Freire que, refletindo sobre a alfabetização de adultas(os), afirmou: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1982, p. 9). É justamente essa leitura de mundo, pautada no reconhecimento de si e da(o) outra(o), que a proposta educativa tem proporcionado, diariamente, às crianças e às(aos) adolescentes.



"Nós pertencemos a uma comunidade quilombola. Em casa, desenvolvemos uma abordagem de valorização de quem somos, que se somou ao excelente trabalho desenvolvido na escola. É uma iniciativa muito eficaz, hoje reconhecida em nível nacional. Um trabalho em que as mães são chamadas, acolhidas e compreendidas. Minha filha tem habilidades artísticas. Ela fez um quadro, que está exposto na escola, representando sua autoimagem. Com o trabalho das professoras, ela entendeu que o cabelo crespo dela é lindo, que ela é linda."

(Lídia Araújo Rocha, mãe da estudante Bianca Eloá Rocha de Lima, 9 anos, 4º ano do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)

Fica evidente a importância das escolas públicas e privadas atuarem como espaços que contribuam para a formação de identidades positivas, livres de estereótipos e preconceitos. Convém destacar que, historicamente, no interior dos espaços educativos, crianças e jovens negras(os) vêm sendo alvo de situações de violência em razão de seus traços fenotípicos, sendo o cabelo crespo um dos principais alvos das práticas discriminatórias. O depoimento de Lídia demonstra que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Alceu Amoroso Lima, ao fundamentar-se na promoção de uma Educação Antirracista, contribui para que meninas(os) negras(os) cresçam orgulhosas(os) de seu pertencimento racial.

Em sua fala, Lídia remete, ainda, a outro princípio da legislação educacional vigente. A promoção de práticas de ensino voltadas ao combate à injustiça racial beneficia não apenas as(os) estudantes negras(os), mas toda a comunidade escolar, uma vez que contribui para desconstruir imagens e comportamentos pautados na inferiorização sistemática de pessoas afrodescendentes e indígenas.

"A minha filha é negra e as amigas dela, que são brancas, a tratam de igual para igual. Isso também é resultado do trabalho de combate ao racismo da escola. É um trabalho surreal! Eu me sinto feliz por minha filha estudar nessa escola. É muito gratificante. A gente não se sente sozinha, como mãe."

(Lídia Araújo Rocha, mãe da estudante Bianca Eloá Rocha de Lima, 9 anos, 4º ano do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)



Na Escola Alceu Amoroso Lima, aprender a ler também significa aprender a reconhecer a própria beleza, a própria história e a própria comunidade. É assim que a Afrobetização transforma letras em pertencimento, memória em currículo e educação em compromisso cotidiano com a justiça racial.

Objetos afroindígenas presentes no Baú da Ancestralidade da escola.
Foto: Juliana Barros Varela

O que é Afrobetização?

Nesta experiência, o conceito de Afrobetização, originalmente formulado por Justino e Roberto (2014), é ampliado e ressignificado a partir das práticas de Educação Integral desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Integral em Tempo Integral Alceu Amoroso Lima, articulando alfabetização, pertencimento, ancestralidade, literatura antirracista, participação das famílias e justiça racial.

A Afrobetização é uma perspectiva político-pedagógica que compreende a alfabetização como um processo de leitura da palavra e do mundo, no qual as identidades, as ancestralidades, os territórios e as experiências das crianças constituem o ponto de partida da aprendizagem. A Afrobetização articula literatura infantil antirracista, oralidade, arte, corporeidade, brincadeiras, memórias familiares e saberes comunitários, integrando a Educação para as Relações Étnico-Raciais ao currículo de forma permanente, transversal e comprometida com a justiça racial. Trata-se de uma prática que desloca a centralidade de referenciais eurocêntricos para reconhecer as crianças negras como produtoras de conhecimento, cultura e história, promovendo uma alfabetização que também é reexistência, emancipação e transformação social.



A liderança indígena Rafael Potiguara faz uma visita à escola, em abril de 2026. *Foto: Tyego Franklim da Silva*

Entre tambores, afetos, quintais e palavras: a Afrobetização como experiência de pertencimento, memória e justiça racial

Antes mesmo de aprender a escrever o próprio nome, muitas crianças chegam à escola já alfabetizadas pelo racismo. Algumas escondem os cabelos. Outras dizem que não gostam da própria cor. Outras, ainda, aprendem cedo demais que certos lugares parecem não lhes pertencer. Na Escola Estadual de Educação Integral em Tempo Integral Alceu Amoroso Lima, foi justamente essa escuta cotidiana que transformou a alfabetização em outra experiência: a Afrobetização.

Há territórios que Afrobetizam antes mesmo que qualquer palavra seja escrita no quadro. Há comunidades que ensinam por meio da oralidade, dos tambores, das festas populares, das brincadeiras de rua, das memórias preservadas pelas famílias e das formas coletivas de produzir vida. São saberes que atravessam gerações, sustentam pertencimentos e constituem maneiras próprias de compreender o mundo. No entanto, durante muito tempo, a escola brasileira pouco reconheceu esses conhecimentos como parte legítima dos processos educativos. Ao contrário, historicamente, privilegiou referências eurocêntricas, silenciando experiências, culturas e modos de existir produzidos por populações negras e indígenas.

Na Escola Estadual Alceu Amoroso Lima, esse movimento começou a ser tensionado quando as professoras alfabetizadoras Juliana Barros Varela e Kátia Simone Câmara da Costa passaram a escutar, com maior atenção, aquilo que as crianças traziam, diariamente, para as rodas de conversa. Antes mesmo das atividades planejadas, surgiam relatos sobre situações vividas em casa, nas ruas do bairro, nos encontros familiares e nas experiências escolares anteriores. Eram narrativas atravessadas por afetos, medos, brincadeiras, desejos, mas, também, por marcas profundas do racismo.

Algumas crianças afirmavam não gostar da própria cor, rejeitavam seus cabelos ou reproduziam, com a naturalidade própria da infância, discursos discriminatórios aprendidos em uma sociedade que insiste em hierarquizar pessoas a partir da raça, da religião e da questão socioeconômica. Foi nessa escuta cotidiana que a escola compreendeu que alfabetizar não poderia significar apenas ensinar o sistema de escrita. Era necessário disputar, também, os sentidos atribuídos às palavras, às imagens, aos corpos e às histórias.

> *"Fazemos um trabalho de ouvir as crianças e de sentar com elas todos os dias, nas rodas de conversa. Nesses momentos, elas desabafavam, relatavam sofrimentos e preconceitos. Fomos percebendo que algumas odiavam a si próprias, não gostavam da própria cor, do que viam no espelho."*
>
> **(Juliana Barros, professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)**



Atividade de autorretrato com as(os) estudantes da Escola Alceu Amoroso Lima, em novembro de 2025. *Foto: Juliana Barros Varela*



Exposição na escola, em novembro de 2025, apresenta a Ciranda das *Abayomis*. *Foto: Juliana Barros Varela*

> ***"Porque a gente tem que entender que não é pela lei, não é pelo preconceito, pelo racismo. Mas é pelo sujeito."***
> **(Kátia Simone, professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)**

As professoras perceberam, na prática, aquilo que muitas pesquisas sobre Educação Antirracista já apontam: o enfrentamento ao racismo começa pela escuta das crianças. Não se trata de uma transformação produzida apenas pelo conhecimento teórico, mas pela capacidade de reconhecer como o racismo atravessa o cotidiano escolar e exige respostas pedagógicas comprometidas com a formação humana. Foi exatamente esse movimento que impulsionou a construção da experiência desenvolvida: uma prática que não nasceu da necessidade de cumprir uma legislação, mas da urgência ética de responder às infâncias concretas que habitavam aquele território.

Embora a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) estabeleça a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do país, sua implementação ainda ocorre, muitas vezes, de maneira pontual, restrita ao mês de novembro ou limitada a atividades descontextualizadas. Na Escola Estadual Alceu Amoroso Lima, entretanto, a educação das relações étnico-raciais passou a constituir o próprio currículo, reorganizando tempos, espaços, escolhas pedagógicas e modos de compreender a alfabetização. Não se tratava de acrescentar um conteúdo ao planejamento, mas de reconhecer que ensinar crianças a ler e escrever implica também criar condições para que elas aprendam a ler criticamente o mundo, reconheçam suas ancestralidades e compreendam que suas histórias são dignas de serem narradas.

Foi nesse contexto que a noção de Afrobetização ganhou sentido. Mais do que um projeto específico ou uma metodologia de alfabetização, ela passou a representar uma perspectiva político-pedagógica comprometida com a produção de pertencimento, com a valorização das Culturas Afro-Brasileiras, com o enfrentamento ao racismo e com a construção de processos educativos que reconhecem crianças negras, indígenas e periféricas como sujeitas de conhecimento. Afrobetizar significa compreender que a alfabetização não acontece apenas quando uma criança decifra códigos escritos, mas quando passa a reconhecer beleza em sua própria história, dignidade em sua identidade e potência em sua comunidade.

Essa compreensão deslocou o próprio lugar ocupado pelo território na experiência escolar, que deixou de aparecer apenas como o espaço onde a escola estava localizada, para tornar-se uma dimensão constitutiva do currículo. As ruas, os quintais, as casas, os terreiros,

as manifestações culturais, as histórias familiares e as formas comunitárias de produzir conhecimento passaram a integrar as práticas pedagógicas cotidianas. Cada criança chegava trazendo consigo experiências produzidas fora dos muros escolares, e essas deixavam de ser vistas como elementos periféricos para constituírem o ponto de partida dos processos de aprendizagem.

Antes mesmo de abrir um livro, as crianças, por meio do primoroso trabalho das professoras Juliana e Kátia, já haviam aprendido inúmeras leituras sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os lugares que acreditavam ocupar na sociedade. A Afrobetização nasce, exatamente, desse reconhecimento: o de que toda criança chega à escola carregando repertórios, memórias, linguagens e conhecimentos que precisam ser acolhidos e ampliados, e não substituídos. E vemos a materialização do trabalho tecido nas falas das crianças:

> ***"O meu cabelo é a minha coroa. Eu sou rainha de mim mesma. Então, eu tenho que ter orgulho de mim."***
> **(Jennifer Oliveira, 10 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)**

> ***"Estudei nessa escola em 2022 e voltei a estudar aqui em 2026 e é bem diferente de onde eu estava. Aqui tem mais sobre cultura, mais apresentações. Lá eu não aprendi o tanto que eu aprendo aqui. Aqui é o lugar em que eu me sinto à vontade para ser quem eu sou, de verdade."***
> **(Thicyanne Pereira, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)**



Aluno da EE EITI Alceu Amoroso Lima observa o dicionário afro-brasileiro feito na escola, em junho de 2026.
Foto: Maria Luiza de Araújo Aleixo

Ao assumir essa perspectiva, a escola passou a compreender que alfabetizar envolve muito mais do que ensinar letras, sílabas e palavras. Envolve produzir condições para que as crianças reconstruam as narrativas sobre quem são, sobre suas famílias, seus corpos e seus territórios. Se o racismo, historicamente, alfabetiza para a negação de si, a Afrobetização estabelecida pelas professoras foi proposta pelo afeto e propõe um caminho inverso: alfabetizar para o reconhecimento, para a ancestralidade, para o pertencimento e para a justiça racial. Nesse movimento, aprender a ler torna-se, também, gostar de quem se é, reconhecer a potência das próprias origens e compreender que há muitas formas legítimas de produzir conhecimento, cultura e humanidade.



Nesse movimento, a literatura assumiu um lugar central. Não apenas porque ler histórias constitui um dos pilares da alfabetização, mas porque toda narrativa também ensina modos de existir, de imaginar e de ocupar o mundo. Durante muito tempo, grande parte das crianças negras cresceu folheando livros em que, dificilmente, encontrava protagonistas parecidas(os) consigo. Quando apareciam, quase sempre, estavam associadas(os) ao sofrimento, à pobreza ou à escravização.

Pouco se falava das invenções, das alegrias, da inteligência, da criatividade e da potência produzidas pelos povos africanos e afro-brasileiros. Reconhecendo essa lacuna, a escola passou a constituir um acervo comprometido com uma perspectiva antirracista, reunindo obras que valorizavam diferentes tonalidades de pele, cabelos crespos e cacheados, famílias negras, Culturas Afro-Brasileiras, religiosidades diversas e infâncias marcadas pela alegria, pela curiosidade e pela imaginação. Não se tratava apenas de ampliar a quantidade de livros disponíveis, mas de transformar a própria experiência leitora das crianças, oferecendo-lhes a possibilidade de reconhecerem a si mesmas nas páginas que percorriam.

Essa mudança alterou profundamente a relação das(os) estudantes com a leitura. Entre uma história e outra, meninas e meninos passaram a descobrir personagens que compartilham seus traços, seus modos de viver, suas famílias e suas comunidades. O encontro com essas narrativas produzia algo que dificilmente pode ser medido por avaliações padronizadas: a ampliação das possibilidades de imaginar futuros. Ao reconhecer que pessoas negras e indígenas também ocupam os lugares da Ciência, da Arte, da Literatura, da invenção e da produção de conhecimento, as crianças começavam a deslocar imagens historicamente construídas sobre si mesmas. A leitura deixava de ser apenas um exercício de decodificação, para tornar-se uma experiência de pertencimento.

A Afrobetização não acontecia somente entre livros. Ela atravessava toda a vida da escola. As rodas de conversa permaneciam como espaços privilegiados de escuta, nas quais experiências individuais se transformavam em reflexões coletivas. As brincadeiras aproximavam as crianças de diferentes matrizes culturais; a música, a dança, o desenho, a produção artística, as bonecas *Abayomis*, a amarelinha africana e tantas outras práticas deixavam de ocupar um lugar periférico, para integrar os próprios processos de alfabetização. Ler, escrever, brincar, cantar, desenhar, criar e movimentar o corpo constituíam dimensões inseparáveis da aprendizagem, pois todas participavam da construção das identidades infantis e da relação das crianças com o conhecimento e passaram a ser vividas como um direito.



Apresentação de Maculelê - dança de matriz afro-indígena - na escola, em junho de 2026.
Foto: Maria Luiza de Araújo Aleixo

A Arte, nesse percurso, não aparecia como simples recurso didático. Tornava-se linguagem de produção de sentidos. Ao serem convidadas a desenhar seus cabelos, representar suas famílias, criar coreografias inspiradas em referências afro-brasileiras ou experimentar diferentes expressões estéticas, as crianças construíam outras maneiras de olhar para si mesmas. O processo artístico permitia que aquilo que, muitas vezes, permanecia silenciado, encontrasse formas de expressão. Como relatou um dos estudantes envolvidos no Projeto, a liberdade para aproximar música, dança e cultura negra fez com que ele reconhecesse a escola como um espaço onde sua própria criatividade pudesse existir sem precisar negar suas referências culturais.

> ***"Eu sabia que eu tinha liberdade para pôr a Arte ali no meio, transmitir a cultura negra por meio da Arte. Coloquei elementos que eu via e escutava em algumas músicas. Então, eu pensava: 'Nossa, isso combina com tal dança!'. Então, fui buscando, graças a essa liberdade artística e a essa cultura que a escola me deu."***
>
> **(Emanuel Silva, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental da EE EITI Alceu Amoroso Lima)**

Talvez, um dos indícios mais significativos dessa transformação tenha surgido em uma fala simples, mas profundamente reveladora. Uma estudante compartilhou que, antes de chegar à escola, não gostava da própria cor. Algum tempo depois, voltou ao assunto para dizer que havia aprendido a gostar de ser quem era. A frase permaneceu viva na memória das(os) professoras(es), porque evidencia uma dimensão da alfabetização que, dificilmente, seria capturada por qualquer instrumento convencional de avaliação. Enquanto aprendia a ler palavras, aquela criança também reconstruía a leitura que fazia de si mesma. A aprendizagem deixava de ser apenas cognitiva para tornar-se ética, estética e afetiva. Era a constituição de uma identidade fortalecida pela possibilidade de reconhecer beleza, dignidade e potência na própria história.

Foi justamente nesse ponto que a Afrobetização revelou sua maior potência, construída em rede e apresentada na experiência pelas professoras Juliana e Kátia. Demonstrou que alfabetizar não significa apenas garantir acesso ao código escrito, mas criar condições para que as crianças leiam criticamente o mundo e compreendam que suas comunidades também produzem conhecimento, cultura e futuro. Ao disputar as narrativas sobre quem pode ocupar determinados lugares na sociedade, a escola passava a enfrentar uma das expressões mais profundas do racismo: a produção cotidiana da inferiorização. Em seu lugar, cultivava experiências de reconhecimento, pertencimento e autoria, nas quais cada criança podia escrever sua própria história sem precisar apagar aquilo que a constituía.

As mudanças provocadas pela Afrobetização não permaneceram restritas às experiências individuais das crianças. À medida que a prática se consolidava, ela passou a reorganizar a própria cultura escolar, produzindo novas formas de convivência, de participação e de construção do conhecimento. O que inicialmente surgiu da sensibilidade de duas professoras alfabetizadoras transformou-se, gradualmente, em um compromisso coletivo, envolvendo docentes de diferentes áreas, estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, equipe gestora e comunidade escolar. A experiência deixava de ser um projeto localizado para constituir uma perspectiva compartilhada de educação.

Essa ampliação tornou-se possível porque a Afrobetização na Escola Alceu Amoroso Lima não foi compreendida como uma metodologia pronta ou um conjunto de atividades replicáveis. Ela foi sendo construída na relação entre sujeitas(os), territórios e experiências, assumindo a forma de um processo permanente de aprendizagem. Cada turma que chegava à escola apresentava novas questões, novas histórias e outros desafios, exigindo que professoras(es) permanecessem em constante movimento de estudo, escuta e reinvenção. Não havia um roteiro previamente estabelecido; havia uma disposição ética para reconhecer que a prática educativa também se transforma quando se deixa afetar pelas infâncias que encontra. A experiência foi se expandindo e acolhendo as mais diversas vivências e questões das(os) sujeitas(os) envolvidas(os), transformando-as(os).

Esse movimento também reposicionou o papel das(os) educadoras(es) de toda a escola. Em vez de ocuparem, exclusivamente, o lugar de quem ensina, passaram a assumir, igualmente, a condição de aprendizes.

Como reconhece uma das professoras responsáveis pela experiência, Juliana Barros Varela, o trabalho nasceu da percepção de que as crianças precisavam de apoio, mas também da compreensão de que as próprias educadoras precisavam estudar mais, ampliar seus repertórios e aprofundar seus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais. Essa afirmação revela um aspecto fundamental da experiência: a Educação Antirracista não se sustenta apenas pela boa intenção. Ela exige formação contínua, autocrítica e disponibilidade para rever práticas, historicamente, naturalizadas na escola.

Escola viva: estudantes, famílias, gestoras(es) e território em confluência



Aluna do 8º ano da escola na Oficina Amor de Cabelo e Tons de Pele, uma das atividades de Artes, realizada em novembro de 2025.
Foto: Juliana Barros Varela

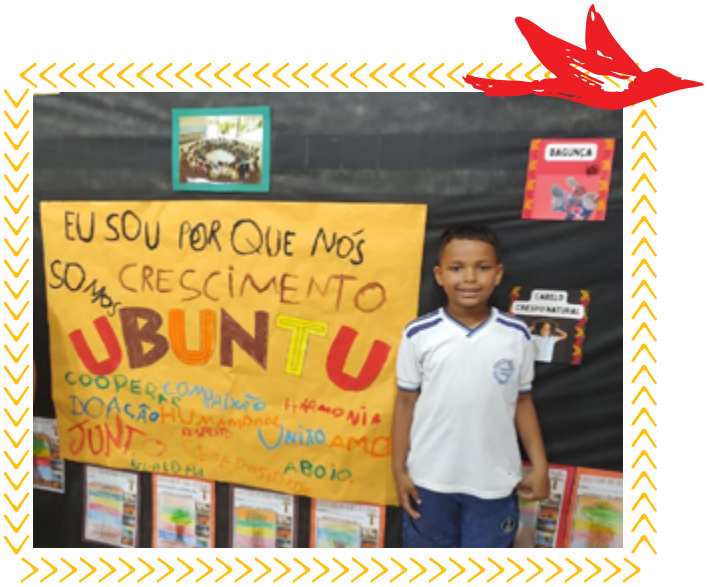
Ao mesmo tempo, a Afrobetização evidenciou que a construção de uma escola comprometida com a justiça racial não acontece sem tensões. Em uma sociedade estruturada pelo racismo, iniciativas que deslocam narrativas hegemônicas, frequentemente, encontram resistências. A experiência desenvolvida na EE EITI Alceu Amoroso Lima também enfrentou questionamentos por parte de colegas e reações negativas de algumas famílias. Esses episódios, contudo, não foram compreendidos como razões para interromper o trabalho, mas como expressões das disputas presentes na própria sociedade brasileira. Em vez de responder às resistências com silenciamento, a escola optou por ampliar os espaços de diálogo, promovendo reuniões,

apresentações culturais, exposições e momentos de partilha que aproximavam famílias, estudantes e educadoras(es). A Educação Antirracista era apresentada não como uma ameaça às histórias das crianças, mas como a ampliação de seus horizontes de pertencimento, respeito e convivência democrática.

Essa postura reafirma uma compreensão fundamental: enfrentar o racismo não constitui uma tarefa restrita às pessoas negras, tampouco uma responsabilidade exclusiva de professoras(es) diretamente envolvidas(os) com a temática. Trata-se de um compromisso ético de toda a comunidade escolar. Ao reconhecer isso, a escola rompe com a lógica que transforma a educação das relações étnico-raciais em uma pauta episódica, restrita a datas comemorativas ou disciplinas específicas. A Afrobetização atravessa o currículo porque compreende que toda aprendizagem também produz modos de perceber a(o) outra(o), de construir relações sociais e de participar da vida coletiva.

> ***"Porque não é um trabalho, um tema. É vida!"***
> **(Juliana Barros, professora dos Anos Iniciais da EE EITI Alceu Amoroso Lima)**

Ao longo da experiência, tornou-se evidente que as mudanças mais profundas não eram aquelas facilmente mensuráveis por indicadores quantitativos. Elas apareciam na maneira como as crianças passavam a nomear suas identidades, reconhecer suas histórias e ocupar os diferentes espaços da escola. O fortalecimento da autoestima, a ampliação do sentimento de pertencimento e a construção de relações mais respeitosas entre as(os) estudantes revelavam que a aprendizagem alcançava dimensões que extrapolam os limites do desempenho escolar.



Aluno do 4º ano na Mostra Científica Cultural da escola, em novembro de 2023.
Foto: Juliana Barros Varela

A formação humana envolve identidades, afetos, diferenças, representações, valores e modos de produzir pertencimento. Quando a escola reconhece essas dimensões como constitutivas do currículo, amplia seu próprio sentido social e reafirma seu compromisso com uma educação comprometida com a democracia e com a justiça.

Talvez, seja precisamente aí que resida a maior contribuição da Afrobetização. Ela desloca o foco da alfabetização como domínio exclusivo do sistema de escrita para compreendê-la como uma experiência de leitura ampliada do mundo. Ensinar a ler passa a significar a criação de condições para que meninas(os) compreendam que suas comunidades produzem saberes, que seus territórios constituem espaços de conhecimento e que suas histórias merecem ocupar o centro das narrativas escolares. As palavras escritas continuam sendo fundamentais, mas deixam de caminhar sozinhas. Elas passam a dialogar com a oralidade, com a memória, com a corporeidade, com a Arte, com as brincadeiras, com a ancestralidade e com as múltiplas formas pelas quais as crianças aprendem a interpretar a realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** In: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

JUSTINO, Gessica; ROBERTO Frank Wilson. Afrobetizar: Uma Possibilidade de Ação Educativa a partir da Afirmação e Fortalecimento da Negritude em Comunidades. **Revista UFG,** Goiânia, v. 15, n. 15, dez. 2014.



SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE:
www.instagram.com/seecrn/

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL ALCEU AMOROSO LIMA:
www.instagram.com/escolavirtualalceuamorosolima/

Nos trilhos da proteção: a experiência na construção da política de proteção integral articulada à Educação Integral em Tempo Integral, em Araraquara (SP)

Por Alice Cristina Cruz Sousa, Ana Paula Pereira Gomes (Ana Koteban), Mara Catarina Evaristo, Tatiane Pereira de Souza e Thaís Angeli

A Rede Municipal de Educação transformou a escuta das creches e escolas em formação permanente, currículo, proteção integral e políticas de enfrentamento ao racismo, bullying *e violência escolar.*



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Trilhos da antiga Companhia Paulista de Estradas de Ferro, em Araraquara (SP).
Foto: Thaís Angeli

Conhecer uma política pública é também compreender os caminhos de sua construção. Creches, escolas, projetos e programas educacionais se apoiam em experiências, aprendizagens coletivas e compromissos construídos ao longo do tempo.

Araraquara, cidade localizada na região central do estado de São Paulo, a cerca de 270 km da capital, tem sua trajetória fortemente marcada pela ferrovia, que influenciou a constituição social, econômica e cultural do município. O trabalho na Companhia Paulista de Estradas de Ferro também possibilitou, a uma parcela da população negra, relativa ascensão social e maior participação na vida política. Povos indígenas, população negra, imigrantes e trabalhadoras(es) e suas famílias deixaram marcas no território, nas relações de trabalho, nas manifestações culturais e nas formas de participação comunitária.

Essa história também atravessa a Rede Municipal de Educação e a construção de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral comprometida com a equidade, os direitos humanos e a proteção integral de crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, currículo, território, participação, diversidade, cultura e cuidado se articulam ao direito à aprendizagem e ao enfrentamento das desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Quando a escuta das creches e escolas desafia a política pública

A consolidação da Política de Educação Integral em Tempo Integral ampliou as oportunidades de aprendizagem e fortaleceu o diálogo entre currículo e território. Ao mesmo tempo, tornou ainda mais visíveis os desafios presentes no cotidiano das creches e escolas, especialmente aqueles relacionados às desigualdades raciais, às diferentes formas de violência e às dificuldades de construção de ambientes educativos seguros, acolhedores e promotores de direitos.



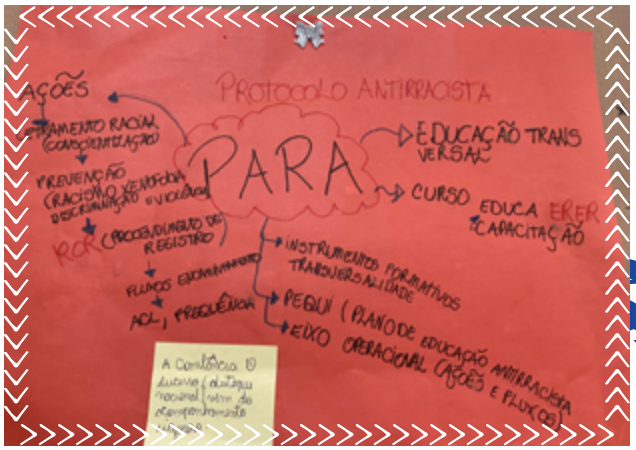
Episódios de racismo, *bullying*, *cyberbullying* e outras violências não podiam ser compreendidos como acontecimentos isolados ou restritos às relações interpessoais. Essas situações expressavam desigualdades históricas que atravessavam a sociedade e, consequentemente, também se manifestavam nos espaços educativos. Enfrentá-los exigia fortalecer a capacidade institucional da Rede para acolher, escutar, registrar, acompanhar, reparar as relações e transformar essas ocorrências em processos educativos comprometidos em superar desigualdades.

A escuta de equipes gestoras, professoras(es), demais profissionais da educação, estudantes e famílias assumiu um papel estruturante. As experiências vividas nas instituições escolares passaram a subsidiar ações de formação permanente, o aprimoramento das práticas pedagógicas, a reorganização curricular e a articulação entre diferentes áreas da administração pública. A Educação Integral em Tempo Integral ampliou, assim, não apenas os tempos e espaços de aprendizagem, mas a capacidade da Rede de proteger estudantes, prevenir violências, fortalecer vínculos e garantir direitos.

Essa escuta também evidenciou que o enfrentamento ao racismo não poderia ser tratado como uma ação pontual ou restrita a datas comemorativas. A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) passou a integrar, de forma progressiva, o currículo, os processos formativos, a gestão escolar e as relações estabelecidas entre escola, território e comunidade. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que a proteção integral de crianças e adolescentes exigia procedimentos institucionais capazes de assegurar acolhimento, responsabilização pedagógica, reparação e acompanhamento das situações de violência.

Foi nesse contexto que a Rede Municipal de Educação fortaleceu a construção de uma Política de Proteção Integral articulada à Educação Integral em Tempo Integral. Antes mesmo da elaboração de instrumentos específicos, consolidou princípios comuns para direcionar o trabalho das equipes: a centralidade da escuta qualificada, a defesa dos direitos humanos, a valorização da diversidade, o enfrentamento das desigualdades raciais, a gestão democrática, a corresponsabilidade entre as(os) diferentes atrizes(atores) da comunidade educativa e a articulação com a Rede de Proteção do município.

Esses princípios orientaram a elaboração do Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara (PARA) e do Protocolo Municipal de Prevenção e Combate ao *Bullying* e à Violência Escolar, tornando-se estratégias de consolidação da política pública e organizando institucionalmente princípios que já orientavam a formação, o currículo, a gestão democrática e a relação da escola com a comunidade.



Cartaz do Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara (PARA), do Centro de Educação e Recreação (CER) Professora Maria José Pahin da Porciúncula.
Foto: Alice Cruz

A construção de uma política educacional comprometida com a proteção integral

A Política de Proteção Integral construída pela Rede Municipal de Educação de Araraquara resultou de um processo contínuo de fortalecimento das práticas pedagógicas e da gestão educacional. Esse percurso reuniu iniciativas voltadas à Educação Integral em Tempo Integral, à Educação para as Relações Étnico-Raciais, à formação permanente das equipes, à reorganização curricular e ao aprimoramento dos mecanismos de acompanhamento das unidades educacionais.

A formação permanente assumiu um papel estratégico, deixando de responder apenas a demandas pontuais para integrar a própria implementação da política educacional. Gestoras(es), professoras(es) e demais profissionais participaram de ações voltadas à qualificação das práticas pedagógicas, ao fortalecimento da gestão democrática e à garantia dos direitos de crianças e adolescentes. A Rede também aprimorou o acompanhamento das escolas e creches, fortalecendo o diálogo entre as equipes pedagógicas e a Secretaria Municipal de Educação. As situações identificadas no cotidiano das unidades passaram a subsidiar decisões de gestão, processos formativos e revisões das práticas institucionais, consolidando uma cultura de planejamento apoiada na escuta das equipes.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais foi incorporada a esse movimento como dimensão constitutiva do currículo e da organização do trabalho pedagógico. A implementação das Leis nº 10.639 e nº 11.645 (Brasil, 2003, 2008), a produção de materiais de referência, o desenvolvimento de projetos nas unidades educacionais e a articulação com equipamentos culturais e organizações do município contribuíram para ampliar o reconhecimento das histórias, culturas e contribuições dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

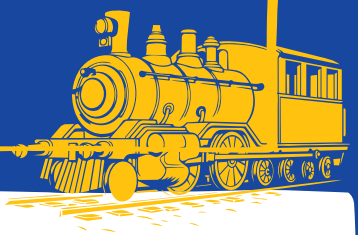


Cantinho de leitura e recursos da Educação Étnico-Racial Afro-Indígena (CELAFRI), na EMEF Hermínio Pagotto, que implementa a portaria e resolução do Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara.
Foto: Thaís Angeli

Esse conjunto de iniciativas ampliou a capacidade institucional da Rede Municipal de Educação para enfrentar desafios que extrapolavam o âmbito estritamente pedagógico. As situações de racismo, *bullying* e outras formas de violência passaram a ser compreendidas como questões relacionadas ao direito à educação, à permanência com qualidade, à convivência democrática e à proteção integral de crianças e adolescentes.

Princípios que orientaram a construção da política

- Educação Integral em Tempo Integral como referência para a organização da Rede;
- Formação permanente articulada ao cotidiano das unidades educacionais;
- Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) integrada ao currículo a partir do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena (EHCAAQI);
- Gestão democrática e escuta das equipes;
- Articulação entre Educação, Cultura e Rede de Proteção;
- Proteção integral como responsabilidade compartilhada.



Itinerário de construção da política de proteção integral

2005/2006 - Oferta do Curso sobre a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003): a diversidade cultural e étnica e as práticas escolares, em parceria com o Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN).

2007/2008 - Oferta do Curso de Formação de Formadores - História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, em parceria com: Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE) e CLADIN.

2021 - Criação da Coordenação Técnica de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

2022 - Criação da Comissão Multidisciplinar para Análise, Avaliação e Proposição de Material Didático-Pedagógico na perspectiva da ERER; e oferta do curso Introdução à educação étnico-racial.



2023 - Publicação da Resolução SME nº 43 (Araraquara, 2023), que institui o componente curricular Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena (EHCAAQI) nas Escolas Municipais; e previsão obrigatória, no calendário escolar, da Atividade de Cultura e Lazer (ACL), em 20 de novembro - Dia da Consciência Negra.

2023/2024 - Oferta da Formação em ERER e EHCAAQI, em duas etapas presenciais: Formação ERER e Áfricas & Brasis.

2024 - Criação da Coordenação Técnica de EHCAAQI, com a consolidação da Matriz Curricular; formação continuada e acompanhamento do planejamento docente; realização do Curso sobre os Povos Indígenas; 1ª Mostra Afro-Indígena da Educação e publicação do *e-book* do Documento Orientador Curricular para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena (EHCAAQI): Entre África, Abya Yala & Brasil (Araraquara, 2024); adesão à Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

2025 - Criação da Coordenadoria de Programas Educacionais Étnico-Raciais (COPERER), reunindo as três dimensões de trabalho: ERER, EHCAAQI e Equidade Racial; apresentação do Diagnóstico Equidade e do Plano de Ação da PNEERQ - Araraquara (SP); reorganização da Comissão Multidisciplinar CERER - Portaria SME nº 53 (Araraquara, 2025); difusão da exposição virtual Saberes Ancestrais, da 1ª Mostra Afro-Indígena da Educação (MAIE)/2024; criação do projeto Letramento Racial nas Escolas, em parceria com a 5ª Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SP), de Araraquara; realização do Curso EducaERER; implantação do Registro de Ocorrência (ROR); realização de atividades formativas para orientação em ERER, EHCAAQI, Equidade Racial, Autodeclaração, Condicionalidade III do Valor Aluno-Ano por Resultado (VAAR), Atividade de Cultura e Lazer (ACL), em 20 de novembro - Dia da Consciência Negra; realização da 2ª MAIE; criação do Grupo de Estudos EducaERER; elaboração do piloto do Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara (PARA), acompanhada por processos de formação, orientação e definição dos instrumentos e fluxos institucionais; publicação do Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara, instituído pela Portaria SME nº 371, de 18 de dezembro (Araraquara, 2025); e desenvolvimento do Projeto Oralitura Antirracista (POAR) e do Projeto de Educação Antirracista (PEAR) como instrumentos de intervenção do PARA.

2026 - A ERER, o EHCAAQI e o enfrentamento ao racismo, ao *bullying* e à violência escolar passam a transversalizar o currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), por meio da criação da Resolução SME nº 02/2026, de 5 de janeiro (Araraquara, 2026), que dispõe sobre a implementação, o desenvolvimento e o monitoramento do PARA, prevendo a transversalização da ERER e do EHCAAQI em todos os componentes curriculares; o Plano de Educação Étnico-Racial e Equidade (PEAQI) passam a integrar o PPP de cada unidade, com culminância na ACL do 20 de novembro e na participação na MAIE; a constituição do Cantinho de Leitura e Recursos da Educação Étnico-Racial Afro-Indígena (CELAFRI); e parceria da COPERER com a Subsecretaria de Políticas Públicas Étnico-Raciais, vinculada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, com a participação de membros do Conselho dos Anciões nas ações do PEAQI; visitas pedagógicas à Casa SP Afro Brasil Oswaldo da Silva - Bogé e participação das escolas no Cinema Educativo e em palestras e oficinas; criação da Resolução SME nº 03/2026, de 16 de janeiro (Araraquara, 2026), que institui o Protocolo Municipal de Prevenção e Combate ao *Bullying* e à Violência Escolar; e atividade formativa sobre os Protocolos e a diferenciação entre racismo e *bullying*.



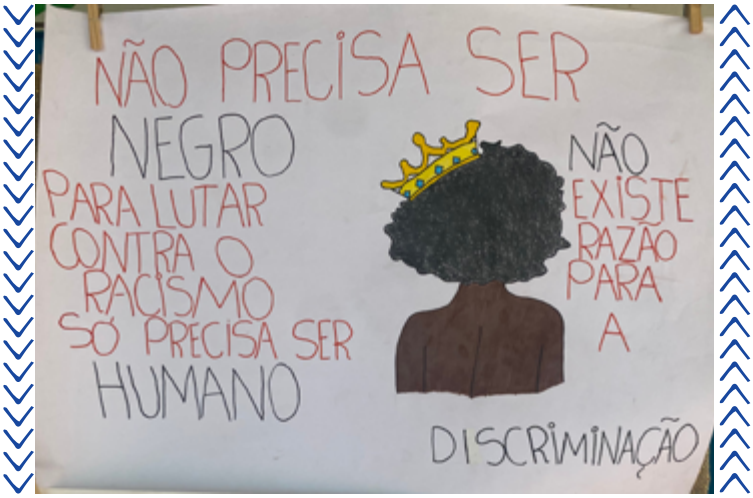
Parte da Exposição da "ACL 20 de novembro - Dia da Consciência Negra" no CER Professora Maria José Pahin da Porciúncula, em 2025.
Foto: Tatiane Pereira de Souza

Os protocolos como instrumentos da política pública

O percurso de construção da Política de Proteção Integral da Rede Municipal de Educação de Araraquara resultou na elaboração de dois protocolos complementares, instituídos entre o final de 2025 e o início de 2026. Os documentos sistematizam procedimentos, responsabilidades e fluxos institucionais, fortalecendo a atuação das unidades educacionais na prevenção, identificação, acolhimento, encaminhamento e acompanhamento das ocorrências.

O Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara (PARA) orienta a atuação da Rede Municipal de Educação diante das ocorrências de racismo e xenofobia. Sua construção está vinculada ao fortalecimento da ERER, à implementação do EHCAAQI e à adesão do município à PNEERQ, articulados pela atuação da COPERER. O protocolo estabelece orientações para o registro das ocorrências, define atribuições das equipes escolares, organiza os fluxos de atendimento e articula ações pedagógicas voltadas à proteção das vítimas, à responsabilização educativa e à prevenção de novas situações de discriminação, diferenciando racismo e xenofobia de *bullying*.

O Protocolo Municipal de Prevenção e Combate ao *Bullying* e à Violência Escolar corrobora com essa estratégia ao organizar procedimentos específicos para situações de *bullying*, *cyberbullying* e outras formas de violência escolar, reforçando a atuação articulada entre escola, famílias e Rede de Proteção. Também estabelece critérios para distinguir *bullying* de ocorrências de racismo, assegurando que manifestações racistas sejam tratadas segundo os procedimentos previstos no PARA.



Cartaz "Somos contra violência", no Centro de Educação Fundecitrus.
Foto: Tatiane Pereira de Souza

Embora tenham objetos distintos, os dois protocolos compartilham princípios comuns: a escuta qualificada, a proteção integral, a prevenção das violências, a responsabilização educativa, a articulação intersetorial e a formação permanente. O Registro de Ocorrência (ROR) contribui para a sistematização das informações, o monitoramento dos casos e o aperfeiçoamento contínuo das ações desenvolvidas pela Rede Municipal de Educação.

As famílias reconhecem o quanto os documentos têm sido importantes para uma nova convivência no ambiente escolar e a sua presença, inclusive, em articulação com o currículo, trazendo debates qualificados sobre o tema.



"[...] É maravilhoso porque é uma segurança a mais para o aluno e os pais [...]. Pra gente que é negro, precisa ter, realmente, os protocolos, tem que orientar [...]. Faz muita diferença! Eu falei pro meu esposo: 'Nossa amor, estão falando da África, estão falando da nossa origem'."
(Edneia Pereira de Souza da Silva, funcionária da EMEF José Roberto de Pádua Camargo, mãe das(os) estudantes Livia Souza Maia, 12 anos, 6º ano do Ensino Fundamental da EE João Batista de Oliveira; Pedro Antônio Souza Maia, 10 anos, 5º ano do Ensino Fundamental, e Isaque Gabriel Souza Maia, 8 anos, 4º ano do Ensino Fundamental, ambos da EE Antonio Joaquim de Carvalho)

As(os) estudantes também ressaltam o quanto a política se faz presente no cotidiano escolar e se expressa nas ações de protagonismo juvenil. No Centro de Educação Fundecitrus, por exemplo, o Grêmio Estudantil decidiu criar uma diretoria dedicada a pensar ações preventivas e de conscientização em relação ao *bullying* e ao racismo e assumiu a responsabilidade de desenvolver propostas de atuação para que as(os) alunas(os) se sintam mais acolhidas(os) no ambiente escolar. Entre as iniciativas criadas pelo grupo para enfrentar situações de racismo e *bullying* está a Caixinha do Desabafo.

Segundo Beatriz de Souza Compri, a proposta consiste em disponibilizar um espaço no qual as(os) estudantes possam relatar, de forma anônima, situações de desconforto, *bullying* ou racismo, informando apenas a turma em que ocorreu o episódio. A partir desses relatos, o Grêmio pensa em estratégias para intervir e contribuir para a resolução dos problemas.

"Percebo, de fato, como pai, [...] que a escola tem feito um grande desempenho, no trabalho sobre a questão da africanidade e comunidades afro-brasileiras com trabalhos engajados no cotidiano, no dia a dia como, por exemplo, trabalhos de desenhos, música, todos relacionados, sobretudo, com a Cultura Africana."
(Enoque Calunga Ngola, professor de inglês, oriundo de Angola/África, e pai da estudante Weza Isabel Ngola, 5 anos, da Educação Infantil do Centro de Educação e Recreação Professora Maria José Pahin da Porciúncula)



O estudante Wemerson Henrique da Silva, do Centro de Educação Fundecitrus, mostra uma fotografia da exposição "Fragmentos do Tempo: memória em permanência nos espaços da cidade", no Centro de Educação Fundecitrus, como parte da ação de intervenção do PARA.
Foto: Ana Koteban



"Acontece qualquer coisa, a pessoa coloca a turma, a gente deixa anônimo. E a gente tenta cuidar da melhor forma possível… É uma caixinha, tipo uma urna, com um cadeadinho, e fica no pátio. A pessoa vai lá, pega um papelzinho e escreve. As crianças pequenininhas até fazem desenho."

(Beatriz de Souza Compri, 15 anos, estudante do 9º ano Ensino Fundamental do Centro de Educação Fundecitrus)

Exposição de fotos "Fragmentos do Tempo: memória em permanência nos espaços da cidade", no Centro de Educação Fundecitrus.
Foto: Equipe do Centro de Educação Fundecitrus

O estudante Wemerson Henrique da Silva também ressalta a importância da escuta e a promoção do diálogo como metodologia cotidiana de acolhimento, valorização das crianças e adolescentes, suas demandas, e que permite prevenir, enfrentar o racismo e as diferentes formas de violência nas relações, construindo espaços seguros e de proteção integral:

"Eu gosto das horas de conversa, porque me sinto bem e acolhido. Tem meus amigos que, geralmente, têm uma rodinha assim… Eu me sinto confortável de estar relatando o que eu quero, não fico com medo daquilo sair daquele lugar, ou ficar meio desconfortável depois. Não, eu me sinto confortável falando... acolhido, respeitado e é um momento muito especial para mim! Geralmente, isso acontece na sala professor Carlos Henrique Fonseca, de Relações, na sala de leitura. E é uma das coisas que sempre vou lembrar na minha vida, que quando eu quis desabafar, conversar, muitas pessoas me ouviram."

(Wemerson Henrique da Silva, 14 anos, estudante do 9º ano Ensino Fundamental do Centro de Educação Fundecitrus)

A equipe da Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira apresenta uma perspectiva que articula os protocolos antirracista e anti-*bullying* às práticas artísticas desenvolvidas no cotidiano escolar. O espaço possibilita a aprendizagem de diferentes linguagens, como música, teatro, pintura, desenho e dança, em uma abordagem interdisciplinar. Ao articular, por exemplo, conteúdos da Geografia às danças de diferentes regiões do país, são abordados aspectos culturais e valores relacionados ao respeito à diversidade. Neste contexto, a Arte contribui para promover o reconhecimento das diferenças, o diálogo, a expressão dos sentimentos e o autoconhecimento, dimensões também valorizadas pelas(os) estudantes em suas experiências na instituição.

"Na Iracema, você acaba se tornando uma pessoa melhor, porque a escola te ajuda a se entender melhor, a ser mais expressivo. Como a gente faz teatro, tem que aprender a projetar a voz, a ser mais expressivo, e acaba perdendo um pouco da vergonha, o que facilita fazer amigos! A gente aprende a socializar melhor também. E eu acho que a gente se torna mais expressivo em voz, corpo, a gente se entende melhor!"

(Bianca de Souza Santos, 13 anos, estudante do 3º ano III da Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira)

"Aprendi que, para entender o mundo, primeiro você precisa entender a si mesmo. Aqui na Iracema, a gente começa olhando de dentro para fora. Primeiro a gente, depois os outros. Eu aprendi a entender melhor os meus sentimentos: 'Por que eu estou me sentindo desse jeito? Por que eu estou agindo assim com tal pessoa? E como eu posso fazer para que dê tudo certo no final?' A gente aprende como a gente funciona para aprender como a sociedade funciona."

(Laís Capacle Paiva, 13 anos, estudante do 3º ano III da Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira)



Atividade sobre o cantor Milton Nascimento, cuja obra compõe o tema do espetáculo que está em desenvolvimento pela Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira.
Foto: Alice Cruz

Conheça mais sobre os documentos criados:

- Documento Orientador Curricular para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena (EHCAAQI): *clique aqui*
- Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara (PARA): *clique aqui*
- Protocolo Municipal de Prevenção e Combate ao *Bullying* e à Violência Escolar: *clique aqui*
- Registro de Ocorrência (ROR): *clique aqui*



Estudantes e educadoras(es) em atividade na trilha da área de convivência do Centro de Educação Fundecitrus.
Foto: Alice Cruz

Da elaboração dos protocolos à atuação das unidades educacionais

A implementação dos protocolos permitiu que as unidades educacionais passassem a contar com orientações comuns para identificar, registrar, acompanhar e encaminhar situações de violência. A existência de procedimentos previamente definidos fortaleceu a atuação das equipes gestoras e qualificou respostas que, anteriormente, eram tratadas de forma heterogênea pelas escolas.

Uma das ocorrências acompanhadas pela Rede ilustra esse processo. Em uma unidade escolar, estudantes apresentaram à equipe gestora registros de mensagens trocadas em um grupo de aplicativo de comunicação nas quais um colega era alvo de ofensas relacionadas à sua cor de pele.

A análise evidenciou a presença simultânea de racismo, *bullying* e *cyberbullying*, exigindo atuação articulada da escola e da Secretaria Municipal da Educação.

Após o conhecimento dos fatos, a unidade educacional adotou os procedimentos previstos no protocolo. O estudante foi acolhido, sua família foi comunicada e orientada, as evidências foram preservadas e a ocorrência foi registrada no sistema institucional. Em seguida, a COPERER acompanhou o caso, orientando a equipe gestora quanto aos encaminhamentos pedagógicos, às medidas de proteção da vítima e às providências previstas para situações dessa natureza.

Além do acolhimento e do acompanhamento da vítima, foram desenvolvidas ações pedagógicas com as(os) estudantes envolvidas(os), diálogo com as famílias, registro e monitoramento da ocorrência e medidas de reparação voltadas à reconstrução das relações no ambiente escolar. A experiência reafirmou que o enfrentamento ao racismo exige respostas que ultrapassem a interrupção da ocorrência: as informações produzidas em cada atendimento retroalimentam a política pública e orientam processos formativos.



Da trajetória à institucionalização da política

Os trilhos que constroem a história da educação evidenciam um processo contínuo de formulação, aperfeiçoamento e institucionalização. Ao longo desse caminho, diferentes iniciativas, instâncias de gestão, processos formativos e ações pedagógicas ampliaram a capacidade da Rede Municipal de Educação de promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais e assegurar a proteção integral de crianças e adolescentes.

Os protocolos representam um novo marco desse percurso. Ao sistematizar procedimentos, responsabilidades, fluxos de atendimento e ações pedagógicas de reparação, organizam conhecimentos produzidos pela Rede e estabelecem referências comuns para a atuação das unidades educacionais, integrando currículo, gestão, formação permanente, acompanhamento das ocorrências e proteção integral em uma mesma estratégia.

Proteção integral como compromisso público

A experiência de Araraquara evidencia a importância das(os) servidoras(es) públicas(os) de carreira na construção e continuidade das políticas educacionais. Profissionais comprometidas(os) com os Direitos Humanos e a proteção de crianças e adolescentes contribuem para preservar conhecimentos, práticas e compromissos institucionais. Normas, estruturas de gestão, formação permanente, registro e acompanhamento fortalecem o compromisso da Rede Municipal de Educação com a equidade e a proteção integral.

Os protocolos ganham consistência quando articulados ao currículo e à prevenção. Não basta orientar como agir diante de uma violência: são necessárias práticas pedagógicas que enfrentem o racismo, valorizem as histórias e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas, Quilombolas e Indígenas e fortaleçam a convivência democrática. Currículo e proteção integral constituem dimensões complementares do direito à educação.

O registro e o acompanhamento também são fundamentais. A sistematização das ocorrências permite reconhecer padrões, identificar necessidades formativas e avaliar procedimentos, subsidiando o planejamento, a prevenção e a aprendizagem institucional.

Nesse processo, as ações se articulam: a formação fortalece o currículo; o currículo amplia a prevenção; a escuta das escolas contribui para os protocolos; e os registros subsidiam o planejamento e novas aprendizagens. Políticas de proteção integral exigem, portanto, avaliação e aperfeiçoamento permanentes.

Ao compartilhar documentos, procedimentos e aprendizagens, Araraquara coloca sua experiência em diálogo com outras redes, reconhecendo que cada território constrói seus próprios caminhos. Sua trajetória evidencia as possibilidades da Educação Integral em Tempo Integral para a prevenção das violências, à promoção da equidade e à garantia dos direitos de crianças e adolescentes.



REFERÊNCIAS

ARARAQUARA. **Resolução SME nº 43, de 24 de novembro de 2023**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana, Quilombola e Indígena nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e nas escolas que integram o Programa Municipal de Ensino Fundamental Integral e nos Centros de Educação da Rede Municipal de Araraquara. Araraquara: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, [2023]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1O4RbV7PfkQTGWvkCt-wcFfYP78Ekv5qz/view. Acesso em: 17 set. 2026.

ARARAQUARA. **Portaria SME nº 53, de 12 de março de 2025**. Institui a Comissão Multidisciplinar de Análise, Avaliação e Proposição de Recursos e Materiais Didático-Pedagógicos para a Equidade e Educação Étnico-Racial (CERER), na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena (EHCAAQI), no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara. Araraquara: Diário Oficial do Município/Secretaria Municipal da Educação, [2025], Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FUwfqFfhH6h-3mE2v39AU9AtBycX4cQz/view. Acesso em: 17 set. 2026.

ARARAQUARA. **Portaria SME nº 371/2025, de 18 de dezembro de 2025**. Institui o Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara (PARA) para identificar, encaminhar, acompanhar, prevenir e combater ocorrências de racismo e xenofobia na Rede Pública Municipal de Ensino de Araraquara e em todas as instâncias da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara. Araraquara: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal da Educação. [2025]. Disponível em: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_286_0_1_18032026153503.pdf. Acesso em: 7 ago. 2026.

ARARAQUARA. **Resolução SME Nº 02/2026, de 05 de janeiro de 2026.** Dispõe sobre procedimentos, ações e práticas para a implementação, o desenvolvimento e o monitoramento do Protocolo Antirracista da Educação de Araraquara (PARA) e dá outras providências, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino e de todas as instâncias da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara, a partir das Ações e Metas Articuladas em Educação ÉtnicoRacial do Programa EducaERER da Coordenadoria de Programa Educacionais Étnico-Raciais (COPERER). Araraquara: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal da Educação, [2026]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WJa_C_rPUg--IVI2B-YsXOfXEtLf7WuM/view. Acesso em: 28 ago. 2026.

ARARAQUARA. **Resolução SME nº 03/2026, de 16 de janeiro de 2026**. Institui o Protocolo Municipal de Prevenção e Combate ao *Bullying* e à Violência Escolar para orientar, de forma sistematizada e integrada, a atuação da Rede Municipal de Ensino de Araraquara na prevenção, identificação, acolhimento, encaminhamento e acompanhamento de situações de *bullying*, *cyberbullying* e outras violências escolares. Araraquara: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal da Educação, [2026]. Disponível em: https://sites.google.com/view/escolasemviolencia/p%C3%A1gina-inicial/protocolo-de-preven%C3%A7%C3%A3o-e-combate-ao-bullying-e-%C3%A0-viol%C3%AAncia-escolar. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

CHECCHI, Natália Carvalho de Oliveira. **O batuque em Araraquara: entre memórias e (re) vivências**. UNESP/FCLAr, Mestrado, 2019.

FERREIRA, Lania Stefanoni. Ferrovia e memória: a Companhia Paulista pelo crivo de raça e classe entre 1930 e 1970. **História Crítica**, Bogotá, n. 84, p. 57-78, 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172022000200057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Ago. 2026.

SOUZA, Tatiane Pereira de; SANTOS, Clélia Mara dos. **Documento orientador curricular para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena (EHCAAQI): entre África, Abya Yala & Brasil**. Araraquara: Prefeitura Municipal de Araraquara/Secretaria Municipal da Educação, 2024. Disponível em: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_138_0_1_19122024181507.pdf. Acesso em: 28 ago. 2026.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-15. (A Cor da Cultura, v. 5). Disponível em: https://saberesepraticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf. Acesso em: 28 ago. 2026.

PREFEITURA DE ARARAQUARA:
Site: *www.araraquara.sp.gov.br*
Instagram: *www.instagram.com/prefeituradearaquara*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARARAQUARA:
Site: *araraquara.sp.gov.br/secretarias/educacao*
Facebook: *www.facebook.com/EducacaoAraraquara*
Instagram: *www.instagram.com/sec.edu.ara*



Esperançar a inclusão: não deixar ninguém para trás em Monsenhor Tabosa (CE)

Por Antonio Sousa dos Santos, Augusta Aparecida Neves de Mendonça, Edevania Pereira dos Santos, Luana Chaves de Farias e Maria Luísa M. Nogueira

Sonhar e construir no coletivo a cultura da diversidade na Educação Integral em Tempo Integral.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Simbologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Autismo.
Foto: Luana Farias

O Assentamento Rural Paulo Freire, projeto oficial reconhecido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que tem sua origem a partir da mobilização e organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), está localizado em Monsenhor Tabosa, cidade do sertão do Ceará, a 250 km da capital do estado, Fortaleza. Lá, é possível aprender que mesmo quando a vida caminha devagar, o movimento continua e "*o segredo é acreditar que tudo vai dar certo*", como reforça Rayane Ferreira Soares, diretora da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental em Tempo Integral (EMEIFTI) José Nunes Leitão.

Segundo Rayane, a escola nasceu de "mãos cansadas", como resultado de processos de lutas e resistências de muitas famílias que, em 2004, conquistaram a tão sonhada terra e passaram da condição de acampadas para a de assentadas.

Com o passar do tempo, outras famílias chegaram e a escola já não comportava todas(os) as(os) estudantes, pois o espaço era muito pequeno. Diante dessa necessidade, algumas casas do Assentamento Paulo Freire foram cedidas para que as crianças pudessem estudar mais perto de suas comunidades.

"Gente é como água do mar que, mesmo se movendo devagar, mostra no seu balançar que nunca se dobrou."
(Do poema 'É tempo de colher', de Ademar Bogo, citado por Marleide Pereira Maciel, professora da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental em Tempo Integral (EMEIFTI) José Nunes Leitão)

"Quando chegamos aos assentamentos da região, Margarida Alves e Paulo Freire, existia apenas a Escola José Nunes Leitão, localizada em um lugar bastante isolado, onde havia apenas uma casa nas proximidades. As famílias precisavam levar seus filhos até essa escola. Eu mesma levava minha filha de bicicleta todos os dias. Mesmo diante das dificuldades, nossas crianças não perderam tempo e frequentavam, diariamente, a escola."
(Marleide Pereira Maciel, professora da EMEIFTI José Nunes Leitão)



Já em 2013, sem se curvarem às dificuldades, as famílias se mobilizaram e acionaram o poder público municipal em busca de um prédio para a escola, de forma que todas as crianças e adolescentes pudessem ser atendidas(os) em melhores condições.

Mas, foi em 2016 que a escola ficou pronta e foi feita a transferência para o novo espaço. A partir de então, o atendimento escolar foi nucleado, ou seja, a escola construída passou a atender todas(os) as(os) estudantes dos assentamentos e comunidades próximas.

Atualmente, a escola atende 146 estudantes do Assentamento Paulo Freire e de 12 comunidades vizinhas, em turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Uma história construída pela esperança que luta:

> *É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.* (Freire, 1992, p.110-111)



Caderno de campo do Projeto Vozes e sentidos no Assentamento Paulo Freire: educação inclusiva para a transformação climática, na EMEIFTI José Nunes Leitão, em Monsenhor Tabosa (CE).
Foto: Luana Farias

A EMEIFTI José Nunes Leitão busca fazer de outros modos e a Educação Integral em Tempo Integral, que iniciou em 2021, está em processo constante de adaptação:

> ***"Quando a nossa gestão assumiu, não havia nenhuma escola funcionando em Tempo Integral. A principal barreira encontrada foi a questão da infraestrutura. Conseguimos realizar adaptações em algumas escolas, mas acredito que nenhuma delas representa ainda o modelo ideal, pois todas precisaram ser adequadas de acordo com as condições financeiras do município."***
>
> **(José Rene Felipe de Araújo, Secretário de Educação, Juventude e Esporte de Monsenhor Tabosa)**

> ***"Percebemos que, no primeiro momento, houve uma resistência por parte dos pais, principalmente daqueles cujos filhos são autistas. Muitos ainda tinham receio em relação ao Tempo Integral. Pensavam que as crianças passariam o dia inteiro na escola, que seria algo cansativo e se perguntavam o que elas fariam durante todo esse período."***
>
> **(Rayane Ferreira Soares, diretora da EMEIFTI José Nunes Leitão)**

Inicialmente, a Educação em Tempo Integral foi vista com desconfiança e até certa rejeição pelas famílias. Havia o receio da mudança, de muitas horas das(os) filhas(os) na escola, longe dos olhos maternos, sobretudo para as mães das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que não sabiam como iriam se adaptar.

A equipe da escola, mesmo convivendo com os desafios estruturais, limitação de recursos pedagógicos, acesso restrito a tecnologias e ausência de materiais adaptados, manteve sua perseverança, a ponto de perceber a importância de garantir a participação plena e significativa das(os) estudantes com TEA nas atividades escolares do Tempo Integral.

"Achei que não ia dar certo comigo. Eu disse: 'Meu Deus, será que vai ficar longe de casa o dia todo?'"
(Assunção de Sousa Silva, mãe do estudante Antônio Rangel Silva Araújo, 8 anos, 3º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

A terminologia utilizada para se referir às pessoas no espectro do autismo permanece objeto de debate. Enquanto parte da comunidade prefere expressões centradas na identidade, como *criança autista* ou *pessoa autista*, por compreender o autismo como um aspecto constitutivo da identidade, outras(os) defendem a linguagem centrada na pessoa, como *criança com TEA* ou *pessoa com autismo*, enfatizando a dimensão da singularidade e o entendimento de que a pessoa não se resume à essa condição, característica de quem ela é. Não há consenso na literatura científica, nos documentos institucionais ou entre as próprias pessoas autistas.

Neste relato, optou-se pelo uso de *criança com TEA* exclusivamente para manter a uniformidade terminológica, sem atribuir superioridade a essa ou a qualquer outra forma de nomeação.



"O ano passado ele começou o Tempo Integral. Eu disse: 'Será que vai dar certo meu Deus?' E deu certo."
(Marisa Ribeiro Gomes, mãe do estudante Luiz Micael Gomes de Sousa, 4 anos, Pré I da EMEIFTI José Nunes Leitão)

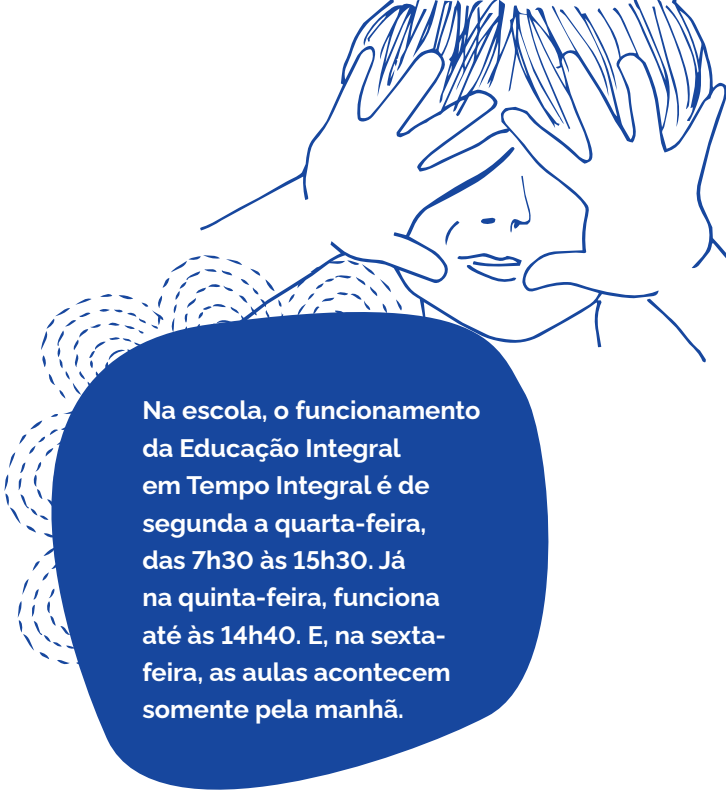
"Quando ele entrou, a primeira vez, eu fiquei pensando: 'Será que eu deixo o Yuri, será que ele consegue ficar?' Achava que ele ia se estressar, pois já tinha costume de tirá-lo às 11:30! [...] Pronto, deixei e ele ficou de boa."
(Gisele de Melo Sousa, mãe do estudante Yuri de Melo Sousa, 4 anos, Pré I da EMEIFTI José Nunes Leitão)

Mística de acolhimento realizada pela equipe da EMEIFTI José Nunes Leitão, para receber as(os) visitantes.
Foto: Luana Farias





A professora Edevania Pereira dos Santos e estudantes responsáveis pelo Projeto Vozes e sentidos no Assentamento Paulo Freire: educação inclusiva para a transformação climática apresentam os produtos da iniciativa.
Foto: Luana Farias



Na escola, o funcionamento da Educação Integral em Tempo Integral é de segunda a quarta-feira, das 7h30 às 15h30. Já na quinta-feira, funciona até às 14h40. E, na sexta-feira, as aulas acontecem somente pela manhã.

Era um receio compreensível, já que o TEA é caracterizado pelo apego à rotina. Porém, se há essa tendência à rigidez, ele convida a todas(os) à flexibilidade. Dessa forma, a direção e a equipe pedagógica da escola, em diálogo com as famílias, foram ajustando o funcionamento do Tempo Integral, considerando as realidades das crianças e das(os) adolescentes atendidas(os).

> ***"O Tempo Integral não é apenas quadro, livro didático e caderno. Há diversas atividades que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes. Em casa, muitas crianças passam boa parte do tempo no celular ou nas mídias digitais, que oferecem conteúdos positivos, mas também inadequados. Já na escola, elas estão aprendendo, convivendo e construindo sua vida social."***
> **(Rayane Ferreira Soares, diretora da EMEIFTI José Nunes Leitão)**

Atenta à garantia plena da participação de estudantes com TEA nas atividades do Tempo Integral, a escola também busca uma proximidade com o território. E foi assim que o descarte inadequado de resíduos - um problema concreto no Assentamento - evidenciou a necessidade da instituição escolar ampliar o debate sobre a questão ambiental e as mudanças climáticas junto à comunidade.

Nesse contexto, a escola, que foi "*um sonho realizado*", conforme diz a professora Marleide Pereira Maciel, vem cultivando uma cultura da diversidade, da inclusão e da responsabilidade socioambiental, reconhecendo a potência transformadora desses valores.

Foi justamente neste movimento de construção coletiva, de uma escola mais acolhedora e inclusiva, que surgiu a proposta de desenvolver estratégias específicas para garantir a participação das(os) estudantes com TEA nas atividades.

Projeto Vozes e sentidos, no Assentamento Paulo Freire

Assim, visando incluir as(os) alunas(os) com TEA nos processos de aprendizagem, nasceu o Projeto Vozes e sentidos no Assentamento Paulo Freire: educação inclusiva para a transformação climática, proposto pela professora Edevania Pereira dos Santos, referência na luta pela escola e moradora do Assentamento.

A iniciativa buscava criar uma experiência educativa inclusiva para ampliar o acesso ao currículo e fortalecer a consciência ambiental por meio de recursos visuais, auditivos e táteis, aliados a práticas concretas de cuidado com o meio ambiente. É a expressão do desejo coletivo de "*não deixar nenhuma criança para trás*", reiterado pela professora Marleide Pereira Maciel.

Desta forma, o Projeto se torna inspirador ao garantir acessibilidade, participação e expressão às crianças atípicas, enquanto oferece às típicas a oportunidade de crescer na convivência com a diferença. Ao conviverem e se engajarem de forma sensível e consciente, elas se tornarão adultas que saberão que a diversidade não é um obstáculo a ser superado, mas a própria essência que nos torna humanos.



Crianças acolhem o estudante Yuri de Melo Sousa, que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Foto: Luana Farias



Exibição, para as crianças, do vídeo produzido no Projeto.
Foto: Luana Farias

Neste texto, utilizam-se os termos crianças típicas e crianças atípicas por serem amplamente empregados na literatura e na prática profissional para distinguir, de forma descritiva, crianças que apresentam os marcos do desenvolvimento, conforme esperado para a idade, daquelas que apresentam outras condições do neurodesenvolvimento ou outras especificidades. Entretanto, se reconhece que a nomenclatura pode reforçar uma lógica normalizante e capacitista. Entende-se que o campo ainda está em processo de construção de um léxico mais preciso, ético e inclusivo, razão pela qual o uso desses termos é adotado aqui apenas por sua ampla compreensão e não como endosso de uma perspectiva normativa do desenvolvimento.

O Projeto, desenvolvido com as(os) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, buscou adaptar a temática ambiental para que as(os) alunas(os) com TEA da escola pudessem compreendê-la, participar das atividades e construir aprendizagens significativas. Para isso, as(os) estudantes envolvidas(os) produziram materiais sobre as mudanças climáticas, como vídeos roteirizados, gravados e narrados por elas(es) próprias(os), concebidos para tornar o conteúdo mais visual e acessível a todas as crianças.

Ao apresentar o Projeto da escola, Francisco Erik da Silva Santos, 15 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão, ressaltou a explicação dada pelo seu professor a respeito da iniciativa: "*Atualmente, ensinar Geografia e Educação Ambiental em escolas, principalmente em áreas rurais, é um desafio devido à falta de recursos. Essa dificuldade aumenta ao trabalharmos com alunos com TEA, que podem apresentar dificuldades na comunicação, interação e atenção. Diante disso, o nosso Projeto propõe uma abordagem inclusiva, utilizando animações, materiais táteis e sensoriais para facilitar a aprendizagem. Além disso, relaciona os conteúdos à realidade local, promovendo a conscientização ambiental e incentivando a participação da comunidade. O Projeto veio por uma necessidade, pois antes a gente não tinha materiais e recursos para poder ensinar essas crianças. E, o nosso objetivo, é que elas tenham uma aprendizagem inclusiva, que consigam aprender de verdade, tanto crianças com autismo, como com transtorno de déficit de atenção. Então, para isso, usamos materiais sensoriais nas salas e apresentamos práticas sustentáveis, para que conseguissem aprender sobre a história local, da comunidade e, também, sobre a Educação Ambiental, a fim de que pudessem cuidar do ambiente.*"

Os vídeos foram escolhidos como principal recurso pedagógico, por reunirem características capazes de favorecer o engajamento de todas as crianças e, de modo especial, das(os) estudantes com TEA. Por meio de personagens carismáticos e linguagem acessível, buscou-se despertar o interesse pelo tema e tornar o conteúdo mais concreto e significativo.



Segundo Temple Grandin (2022), professora universitária e uma das primeiras pessoas com TEA a descrever, publicamente, sua experiência de viver no espectro, afirma que muitas(os) autistas processam informações predominantemente por meio de imagens, descrevendo-se como uma "pensadora visual".

O uso de recursos visuais amplos, concretos e contextualizados pode facilitar a compreensão, reduzir a carga de processamento da linguagem oral e favorecer a aprendizagem de muitas(os) estudantes com TEA. Assim, ilustrações, animações e demonstrações visuais constituem estratégias inclusivas, ampliando a acessibilidade ao conhecimento.



Apresentação de teatro das crianças do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na escola.
Foto: Luana Farias

Além dos materiais audiovisuais, as produções foram fundamentadas nas experiências vivenciadas na comunidade, por meio de caminhadas pelas trilhas da região, observação da paisagem e contato direto com o território. As(os) estudantes recolheram materiais, como pedras da mina que descobriram que havia ali. Aventuras como esta geraram histórias divertidas, que se prolongavam nas atividades do Projeto, às vezes realizadas na casa da professora, localizada perto da escola, na qual foram criados os vídeos de animação. O grupo construiu também um caderno de campo, com relatos, fotos e memórias.

"Eu gostei muito dos vídeos de animação, porque as crianças gostaram tanto do som, como dos personagens. Então, isso foi muito significativo. E o Projeto é muito poderoso. E eu gostei tanto de trabalhar com a minha professora, como com os meus colegas."
(Francisco Erik da Silva Santos, 15 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

"O Projeto foi extremamente impactante porque, além de ressaltar um assunto muito importante, que é incluir crianças com TEA e outras dificuldades, aprendemos que temos que nos colocar no lugar dessas crianças e entender o que elas passam dentro da comunidade escolar e na sociedade."
(Maria Flaviane Neres dos Santos, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

"Gostei da amizade, das aventuras dentro da mata, de descobrir coisas novas. Nós conhecemos uma mina que tinha umas pedras rosas."
(Maria Flaviane Neres dos Santos, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

Pelo Projeto, as(os) alunas(os) visitaram também a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em outra escola. Ali, conheceram o que era desenvolvido com as crianças com deficiência. A partir dessa experiência, fizeram alguns materiais para a sala de AEE, que estava para ser implantada. Criaram uma placa para pareamento de cores, um mapa tátil e um tapete sensorial, já que um aspecto importante a ser considerado no TEA é o quanto essas crianças são sensorialmente mais sensíveis.



É curioso perceber que o senso comum costuma ver a pessoa com TEA como alguém "fechada em seu mundo". Na verdade, são crianças "atravessadas pelo mundo", pois percebem os estímulos de forma mais intensa e de modo único em cada caso, o que gera maior sensibilidade ao som, ao toque e às luzes. No entanto, a maioria das escolas não foi projetada considerando essas características específicas das crianças com TEA, as quais implicam modos de expressão e experiências distantes dos caminhos tradicionais descritos pela Ciência do Desenvolvimento.

Assim, experiências como esta são um convite a pensar a escola de todas(os) e para todas(os). Importante também reconhecer que crianças típicas e atípicas se beneficiam da vivência conjunta no contexto da escola inclusiva.



Apresentação dos projetos realizados pelas(os) estudantes da escola.
Foto: Luana Farias

"É muito gratificante ver as crianças que antes não tinham materiais, que muitas vezes eram deixadas de lado e ficavam até tristes por não conseguirem fazer as atividades, que hoje já conseguem. E perceber que ficam felizes porque estão participando. Elas veem que agora vão conseguir se desenvolver mais. Então, eu vejo o Projeto como uma oportunidade de aprender."
(Adrielly Ferreira Ribeiro, 11 anos, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

"Acho que a palavra que descreve o Projeto é 'significativa', porque essas crianças muitas vezes são excluídas e ficam tristes dentro da sala de aula. E o que a gente pode é buscar uma maneira de dar uma oportunidade, porque mesmo com as diferenças, essas crianças não deixam de ser iguais a todos."
(Ana Luiza Rocha Pereira, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

"O mais legal foi desenvolver tudo, do começo dos materiais até os vídeos. Foi muito legal participar, conhecer essas crianças [atípicas], se colocar no lugar delas, saber o que elas passam. Foi gratificante participar do Projeto, ver como ele é importante, como forma um ciclo de amizades, como forma uma família e que, aquela família, está conseguindo transformar o mundo aos poucos. Então, não vamos parar porque sabemos que a gente ainda têm muita coisa para fazer. Aqui não é apenas uma escola, é uma segunda casa, onde todo mundo se acolhe, se sente acolhido. É uma família que se ajuda."
(Ana Luiza Rocha Pereira, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)



Apresentação de dança das crianças do Pré I da Educação Infantil da escola, com a temática da inclusão.
Foto: Luana Farias

Em 2012, com a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), crianças com TEA passam a ter garantidos os mesmos direitos já estabelecidos às pessoas com deficiência, o que inclui a educação, preferencialmente, na escola regular. Um projeto de sociedade que interessa e transforma a todas(os), inclusive às crianças com desenvolvimento típico.

Olhar de perto esse desejo é encarar o retrato da inclusão no Brasil: um processo ainda em construção. Até pouco tempo atrás, muitas crianças com deficiência sequer pisavam no chão da escola. Embora haja uma mudança de paradigma — da segregação à inclusão —, a presença física dessas(es) alunas(os) hoje é apenas o início da jornada. Trata-se de um caminho em andamento, que demanda cultivar a cultura da diversidade em cada escola. Afinal, o acesso não é uma conquista banal, mas algo que só se concretiza plenamente por meio da permanência, da aprendizagem e da participação.

Para as famílias, há muitos resultados que podem ser destacados a partir do Projeto. Os materiais produzidos, por exemplo, geraram uma melhor compreensão do conteúdo. Além disso, enfatizam as pequenas alegrias, que podem parecer banais para as pessoas que não convivem com crianças com TEA, mas que significam muito em suas histórias de vida e de seus familiares. Por tudo isso, consideram que a iniciativa merece ser multiplicada em outros espaços escolares.

> *"Esse Projeto é muito importante para eles porque fala sobre meio ambiente, legislação e separação do lixo. Orienta sobre o que é errado e o que é certo. Fica na mente: 'Não pode jogar lixo no chão!'"*
> **(Marisa Ribeiro Gomes, mãe do estudante Luiz Micael Gomes de Sousa, 4 anos, Pré I da EMEIFTI José Nunes Leitão)**

> *"Projetos como esse devem continuar e ir para outras escolas."*
> **(Gisele de Melo Sousa, mãe do estudante Yuri de Melo Sousa, 4 anos, Pré I da EMEIFTI José Nunes Leitão)**

> *"A gente sempre tem que ter fé, em primeiro lugar, para acreditar que vai dar certo. Como está acontecendo na escola do nosso filho, outras mães querem também."*
> **(Marisa Ribeiro Gomes, mãe do estudante Luiz Micael Gomes de Sousa, 4 anos, Pré I da EMEIFTI José Nunes Leitão)**

> *"Ele conseguir utilizar o banheiro foi para mim uma alegria tão grande! Só nós entendemos como são grandes conquistas as pequenas coisas que o Micael faz. Para outra pessoa, pode não ser nada. Aí eu gravo, mando áudio para as professoras falando: 'Olha, hoje ele fez isso!'"*
> **(Marisa Ribeiro Gomes, mãe do estudante Luiz Micael Gomes de Sousa, 4 anos, Pré I da EMEIFTI José Nunes Leitão)**

"Quando ele começou as iniciais, não aceitava pintar, não parava quieto, não sentava. [...] Hoje, já quer pegar o lápis e consegue pintar. São pequenas conquistas, mas, para a gente, são grandes vitórias!"
(Gisele de Melo Sousa, mãe do estudante Yuri de Melo Sousa, 4 anos, Pré I da EMEIFTI José Nunes Leitão)

"A minha filha não queria participar do que tinha na escola. Agora, no Dia das Mães, ela falou: 'Mãe, vou participar!' E foi muito feliz para mim!"
(Valdirene de Souza Silva, mãe da estudante Maria Danielly Silva Nascimento, 8 anos, 3º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

"Quando ele vem da escola, me abraça. É a melhor coisa para mim. Toda vez que ele vai sair, me abraça lá no alpendre, diz: 'Mamãe, eu te amo.'"
(Assunção de Sousa Silva, mãe do estudante Antônio Rangel Silva Araújo, 8 anos, 3º ano do Ensino Fundamental da EMEFTI José Nunes Leitão)

Os relatos revelam que a inclusão produz efeitos que vão muito além da aprendizagem de conteúdos escolares. Ela transforma possibilidades de participação, fortalece vínculos, amplia a autonomia e ressignifica o cotidiano das famílias. E é feita no coletivo.

"Ninguém aqui chegou sozinho. Cada conquista carrega a história de uma comunidade inteira, a força de um agricultor que quer um futuro melhor para o seu filho, a luta da mãe que acredita na educação como transformação. Carrega o esforço dos nossos professores, da nossa equipe. Porque esta escola ama o que faz. E quando falamos em educação, nós não estamos dizendo apenas sobre conteúdos, mas sobre vidas. Falamos de crianças que começam a acreditar em si mesmas, de alunos que encontraram vozes, de estudantes que também pertencem ao espaço de sonho, de ciência, de liderança e de futuro."
(Rayane Ferreira Soares, diretora da EMEIFTI José Nunes Leitão)

Essa é uma escola que nasceu de sonhos e que continua sonhando alto. A esperança cultivada pela comunidade escolar não permanece no plano das intenções: ela repercute na vida das crianças e das(os) adolescentes, que passam a sonhar também e, sobretudo, a acreditar que são capazes de aprender, criar, pesquisar e transformar a própria realidade.

"Meu sonho é poder fazer uma faculdade de Direito, de História, ser uma advogada, estudar, ajudar os meus pais. Quero ter um futuro e não parar agora. Vou terminar a escola, o Ensino Médio, a faculdade e estudar mais. [...] Eu quero ser juíza, mas de começo, ser uma criminalista."
(Maria Flaviane Neres dos Santos, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

"Eu tenho muitos sonhos. Na parte dos estudos, quero fazer curso técnico de Agropecuária e, se tudo der certo, e vai dar certo, quero fazer faculdade de Zootecnia, que é no Instituto Federal. [...] Dentro do Projeto, eu descobri que gosto muito de escutar as pessoas. E acho que, depois da minha faculdade de Zootecnia, quero fazer Psicologia."
(Ana Luiza Rocha Pereira, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIFTI José Nunes Leitão)

"Hoje, a gente vê os nossos alunos que, na Educação Infantil, estudavam lá nesse espaço de bodeguinha, de casa, agora indo para a escola profissionalizante. Vemos alunos estudando para ser Assistente Social e que sabem que vieram da Escola José Nunes Leitão, que era uma casinha lá no meio do nada."

(Marleide Pereira Maciel, professora da EMEIFTI José Nunes Leitão)

O Projeto Vozes e sentidos no Assentamento Paulo Freire integra um conjunto de iniciativas construídas, coletivamente, pela comunidade escolar, que estão fazendo da EMEIFTI José Nunes Leitão uma referência em educação pública, mesmo em um contexto desafiador. Uma comunidade que se recusa a subestimar suas(seus) estudantes e recebe não apenas prêmios, mas descobre que a esperança, quando se traduz em trabalho conjunto e compromisso cotidiano, deixa de ser um sentimento para se tornar uma força capaz de transformar pessoas e territórios. Essa é uma postura afirmativa da escola, impressa em seu "grito de guerra":

"Quando os meninos vão competir ou viajar para outra cidade, que eles se sentem nervosos ou ansiosos, a gente tem um grito de guerra, que é o seguinte: 'O segredo é acreditar que tudo vai dar certo!' Aí a gente fala: 'Sabe por quê? Porque vai!'. Aí, sempre quando eles estão nervosos, eles falam: 'Tia, estou nervoso, mas o segredo é acreditar que sempre vai dar certo. Por que, tia?' Eu falo: 'Porque vai!'"

(Rayane Ferreira Soares, diretora da EMEIFTI José Nunes Leitão)

O que vem primeiro na inclusão? Atitude ou estrutura? A estrutura é necessária e é direito, como a sala de AEE. Mas inclusão e pertencimento não são feitos apenas de recursos materiais, demandam também o cultivo da cultura da diversidade, pressupõem a sensibilidade, a empatia e a criatividade para se construirem a partir do que se tem, do que faz sentido em cada lugar. Exige, antes de tudo, a esperança ativa. Esperança que não ignora as dificuldades, mas que, como sintetiza o grito de guerra da Escola José Nunes Leitão, insiste em acreditar que "vai dar certo. Porque vai."

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Diário Oficial da União, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 19 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRANDIN, T. **Thinking in Pictures: My Life with Autism** (Expanded ed.). Vintage Books, 2006. (Obra original publicada em 1995).

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL (EMEIFTI) JOSÉ NUNES LEITÃO:
www.instagram.com/josenunesleitao

Educação para a Equidade de Gênero: a experiência da EMEB Chico Xavier, em São Leopoldo (RS)

Por Chaiene Luzardo Santos, Jessica Lohanne Meira, Maria Clemência de Fátima Silva, Melissa da Rosa Wonghon e Vanessa Regina Eleutério Miranda

Na primeira escola de Educação Integral em Tempo Integral da Rede Municipal, crianças e adolescentes aprendem que respeito, cuidado e direitos também se ensinam na quadra, nas rodas de conversa, na sala de aula e nas escolhas de todos os dias.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

O território e a escola



Fachada da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Francisco Cândido Xavier, em São Leopoldo (RS), revitalizada após a enchente de 2024.
Foto: Acervo da EMEB Francisco Cândido Xavier

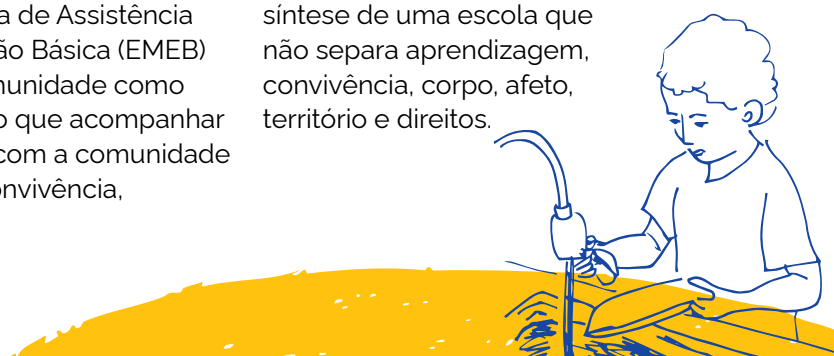
Em maio de 2024, a cidade foi profundamente atingida pela maior emergência climática da história do Rio Grande do Sul. As chuvas extremas fizeram o Rio dos Sinos transbordar, devastando bairros inteiros de São Leopoldo, entre eles, o Santos Dumont, onde está localizada a EMEB Francisco Cândido Xavier.

Localizado no Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, o município de São Leopoldo foi um território moldado pelo encontro de povos, culturas e histórias. Muito antes da fundação da cidade, os povos Kaingang e Guarani já habitavam e preservavam essa terra, estabelecendo profundas relações com o rio, as matas e os caminhos da região. Além deles, mulheres e homens africanas(os) escravizadas(os) deixaram seu trabalho, seus saberes e sua resistência nesta mesma localidade, conhecida como a Real Feitoria do Linho Cânhamo. Em 1824, a chegada das(os) primeiras(os) imigrantes alemãs(es) acrescentou novos modos de viver a um território que já era marcado pela diversidade.

Nesse cenário, situa-se a comunidade da Chácara dos Leões, formada a partir da expansão da linha da Trensurb (Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre S. A.) até o município vizinho de Novo Hamburgo. Com o reassentamento das famílias desapropriadas que viviam nesse trecho, a empresa construiu, como contrapartida, um novo loteamento. Nele, foram instalados equipamentos públicos essenciais, como a Unidade Básica de Saúde (UBS), o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Francisco Cândido Xavier, conhecida pela comunidade como Escola Chico Xavier ou apenas "Chico". Mais do que acompanhar seu surgimento, a Chico Xavier cresceu junto com a comunidade e se consolidou como espaço de encontro, convivência, protagonismo e pertencimento.

É nesse território, marcado pela diversidade de seus povos, pelas desigualdades que atravessam sua história e pela capacidade de reconstrução de sua comunidade, que nasce a experiência de Educação para a Equidade de Gênero desenvolvida pela escola.

A Chico Xavier faz da Educação Integral em Tempo Integral uma forma de acolher, cuidar e educar. Essas três palavras aparecem nas falas das crianças e das(os) adolescentes, das(os) professoras(es) e de ex-estudantes, como síntese de uma escola que não separa aprendizagem, convivência, corpo, afeto, território e direitos.



"O cuidado e todas suas nuances nos constitui desde o princípio, ele nos acompanha sem peso. Não tem problema cuidar. É pra cuidar, é pra olhar, é pra acompanhar aquele aluno para além da aprendizagem."
(Rosane Gouvêa Soares, professora da biblioteca na EMEB Francisco Cândido Xavier)

A Chico se reconhece como uma escola aberta à comunidade, e a comunidade a reconhece como um lugar que precisa existir.

Atualmente, a escola conta com 89 profissionais, entre professoras(es), estagiárias(os), bolsistas e educadoras(es) da portaria, alimentação e limpeza. Atende aproximadamente 522 "chiquinhas" e "chiquinhos", como, carinhosamente, as crianças e adolescentes são chamadas(os), desde a Educação Infantil, de 4 anos, até o 9º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral.



Estudantes visitam a exposição Mulheres Mudam o Mundo, na EMEB Francisco Cândido Xavier.
Foto: Acervo da EMEB Francisco Cândido Xavier

Quando o cuidado vira currículo

A proposta de Educação para a Equidade de Gênero começou a ser estruturada em 2015, no processo de reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Naquele momento, a equipe escolar identificou que conflitos cotidianos, permeados por machismo, homofobia e/ou transfobia — toques sem consentimento, disputas de força tratadas como brincadeira, intimidações, discursos discriminatórios sobre sexualidade e afetividade, além da separação de espaços considerados "de menina" ou "de menino" —, não poderiam ser tratados apenas como problemas disciplinares. Eram sinais de desigualdades de gênero atravessando a vida escolar. A resposta da escola foi transformar o conflito em currículo. Em vez de silenciar ou punir sem conversar, passou a criar tempos, espaços e práticas para que meninas e meninos pudessem falar, escutar, compreender, discordar, reconhecer violências e construir outras formas de convivência.

A equidade de gênero não aparece como uma campanha isolada, realizada apenas em datas comemorativas. Ela atravessa a organização curricular, os planejamentos, a formação docente e a vida cotidiana da escola como um todo, desde as turmas da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Essa proposta teve início com um processo de formação continuada realizado na própria escola, voltado às(aos)

professoras(es), com o objetivo de subsidiar a implantação de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade de gênero. Desde então, o tema é pauta permanente de estudo e reflexão, sendo retomado nas formações realizadas durante os horários de planejamento coletivo, fortalecendo o desenvolvimento de práticas alinhadas aos princípios da Educação em Direitos Humanos e contribuindo para sua consolidação no cotidiano escolar.

"Esse movimento começa lá na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, quando as professoras provocam a desconstrução de estereótipos, como a ideia de 'brinquedo de menina' e 'brinquedo de menino' ou de que cores têm gênero. Também, quando estimulam a participação de todas as crianças em atividades do cotidiano, como a lavagem da louça."

(Natálie Maria Müller, supervisora da EMEB Francisco Cândido Xavier)

As vivências articulam-se às ações formativas desenvolvidas pela escola, como o Empodera, em alusão ao 8 de março, e atividades com temáticas acerca da equidade de gênero são trabalhadas com todas as turmas, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. As(os) professoras(es) adequam a linguagem, as atividades e a profundidade das discussões à faixa etária de cada grupo.

Nos Anos Finais, esse trabalho também se materializa nos componentes curriculares Fala, Garota! e Fala, Garoto!, ofertados do 6º ao 9º ano, Bate Bola Guria e Bate Bola Guri, desenvolvidos com turmas do 4º ao 9º ano, além das aulas de crochê, oferecidas do 3º ao 9º ano. Esses componentes, organizados semanalmente por turma e por gênero, promovem momentos sistemáticos de diálogo, escuta, reflexão crítica e práticas corporais. A divisão por gênero, nesse caso, não reforça separações, mas cria condições para que determinadas conversas aconteçam com mais segurança e profundidade, respeitando as singularidades. As meninas podem falar, livremente, sobre machismo, assédio, medo, corpo, esporte, autoestima, relações abusivas e direitos. Os meninos podem conversar sobre emoções, inseguranças, corpo, sexualidade, masculinidade, respeito e responsabilidade.

Nas conversas com as estudantes, o Fala, Garota! aparece como um espaço de confiança. As meninas reconhecem que a escola trabalha muito as questões de gênero, mas também afirmam que comentários machistas, invasões de espaço e situações de assédio ainda acontecem. A diferença é que, na Chico Xavier, essas situações não ficam naturalizadas. As estudantes podem levar para o grupo temas do cotidiano: uma fala que incomodou, uma atitude de um colega, uma situação vivida em sala, no corredor, no esporte ou em casa.

Crianças da Educação Infantil lavando a louça após o almoço na escola.
Foto: Acervo da EMEB Francisco Cândido Xavier





Roda de conversa com meninas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Foto: Carolina Nogueira

As meninas também sabem que podem conversar entre si ou procurar, individualmente, as professoras do Fala, Garota!, quando não querem se expor ou quando acessar a equipe diretiva é necessário para uma intervenção maior. Além disso, o espaço fortalece a percepção de que meninas não precisam enfrentar sozinhas situações de violência ou desrespeito. Elas aprendem a reconhecer o problema, a buscar apoio e a acionar as(os) educadoras(es) da escola.

"O Fala, Garota! é muito bom em todos os sentidos, porque abrange temas relevantes [...]. É um lugar onde a gente pode se abrir e falar quando se sentir confortável. A professora dá conselhos. É um Projeto que vamos levar sempre para a nossa vida."
(Rafaela Lopes Gonçalves, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental e presidenta do Grêmio Estudantil Marielle Franco, da EMEB Francisco Cândido Xavier)

"Na minha visão, o Fala, Garota! ajuda muito, porque quem não tem apoio em casa pode confiar na escola. Querendo ou não, a escola não é lugar só de estudar."
(Kimberlly Isabelli de Oliveira Cavalheiro, 16 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental da EMEB Francisco Cândido Xavier)

A equidade de gênero na experiência da Chico Xavier não se limita ao fortalecimento das meninas. A escola também reconhece que os meninos são afetados por padrões de masculinidade que os pressionam a parecer fortes, agressivos ou indiferentes e aqueles que não correspondem a esses padrões podem ser alvo de deboche, violência ou exclusão. Por isso, o Fala, Garoto! se tornou um espaço importante para que eles possam problematizar essas questões, refletir sobre elas e esclarecer dúvidas. Nas falas dos estudantes, aparece a ideia de que conversar sobre esses assuntos favorece seu desenvolvimento e permite que levem aprendizagens para casa.

"O Fala, Garoto! é para falar sobre algumas coisas que a gente se interessa em saber da vida, se abrir, ter serenidade de dizer, falar o que mais sente para as pessoas. E, para entender, também, coisas do nosso corpo que a gente ainda não sabe."
(Luiz Filipe Dias da Silva, 13 anos, estudante do 7º ano do Ensino Fundamental da EMEB Francisco Cândido Xavier)

"Aqui na escola, desde pequeno, a gente é ensinado a tratar bem as meninas. Mas, elas também têm que tratar a gente bem."
(Marcos Vinícius Oliveira Martins, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEB Francisco Cândido Xavier)

Essa abertura é uma das mudanças percebidas pelas professoras do Fala, Garoto!. Os meninos passaram a falar mais nas rodas de conversa, discutir sentimentos e inseguranças e compreender que respeito não é apenas uma regra externa, mas uma forma de relação.

Acolher, cuidar e educar a todas(os)

A escola desenvolve seu trabalho na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, reconhecendo que todas as pessoas são sujeitas de direitos. Isso significa construir, junto às "chiquinhas" e "chiquinhos", a compreensão de que cada indivíduo tem o direito de existir, expressar sua identidade, desenvolver suas potencialidades e fazer suas próprias escolhas, sempre com respeito à dignidade humana, à diversidade e aos direitos das demais pessoas.



Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental participando do Fala, Garoto!.
Foto: Carolina Nogueira

"Quando a gente pensa em Educação Integral, aqui na Chico, pensamos em sujeitos inteiros, que têm direitos de aprendizagem, mas também direito de serem diversos e serem respeitados por isso. A integralidade acontece em todas as áreas, o tempo todo. Equidade de gênero e valorização da diversidade faz parte da exaltação da beleza de sermos diferentes."
(Chaiene Luzardo Santos, supervisora da EMEB Francisco Cândido Xavier)

"Eu gosto dessa escola porque ela tem bastante inclusão e acessibilidade. Tem também diversas atividades como crochê, futebol, passeios e dança. Acho essa escola muito boa, não só por isso, mas por causa de outras coisas. Por exemplo, esses dias, nós fizemos uma caminhada contra o feminicídio nas ruas de São Leopoldo."
(Rafaela Marques Flores, 9 anos, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental da EMEB Francisco Cândido Xavier)

"Eu gosto daqui porque somos incluídos pelo o que a gente é, não pelo que podemos ser ou pelo que não somos."
(Rafaela dos Santos Guidini, 11 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental da EMEB Francisco Cândido Xavier)

A inclusão não é um projeto isolado nem uma ação pontual: ela se materializa nas relações que são construídas todos os dias, nas oportunidades que são oferecidas, nas vozes que são ouvidas e nas experiências que são proporcionadas. Educadoras(es) da Chico Xavier acreditam que uma escola que acolhe é também uma escola que ensina a valorizar as diferenças, respeitar as múltiplas formas de existir e compreender que a democracia se fortalece quando todas as pessoas têm espaço para participar, aprender e pertencer. É esse compromisso cotidiano que faz da Chico um lugar onde cada criança e adolescente pode ser quem é, sonhar com quem deseja se tornar e encontrar, na educação, um caminho para seguir sua trajetória da maneira que preferir.

A equidade de gênero para além da sala de aula

A promoção da equidade de gênero na EMEB Francisco Cândido Xavier não se restringe ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Na perspectiva da Educação Integral, diferentes práticas e experiências educativas tornam-se oportunidades para problematizar estereótipos, ampliar possibilidades de participação e favorecer a construção de relações mais igualitárias.

A QUADRA

A quadra é mais do que um espaço de recreio. É também um lugar onde as desigualdades de gênero aparecem e devem ser enfrentadas. A escola percebeu que meninas precisavam conquistar o direito de usar esse espaço com segurança, sem comentários machistas, sem intimidação e sem a ideia de que determinados esportes pertencem aos meninos. A criação de momentos de uso da quadra específicos para as meninas e a formação de equipes para treinos e disputas nos Jogos Escolares Municipais (JEM) são resultados importantes da proposta, reconhecidos até mesmo pelos meninos.

Mariana Pereira Flores, ex-estudante da Chico Xavier e, atualmente, estagiária de apoio à inclusão na escola, lembra que "*lugar de mulher é onde ela quiser*". Universitária do curso de Educação Física, Mariana estudou na Chico durante 10 anos e resume, com essa frase, uma aprendizagem que começou ainda na infância. Ela conta que gostava de jogar bola, mas ouvia, fora da escola, que menina não podia jogar. Na Chico, encontrou incentivo para entrar em quadra. A escola, segundo ela, abriu outras possibilidades de vida.

O SINOS

O Rio dos Sinos, que circunda São Leopoldo, é muito mais do que parte da paisagem: é um território educativo que amplia as possibilidades de aprendizagem. Por meio do Projeto Canoagem na Escola, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, as(os) estudantes vivenciam experiências que integram esporte, educação e contato com a natureza.



Caminhada pela vida das mulheres e contra os feminicídios na comunidade, com a participação de todas as crianças e estudantes da escola e familiares.
Foto: Acervo da EMEB Francisco Cândido Xavier

"Essa história de divisão da quadra estimula as meninas a entrarem nos esportes, a se envolverem mais."
(Marcos Vinícius Oliveira Martins, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEB Francisco Cândido Xavier)



O esporte é um espaço privilegiado para a construção da equidade de gênero. Na Chico, acredita-se que meninas e meninos têm o mesmo direito de ocupar todos os espaços, desenvolver suas potencialidades e sonhar com qualquer trajetória. Na prática da canoagem, destaca-se a participação das estudantes da Chico Xavier, que formam a maioria das meninas que frequentam o projeto, enquanto, entre os meninos, há muitos participantes estudantes de outras escolas.

Essa presença feminina em uma modalidade esportiva historicamente associada ao universo masculino evidencia um importante movimento de ressignificação dos papéis de gênero. Tal realidade dialoga, diretamente, com o projeto educativo da escola, que busca afirmar que meninas também podem ocupar o rio, o esporte, os espaços de força, coragem, autonomia e protagonismo, ampliando suas possibilidades de participação e desenvolvimento.



Atividade esportiva Bate Bola Guria com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.
Foto: Acervo da EMEB Francisco Cândido Xavier

A aula de crochê

Iniciou em 2025, pensada como ferramenta no enfrentamento ao machismo e à agressividade, ampliando as possibilidades de expressão, desafiando estereótipos de gênero e promovendo habilidades socioemocionais, sensibilidade e masculinidade saudável, além de desenvolver coordenação motora, concentração, criatividade e resiliência.



O que já mudou

Identificam-se diferentes sinais de transformação, como a maior participação das meninas em práticas esportivas, inclusive em modalidades tradicionalmente associadas aos meninos; a criação de tempos e espaços mais seguros para o uso da quadra; o aumento da expressão verbal dos meninos nas rodas de conversa; a redução de apelidos e provocações ligados a estereótipos de gênero; a maior capacidade de crianças e adolescentes de identificarem e denunciarem situações de machismo, homofobia, assédio e desigualdade; a ampliação do interesse por pesquisas de Iniciação Científica sobre machismo, relacionamentos tóxicos e população LGBTQIAPN+; e o fortalecimento da participação de meninas no Grêmio Estudantil.

A escola não afirma que as violências desapareceram. Ao contrário, reconhece que elas continuam exigindo mediação docente e trabalho permanente. A mudança está no fato de que muitas situações deixaram de ser vistas como normais. O que antes podia passar como brincadeira, hoje provoca incômodo, questionamento e intervenção.

"Nossa escola sabe que a correnteza existe. Ainda assim, todos os dias, escolhe ensinar nossas crianças e adolescentes a nadar em direção a um futuro mais justo."

(Melissa da Rosa Wonghon, diretora da EMEB Francisco Cândido Xavier)



Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental participam de aula de crochê.
Foto: Acervo da EMEB Francisco Cândido Xavier

Grêmio Estudantil Marielle Franco

Esta experiência formativa materializa-se no fortalecimento do protagonismo feminino na gestão do Grêmio Estudantil. A recente disputa para integrar o Grêmio Estudantil Marielle Franco contou com chapas formadas, predominantemente, por meninas e as pautas apresentadas envolviam a continuidade do enfrentamento das violências de gênero e outras relacionadas à sexualidade, na escola. As estudantes falam do Grêmio como um espaço de participação e responsabilidade. Elas reconhecem que administrar a escola, propor ações, organizar campanhas e defender pautas coletivas também é uma forma de ocupar lugares antes negados às meninas.

Na fala dos meninos, esse protagonismo também é reconhecido.

"Elas são as mais qualificadas para o Grêmio. Elas respeitam os outros, montam um plano."

(Vinícius Daniel Fermino Andrades, 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEB Francisco Cândido Xavier)

Uma escola que transforma vidas

A experiência não transforma apenas crianças e adolescentes. Ela também atravessa todo o corpo de funcionárias(os), as famílias, a comunidade e a própria Secretaria Municipal de Educação (SMED), que reconhece a Chico como uma unidade escolar com identidade forte, documentação viva e uma proposta que ajuda, inclusive, a Rede a compreender melhor o que significa uma escola de Educação Integral em Tempo Integral.



Desde sua fundação, as professoras que deram início à proposta da escola, tinham a ideia de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) vivo e pensado para esta comunidade. Segundo a professora Jussara Dias Bueno, primeira diretora da escola: "*Pensávamos em projetos de escola, nada que acontecesse de forma isolada. Tudo vinculado a uma proposta maior, que já era para desconstruir estereótipos*."

> ***"Estudei e me apaixonei por Paulo Freire na faculdade, mas não acreditava que existia uma escola assim [...]. A Chico tem uma visão humana, onde o estudante não é só um número, é um sujeito que é atravessado por várias emoções e direitos. Como professora, isso é transformador."***
> **(Richtiele da Silva de Oliveira, professora dos Anos Iniciais na EMEB Francisco Cândido Xavier)**

Nessa perspectiva, surgiu uma das ações mais significativas: todas as crianças e adolescentes passaram a ser responsáveis pela lavagem de suas próprias louças ao final de cada refeição. A iniciativa nasceu a partir de falas dos meninos, que afirmavam que lavar louça era tarefa de meninas, revelando a necessidade de problematizar estereótipos de gênero. Assim, a prática foi incorporada ao cotidiano escolar como estratégia educativa para a promoção da equidade.

Uma das imagens mais fortes da experiência é a presença de ex-alunas que retornam à escola. Elas voltam para trabalhar, visitar, conversar, acompanhar atividades ou, simplesmente, reafirmar que a Chico segue sendo um lugar de pertencimento.



Diretoria do Grêmio Estudantil Marielle Franco participa de oficina de *stencil* e customização de sacolas ecológicas.
Foto: Acervo da EMEB Francisco Cândido Xavier

> ***"Falar da escola é falar de uma parte do meu coração."***
> **(Mariana Pereira Flores, ex-estudante e estagiária da EMEB Francisco Cândido Xavier)**

Paloma Neves também estudou por cerca de três anos na Chico e passou por várias escolas antes de encontrar ali um lugar onde se sentiu acolhida. Hoje, está se formando em Administração de Empresas e afirma que a escola foi decisiva em sua vida: "*A Chico foi onde aprendi tudo o que sei na minha vida. [...] Estudei em muitos outros lugares, mas foi aqui que me tornei a mulher que eu sou hoje: a primeira da minha família a ter um diploma de Ensino Superior, a primeira a ser mãe e trabalhar.*"

Para as(os) professoras(es), receber ex-alunas de volta é um dos sinais mais bonitos de que a experiência gera frutos. Elas(es) veem nessas trajetórias a ampliação de horizontes, pois meninas que antes tinham como perspectiva quase única a maternidade e o cuidado doméstico passam a se reconhecer também como estudantes, profissionais, trabalhadoras, líderes, mulheres com direito a construir sua própria vida do jeito que desejarem.

Perguntas que podem inspirar outras escolas

- Quais espaços da escola ainda são tratados como “de menino” ou “de menina”?
- Que conflitos cotidianos estão sendo naturalizados como brincadeira?
- As meninas têm a quem recorrer quando sofrem assédio, machismo ou intimidação?
- Os meninos têm espaço para falar sobre sentimentos, corpo, medo e insegurança?
- A escola acompanha os efeitos das discussões sobre gênero nas relações diárias?
- O currículo cria tempos reais para escuta ou trata o tema apenas em campanhas?
- O currículo permeia todas as etapas, assumindo um caráter de proposta de escola?
- As crianças e adolescentes participam das decisões e das ações de enfrentamento às desigualdades?
- A escola está articulada com a Rede de Atendimento e Proteção à Infância e à Adolescência, quando necessário?

Avaliar é acompanhar vidas

O acompanhamento da experiência acontece ao longo do ano letivo. As(os) professoras(es) registram evidências nos planejamentos individuais e em instrumentos específicos. Observam a participação nas rodas de diálogo, a postura nas interações, a capacidade de argumentação, os conflitos, as mudanças nas relações e as demandas que aparecem no cotidiano. As reuniões semanais ajudam a alinhar intervenções e a compartilhar observações entre as(os) docentes.

Esse acompanhamento permite perceber tanto as ações que ainda precisam ser conduzidas pelas(os) professoras(es) quanto as mudanças que passam a acontecer entre as(os) próprias(os) crianças e adolescentes. A avaliação, nesse caso, não se resume a medir resultados. Ela observa processos: uma menina que passa a ocupar a quadra; um menino que consegue falar de insegurança; uma turma que questiona uma fala machista; estudantes que propõem campanhas; uma ex-aluna que retorna à escola; uma família que mantém a filha na Chico porque reconhece ali um espaço de proteção.

Estudantes dos Anos Finais realizam uma saída de campo pela comunidade, com as professoras da escola. *Foto: Acervo da EMEB Francisco Cândido Xavier*



O que se aprende quando a escola escuta

A experiência da EMEB Chico Xavier mostra que equidade de gênero se aprende no cotidiano: quando a escola escuta uma menina que se sentiu desrespeitada; quando não trata assédio como brincadeira; quando ensina que a quadra também é das meninas; quando estimula que meninos falem de sentimentos; quando reconhece que adolescentes precisam conversar sobre corpo, sexualidade, afeto, medo, violência e respeito; quando articula currículo, práticas corporais, Direitos Humanos, participação estudantil e Rede de Proteção, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Também ensina que uma escola de Educação Integral em Tempo Integral precisa de identidade. Não basta ampliar a jornada se o tempo a mais repetir silêncios, multiplicar desigualdades, negar violências e ignorar as relações no território. O Tempo Integral ganha sentido quando amplia a presença da escola na vida das crianças e adolescentes, expandindo as possibilidades de cada uma e de cada um se reconhecer como sujeita(o) de direitos.

Na Chico Xavier, a equidade de gênero não é um conteúdo separado da vida. Ela está na roda, na quadra, no Grêmio Estudantil, nas campanhas, nas conversas individuais, nos planejamentos, nas reuniões docentes, no acolhimento às famílias, nas alianças com a comunidade e no retorno emocionado das ex-alunas à escola. Está na coragem de dizer que algumas práticas não podem mais ser naturalizadas. Está na decisão de ensinar respeito todos os dias.

A experiência não oferece uma fórmula pronta. Ela oferece um caminho: olhar para os conflitos, nomear as desigualdades, valorizar as diferenças, criar espaços de fala, sustentar o cuidado, acompanhar as mudanças e confiar que meninas e meninos podem aprender outras formas de viverem juntas e juntos.

Em São Leopoldo, a Escola Chico Xavier mostra que educar para a equidade de gênero é educar para que cada criança e adolescente encontre lugar, voz, proteção e futuro. É fazer da escola um território onde meninas ocupam a quadra, meninos aprendem a falar de si, professoras(es) seguem ressignificando a própria prática e a comunidade reconhece que ali existe mais do que um prédio escolar. Existe um lugar seguro para crescer, aprender e, principalmente, para ser quem se é, para ser quem se quiser ser.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO:
Site: *www.saoleopoldo.rs.gov.br*
Instagram: *www.instagram.com/prefasaoleo*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LEOPOLDO:
www.instagram.com/smedsaoleo

EMEB FRANCISCO CÂNDIDO XAVIER:
www.instagram.com/chicoxavier.emeb





Territórios, Culturas e Saberes



- Rede Estadual de Educação de Sergipe (SE)
- Pedro Afonso (TO)
- São João do Piauí (PI)
- Taquarana (AL)
- Rede Estadual de Educação do Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)

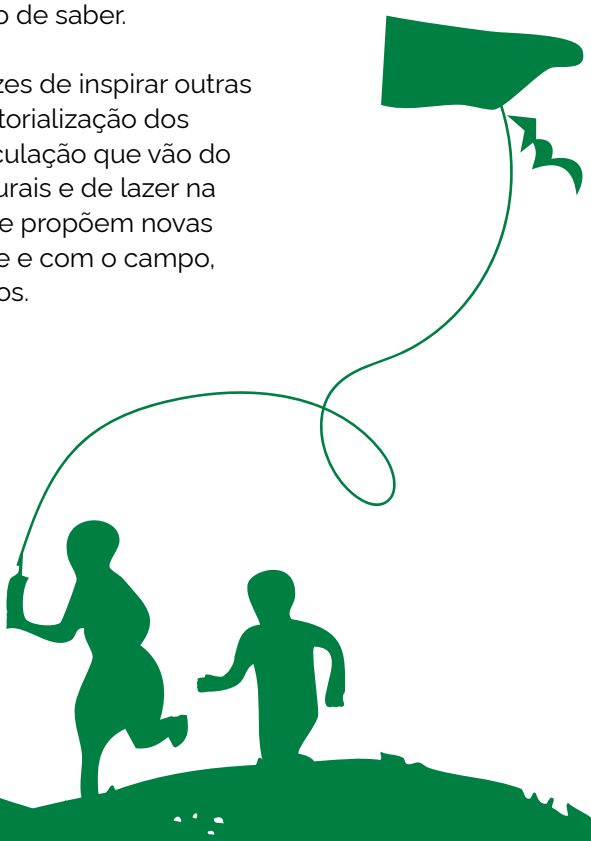
Entender a Educação Integral em Tempo Integral como um direito implica reconhecer que todas as pessoas envolvidas nos processos educativos carregam seus próprios saberes, identidades e trajetórias e, a partir desse olhar, compreender que a escola se estabelece como um local de encontro de culturas e saberes. Portanto, a escola deve conectar-se com a vida que ocorre além de seus muros, ampliando as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento das(os) alunas(os), reconhecendo que há saberes e conhecimentos no território que a escola precisa valorizar, reconhecer e dialogar.

Nesse sentido, é fundamental que a escola converse, coletivamente, sobre maneiras de se conectar com seu entorno, seja ele urbano ou rural, a fim de conhecer as possibilidades educativas e os processos socioterritoriais que a envolvem.

Ao criar vínculos com o território, a escola permite que estudantes e educadoras(es) compreendam melhor suas identidades, refletindo sobre quem são e como vivem no tempo e no espaço que transformam por meio de suas ações e interações. Sair do território e explorar outros lugares da cidade ou do campo também é importante, pois permite que as(os) estudantes entrem em contato com diferentes culturas e experiências, aprendendo sobre outras formas de organização do espaço e manifestações culturais, o que proporciona novas oportunidades de aprendizado.

Considerar o território como um espaço de aprendizagem ajuda as(os) estudantes a dar significado a essas aprendizagens a partir de conhecimentos que já possuem antes de chegar à escola, como as crenças e os valores com os quais se identificam. Quando a escola aborda questões relevantes para o território, as(os) alunas(os) conseguem perceber, mais facilmente, que o que estão aprendendo está conectado com suas próprias vidas. Ao pensar a cidade e o campo como territórios histórico-educativos, como lugares de aprender, muitas outras lógicas começam a emergir como experiências, possibilidades de construção e produção de saber.

As experiências aqui relatadas são capazes de inspirar outras Redes de Ensino, pois evidenciam a territorialização dos currículos a partir de movimentos de circulação que vão do entorno da escola a outros espaços culturais e de lazer na cidade e no campo. São experiências que propõem novas formas de olhar e aprender com a cidade e com o campo, construindo identidades e pertencimentos.



Aproveitamento de resíduos do caranguejo por jovens cientistas na Rede Estadual de Educação de **Sergipe (SE)**

Por Darcylaine Vieira Martins, Deise Santos do Nascimento, Célio da Silveira Júnior, Luciana Maciel Bizzotto e Talita Ferreira Campos Vaz

Transformação sustentável de cascas de caranguejo, descartadas na Orla da Praia de Atalaia, em biocerâmicas.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

HINO DAS MARISQUEIRAS DE SERGIPE

Composição: Pedro Bomba, em 2016

"Sou, sou Marisqueira,
Rainha do mangue eu sou guerreira,
Sou, sou Marisqueira,
Mulher de luta batalhadeira.
É o vento que me dá!
É o rio, é o mangue, é o mar
É o vento que me dá! Ô lá lá,
É o rio, é o mangue, é o mar.
Dói no peito!
Rio cercado dói no peito não ter pescado
Vem mulher, lute e emancipe!
Sou Marisqueira de Sergipe!"



Alunas realizam etapa prática de pesquisa no Laboratório de Ciências do Centro de Excelência de Educação Profissional José Figueiredo Barreto (JFB), em Aracaju (SE). *Foto: Célio Silveira*

Da Orla da Praia de Atalaia à escola: quando o território vira pergunta de pesquisa

Os grãos dourados de areia que se estendem pela Orla da Praia de Atalaia, em Aracaju (SE), recebem diariamente o encontro entre o oceano e o vai e vem de pessoas que fazem daquele espaço um dos principais cartões-postais sergipanos. O som ritmado das ondas acompanha o voo elegante das garças-brancas-pequenas e dos carcarás, enquanto maçaricos (pássaros típicos da paisagem local) correm pela faixa de areia em busca de alimento.

Ao mesmo tempo, a brisa salgada mistura-se ao aroma marcante dos temperos que se espalham das cozinhas dos bares e restaurantes da Passarela do Caranguejo, anunciando um dos maiores símbolos da gastronomia e da cultura sergipana. Entre mesas cheias, conversas animadas e famílias reunidas, o caranguejo ocupa um lugar de destaque na gastronomia, na economia e na identidade cultural do Estado, tornando-se um símbolo das tradições e do modo de vida local. Essa importância ultrapassa os limites da culinária e encontra reconhecimento oficial na Lei Estadual nº 9.071 (Sergipe, 2022), que declara o caranguejo Patrimônio Cultural Imaterial de Sergipe, reafirmando sua relevância como elemento representativo da cultura, da memória e da identidade do povo sergipano.



Estudantes de Iniciação Científica com a professora Darcylaine Martins na Orla de Atalaia no cartão-postal de Aracaju, principal local de consumo do caranguejo na cidade.
Foto: Alunas da Iniciação Científica

Quando o movimento diminui e os últimos clientes deixam os restaurantes, uma outra paisagem começa a se revelar. As pilhas de cascas de caranguejo nas mesas passam a compor o cenário dos estabelecimentos. O resíduo destinado ao descarte carrega, contudo, um potencial ainda pouco explorado. Ricas em carbonato de cálcio, essas cascas podem retornar ao ciclo produtivo, reduzindo impactos ambientais e dando origem a novos materiais sustentáveis.

Foi nesse encontro entre a riqueza cultural do território e um desafio socioambiental cotidiano, que a Ciência encontrou espaço para atuar. No Centro de Excelência de Educação Profissional José Figueiredo Barreto (JFB), a Educação em Tempo Integral transformou a curiosidade de um grupo de estudantes em investigação científica. Ao observar a realidade local, jovens pesquisadoras(es) assumiram o protagonismo na busca por soluções inovadoras para um destino sustentável para as cascas de caranguejo, demonstrando que a escola pode ser um espaço onde conhecimento, protagonismo, território e sustentabilidade caminham lado a lado.



O caranguejo sob o olhar da Iniciação Científica (IC)

A transformação das cascas de caranguejo em objeto de pesquisa começou fora dos muros da escola: observando a quantidade de resíduos gerados pelo consumo do crustáceo nos bares e restaurantes da Orla da Praia de Atalaia, um grupo de estudantes de Iniciação Científica (IC) do JFB passou a olhar para o que antes parecia apenas lixo como uma possibilidade de pesquisa. Dessa observação nasceu a pergunta que orientou todo o percurso investigativo: seria possível dar às cascas um novo destino, transformando-as em material com potencial de utilização?

Em Aracaju, três espécies de caranguejos estão entre as mais consumidas: o caranguejo-uçá *(Ucides cordatus)*, que mais abastece bares e cozinhas, o guaiamum *(Cardisoma guanhumi)* e o aratu *(Goniopsis cruentata* ou *Aratus pisonii)*. Mas o crustáceo carrega um significado que ultrapassa o cardápio: está tanto no prato do interior quanto na bandeja do quiosque turístico da Atalaia, sem distinção de classe social.
Foi justamente essa dimensão simbólica que orientou a decisão das(os)



Prato típico local com caranguejo-uçá, cujo consumo é Patrimônio Cultural Imaterial de Sergipe. O descarte das cascas na Orla inspirou o projeto de pesquisa das(os) estudantes. *Foto: Talita Vaz*

estudantes, como resume a jovem Vivian Luciana Sena, 17 anos, da 3ª série do Ensino Médio do Centro de Excelência de Educação Profissional José Figueiredo Barreto (JFB) e integrante do grupo de pesquisa: "*A gente queria apresentar alguma coisa que simbolizasse a nossa cultura e nosso povo. Então, nada melhor do que o próprio caranguejo*".

José Macedo Sobral, conhecido como Zezinho, autor do Projeto de Lei e ex-Secretário Estadual de Educação, explica que o reconhecimento oficial do caranguejo como patrimônio de Sergipe vai além do animal em si: "*Quando eu digo a questão do caranguejo, não é simplesmente o animal crustáceo, mas o seu modo de preparo, tudo aquilo que envolve o consumo. A gente sentar junto numa mesa e ir quebrando, conversando, vivendo essa experiência. É uma atividade feita em família, entre amigos, constante na vida de quem é sergipano*."

Movimento semelhante à Lei do Caranguejo transformou em patrimônio imaterial outros saberes populares ameaçados, como a Casa de Farinha e a Queijaria do Queijo Coalho, protegendo a economia solidária das famílias frente à pressão da grande indústria.

O período de defeso é a época em que a pesca, o transporte, a industrialização e a comercialização do caranguejo são proibidos por lei, para proteger a reprodução da espécie.

Por trás desse hábito alimentar, existe também um saber popular acumulado ao longo de gerações. Sabe-se, por tradição oral, que o caranguejo está gordo nos meses que não têm "R", ou seja, maio, junho, julho e agosto, e some no restante do ano.

Como aponta a estudante da 3ª série do Ensino Médio do JFB, Maria Caroline Rodrigues, 18 anos, existe um período de defeso, sendo cinco períodos durante o ano em que não se pode capturar, comercializar ou consumir o caranguejo: "*É quando ele está se reproduzindo, tendo os caranguejinhos; aí ele fica menor, menos suculento*". Esse conhecimento é sustentado, na prática, por marisqueiras(os) de Sergipe, que são, em sua maioria, mulheres que entram na lama para catar mariscos e caranguejos.

Não por acaso, é um grupo de meninas que retoma esse protagonismo, agora sob a perspectiva da produção de Ciência. A escola estimulou ativamente a presença das estudantes no universo científico e o grupo chegou a integrar programas voltados exclusivamente a meninas, como o Futuras Cientistas, com bolsa, certificação e palestras com mulheres de destaque na Ciência. Atualmente, cinco meninas compõem os projetos de IC realizados no JFB, de um total de sete jovens pesquisadoras(es).

"São Projetos que só envolvem meninas. A gente recebe uma bolsa, desenvolve o Projeto e recebe o certificado. Foi uma oportunidade muito grande."
(Aline Ferreira Santos, 16 anos, estudante da 2ª série do Ensino Médio do JFB)



Leônidas Silva dos Anjos, dono de restaurante parceiro do Projeto, segura um caranguejo antes de ser servido.
Foto: Talita Vaz

Um levantamento realizado por pesquisadoras(es) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) identificou que cerca de 310 toneladas de caranguejo são comercializadas e consumidas em Sergipe, anualmente. Em decomposição, essas cascas liberam gases, exalam odor forte, atraem moscas e proliferam doenças. Ainda, a própria carapaça, por sua forma, funciona como recipiente: acumula água da chuva e se torna foco de proliferação de doenças, fazendo com que o resíduo mal descartado escorra de volta para o ambiente que o gerou.

O cruzamento entre patrimônio cultural e passivo ambiental se tornou o ponto de partida da pesquisa. Como explica Fernando Vanilson Souza, coordenador da Frente Pedagógica do Núcleo Gestor do Ensino Médio em Tempo Integral (NGETI), vinculado ao Departamento de Educação (DED), da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE): "*Um problema que impacta a sociedade precisa ser solucionado pela própria sociedade, por meio do que ela tem a oferecer, que é a escola*".

Para colocar a ideia em prática, foram estabelecidas parcerias com bares e restaurantes da Passarela do Caranguejo e de outros bairros da capital, como o de Leônidas Silva dos Anjos, que passaram a colaborar com a destinação das cascas: as(os) estudantes deixavam baldes nos estabelecimentos e, ao final de semana, recolhiam o material que sobrava do consumo.

A coleta aproximou as(os) estudantes da realidade do território e permitiu compreender, na prática, que a Ciência pode nascer da observação de problemas presentes na própria comunidade. Além de obter a matéria-prima necessária para os experimentos, esse contato abriu diálogos sobre descarte de resíduos, sustentabilidade, economia circular e responsabilidade ambiental.

No laboratório — ou melhor, na Sala Temática de Ciências da Natureza, já que a escola ainda não tem um laboratório convencional —, as cascas passam por um processo cuidadoso de preparo. "*A gente se esforça, se vira pra fazer os testes*", resume a estudante Vivian Luciana Sena, 17 anos, da 3ª série do Ensino Médio do JFB. Primeiramente, as cascas são lavadas e deixadas de molho, removendo-se com cuidado as impurezas sem quebrar a estrutura do material; em seguida, o cheiro forte é neutralizado com bicarbonato de sódio ($NaHCO_3$) e vinagre: "*A gente deixa de molho na água com detergente, de um dia para o outro. Depois, coloca o bicarbonato com vinagre, que tira completamente o cheiro. E aí deixa secar, para que fique bem crocante, bem seco*", descreve a estudante Maria Caroline Rodrigues, 18 anos, da 3ª série do Ensino Médio do JFB.

Depois de secas em estufa, as cascas são trituradas até se tornarem um material particulado, rico em carbonato de cálcio, matéria-prima para os experimentos de produção da biocerâmica.

O trabalho também dialogou diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) — consumo e produção responsáveis (ODS 12), ação contra a mudança global do clima (ODS 13) e vida na água (ODS 14) —, e chegou a resultar em um modelo de negócio, com planilha de custos: a partir de 100 gramas de casca, o grupo produz cerca de cinco copos de biocerâmica.

Esses experimentos envolvem: o preparo de formulações e reações químicas com cloreto de cálcio ($CaCl_2$), que desempenha uma função essencial na produção da biocerâmica ao transformar uma solução viscosa em um material sólido, resistente e estável; a moldagem das amostras; e a realização de testes para avaliar características como resistência, densidade e porosidade, adaptados aos recursos disponíveis na escola. Incluem-se, aqui, testes de resistência improvisados, com garrafas plásticas fazendo o papel de peso.

Orientadas pela professora Darcylaine Martins, e com o apoio de demais professoras(es) da escola, as(os) jovens pesquisadoras(es) acompanham cada etapa, observam transformações, registram procedimentos, formulam hipóteses e comparam resultados, aprendendo que a investigação científica é construída por meio da articulação entre o problema investigado, o conhecimento científico disponível e a reflexão crítica, em um trabalho contínuo, "*sem pausa, nem período de férias*", como relembram as(os) próprias(os) integrantes do grupo.

O reconhecimento veio em diferentes frentes: o Projeto conquistou o primeiro lugar em IC, recebeu Selo de Boas Práticas, marcou presença na Feira Ciência Jovem, rendeu bolsas via Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC) e levou as(os) estudantes a apresentar o trabalho em Santa Catarina. Mas o impacto mais citado pelo grupo não está nos prêmios. Ao longo do processo, as(os) estudantes deixaram de ocupar apenas o lugar de quem recebe informações e passaram a atuar como jovens pesquisadoras(es), fazendo perguntas, formulando hipóteses, tomando decisões e buscando respostas para um problema real do território onde vivem.



Materiais usados na Sala Temática de Ciências da Natureza, para a produção da biocerâmica.
Foto: Alunas da Iniciação Científica

"Uma coisa que mudou para mim foi aprender a me comunicar. Entrar para a equipe transformou muito a minha vida e a perspectiva sobre as coisas."
(Aline Ferreira Santos, 16 anos, estudante da 2ª série do Ensino Médio do JFB)



O Centro de Excelência de Educação Profissional José Figueiredo Barreto: trabalho e pesquisa como princípios da Educação Integral

O Centro de Excelência de Educação Profissional José Figueiredo Barreto (JFB) tem sua origem vinculada à implantação da Educação Básica no prédio, no ano de 2009. Até então, a oferta da unidade estava limitada aos cursos técnicos nas áreas de Hotelaria, Administração, Informática e Restaurante e Bar, entre outros, destinados a pessoas que já haviam concluído o Ensino Médio.

A oferta de cursos técnicos, em Sergipe, começou em 2008, com a criação de Centros Profissionalizantes voltados à Educação Profissional e Tecnológica. O início da implantação do Tempo Integral, na Rede Estadual, ocorreu em 2016, quando cerca de 50 das então 300 escolas foram transformadas, em meio à resistência inicial.

Em 2017, a Rede Estadual iniciou, paralelamente, a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral propedêutico, no modelo que se consolidaria como Centros de Excelência. Os dois percursos se fundiram em 2020, com a criação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissionalizante. Foi a partir desse ano que a Rede formou suas primeiras turmas, integrando, numa mesma Matriz Curricular, o Tempo Integral e a Educação Profissional e Técnica. Em 2022, Aracaju passou a ter sua primeira escola em Tempo Integral e a oferecer, na Matriz Curricular, o Ensino Médio integrado aos cursos da Educação Profissional e Técnica (EPT). Inicialmente, foram ofertados os cursos técnicos em Redes de Computadores e em Administração.



Fachada do Centro Estadual de Educação Profissional José Figueiredo Barreto (JFB).
Foto: Darcylaine Martins



Legislação vinculada à implementação da Educação Integral em Tempo Integral na Rede Estadual de Sergipe:

- **2009 -** Lei Complementar nº 179 (Sergipe, 2009): implantação dos Centros Experimentais de Ensino Médio (CEEM);
- **2017 -** Decreto nº 30.505 (Sergipe, 2017): institui o Programa de Educação em Tempo Integral nos CEEM e cria o Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral (NGETI);
- **2025 -** Lei nº 9.800 (Sergipe, 2025), de 10 de dezembro: institui a Política Sergipana de Educação Integral em Tempo Integral, consolidando o processo iniciado em 2016.

Essa mudança reflete um entendimento mais amplo da Rede Estadual de Ensino: o de que as unidades de Educação Básica podem ampliar os horizontes das(os) jovens quando o currículo dialoga não apenas com o ambiente escolar, mas também com as necessidades da sociedade, do mercado de trabalho e das aspirações das(os) próprias(os) estudantes. Ao longo das nove horas diárias em que passam na escola, as(os) alunas(os) do JFB são formadas(os) de maneira contextualizada, por meio de itinerários formativos que buscam um desenvolvimento multidimensional: físico, intelectual, afetivo e social.

No JFB, a Educação Integral se organiza em torno de duas bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): o trabalho como princípio educativo, entendido não como preparação para uma ocupação, mas como atividade humana que produz conhecimento, tecnologia e cultura; e a pesquisa como princípio pedagógico, concretizada na IC. Por meio da eletiva livre de Iniciação Científica (multisseriada, reunindo estudantes de diferentes séries do Ensino Médio), as(os) jovens observam o território, formulam questões de pesquisa e socializam resultados, sempre alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações



Estudante de Iniciação Científica seleciona materiais no Laboratório do JFB.
Foto: Célio Silveira

Unidas (ONU), como no projeto de IC do caranguejo, que articula Ciência, Tecnologia, Cultura e trabalho numa mesma investigação, mesmo sem depender de um laboratório convencional.

Esse trabalho se sustenta em uma Rede Estadual mais ampla. Das 319 escolas de Sergipe, 144 já funcionam em Tempo Integral, organizadas em duas Matrizes Curriculares (sete e nove horas) e apoiadas por dez regionais. Outros Programas compõem essa estrutura, como: o Programa Cuidar-se,

de distribuição de absorventes (financiado via Programa de Transferência de Recursos Financeiros Diretamente às Escolas Públicas Estaduais - PROFIN, com cerca de R$ 6 milhões investidos); o Programa Acolher, de apoio psicossocial e com a distribuição de *tablets* com internet banda larga para toda(o) estudante do Ensino Médio; e o Programa Educação Nota 10, que premia estudantes e professoras(es) medalhistas em olimpíadas científicas.

O acompanhamento dos Programas é feito pelo Núcleo Gestor, como destaca Cleudo Melo Araújo, coordenador Geral do NGETI/DED/SEED: "*A gente visita as escolas* in loco *para fazer formação continuada e para ver como está sendo implementado o Programa, para saber se tem alguma deficiência*."

Segundo Francisco de Assis Santana e Silva, diretor do Serviço de Educação Profissional da SEED, a fusão entre o Ensino Médio em Tempo Integral e a Educação Profissional na Rede Estadual de Sergipe, consolidada em 2020, começou como projeto-piloto em apenas três Centros Estaduais de Educação Profissional. Eduardo Alves Neto, coordenador da Frente de Infraestrutura do NGETI/DED/SEED, conta que esse formato faz sentido porque as escolas integradas à EPT articulam as dimensões da vida e do trabalho. Para Fernando Vanilson Souza, coordenador da Frente Pedagógica do NGETI/DED/SEED, a integração exigiu, num primeiro momento, redesenhar processos já consolidados, mas defende que ela se encaixa bem na Educação Integral: "*A escola precisa fazer sentido*", seja qual for a etapa ou modalidade de ensino.

A implementação da Educação Integral, especialmente quando articulada à EPT, apresenta desafios reais. Segundo Zezinho Sobral, "*uma escola de Tempo Integral precisa ter um tamanho, uma dimensão tal que possa justificar os seus investimentos*", uma vez que o custo da alimentação é maior (a merenda das escolas em Tempo Integral inclui camarão a cada 15 dias), a estrutura física exige quadra, laboratório e espaço recreativo, e a opção entre jornadas de sete ou nove horas envolve uma difícil escolha entre custo de transporte escolar e qualidade da experiência.

Há, ainda, o desafio dos planos de carreira docente, pensados para outro regime de trabalho, e, especialmente, a aceitação cultural do modelo, que varia por região do Estado. Soma-se a isso a necessidade de adesão da própria gestão escolar, uma vez que, para Zezinho, não há como sustentar a proposta sem uma equipe diretiva "*antenada com o projeto*": "*Não dá pra imaginar que você implementa alguma coisa que não seja validada pela equipe diretiva das instituições. Tem que ter envolvimento e isso passa, necessariamente, pela gestão.*"

No JFB, esse desafio apareceu de forma concreta logo na implantação: no primeiro ano de Tempo Integral, uma das turmas foi de 38 para 21 estudantes. Muitas(os) alunas(os) desistiram ou pediram transferência diante da mudança brusca de rotina, embora parte delas(es) tenha retornado depois. A dificuldade real de adaptação de passar de um turno regular para nove horas diárias na escola, abrindo mão de rotinas anteriores, de tempo em casa, às vezes de outros compromissos como esporte ou trabalho, foi descrita por várias(os) estudantes como um processo difícil, sobretudo no primeiro ano.

> ***"Foi difícil no início, a adaptação, a questão alimentar, o medo de não me adaptar."***
> **(Gabriela Lima Santos, 16 anos, estudante da 1ª série do Ensino Médio do JFB)**

"Eu não me arrependo de ter estudado aqui nem um pouco."
(Layra Gomes Matos, 18 anos, ex-estudante do JFB)



Estudantes moldam a massa de casca de caranguejo para criar os chaveiros de biocerâmica.
Foto: Célio Silveira

A equipe da SEED reconhece esse risco como parte do próprio desafio de implementação: "*Não faz sentido passar sete, nove horas numa escola que reproduz o modelo parcial em Tempo Integral. A preocupação é que a escola não vire um depósito de criança*", diz Cleudo Melo Araújo, coordenador geral do NGETI/DED/SEED.

Nesse sentido, a infraestrutura aparece como condição central para que a ampliação do tempo cumpra seu propósito pedagógico, como resume Eduardo Alves Neto, coordenador da Frente de Infraestrutura do NGETI/DED/SEED: "*Se não tiver um espaço adequado, você não consegue qualificar o tempo da ampliação da Educação Integral. A infraestrutura é o que conduz.*"

No JFB, além da já mencionada ausência de um laboratório convencional, a falta de uma quadra própria também foi apontada como limitação, por estudantes e professoras(es), o que demanda parcerias locais e opera como elemento de pressão política por melhorias.

Diante dos desafios da rotina, experiências de pesquisa como a do caranguejo buscam tornar o Tempo Integral não apenas mais um período de escola, mas uma formação integrada ao território.

"Essa escola foi minha salvação. Se eu tivesse numa escola como a de hoje em dia, eu acho que não teria sobrevivido."
(Luiz Gustavo Ferreira, 18 anos, ex-estudante do JFB)

"A Educação Integral deve acontecer de forma integrada desde o currículo, até as práticas no território, no reconhecimento da identidade, no pertencimento territorial."
(Rosângela Francisco Oliveira, coordenadora da Frente de Gestão do NGETI/DED/SEED)

"Quando o Ensino Profissional conversa com a sua comunidade, e a comunidade se vê naquela escola, as coisas tendem a fluir com muita naturalidade."
(Fernando Vanilson Souza, coordenador da Frente Pedagógica do NGETI/DED/SEED)

Protagonismo e pertencimento juvenil

No JFB, esse processo de identificação passou, entre outras estratégias, pela construção de Projetos de IC que aliam protagonismo estudantil e sustentabilidade. É o caso do Projeto da biocerâmica a partir das cascas de caranguejo, dentre outros, como o do estudante da 2ª série do Ensino Médio do JFB, Felipe Antony dos Santos, 16 anos: "*O nosso Projeto é focado em outro resíduo que, aqui em Sergipe, também não tem descarte adequado e acaba causando os mesmos problemas, que é o coco. A gente transforma esse material numa massa e aplica na agricultura*."

O papel da IC no protagonismo estudantil no JFB aparece com força no relato das(os) próprias(os) jovens sobre sua trajetória escolar. As(os) estudantes apontam a gestão escolar como condição primeira para que experiências como a do Projeto com o caranguejo se sustentem, descrevendo uma recente mudança de gestão ocorrida na escola como um divisor de águas.

> *"Antigamente a gente só via: o Projeto estava pronto, entregue. Com a nova gestão, a gente participa de verdade: se é um trabalho, vai todo mundo junto desenvolver, pra apresentar pros outros."*
> **(Layra Gomes Matos, 18 anos, ex-estudante do JFB)**

Estudantes na Feira Brasileira de Iniciação Científica (FEBIC), em Joinville (SC), em 2025. *Foto: Darcylaine Martins*



> *"A primeira pergunta que me fazem é: como vocês conseguem desenvolver, numa escola pública, tantos projetos interessantes? O primeiro passo é ter uma gestão com esse olhar de apoio, esse olhar empreendedor na educação."*
> **(Deise Nascimento, diretora do JFB)**

> *"Quando a gente elabora o plano de gestão, coloca essa questão do pertencimento. Se o espaço pertence à vida deles, faz mais sentido para todos."*
> **(Darcylaine Martins, professora do JFB)**

Essa virada apareceu de forma muito concreta quando algumas(alguns) ex-estudantes, que também participaram em Projetos de IC na escola, compartilharam a experiência da Oficina de Comunicação, eletiva semanal em que as(os) próprias(os) alunas(os) organizam palestras, convidam pessoas de fora para debater temas do interesse da turma e assumem funções, como organização, apresentação e recepção das(os) convidadas(os):



Mesa de exposição com peças de biocerâmica, usada em eventos de divulgação científica para apresentar as etapas da reciclagem do caranguejo e sua relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
Foto: Célio Silveira

"Na prática você aprende muito mais do que só ouvindo o professor falar", resume Daniel Menezes dos Santos, 18 anos e ex-estudante do JFB, que passou pela oficina. "*Você tem clareza na sua mente e consegue responder com muita perfeição*", complementa.

Há também muita confiança e estímulo à autonomia das(os) estudantes por parte das(os) professoras(es) nesse processo.

> ***"O professor não tirava o nosso mérito. Ele dava confiança pra gente, e tudo ficava perfeito."***
> **(Kauany Evilyn de Jesus, 18 anos, ex-estudante do JFB)**

Outra expressão desse protagonismo foi a criação do Grêmio Estudantil, motivada pela vontade das(os) estudantes de ampliar sua participação na vida escolar: "*Surgiu esse desejo de criar o Grêmio porque a gente queria mais protagonismo, mais ação dentro da escola*", relata a estudante Aline Ferreira Santos, 16 anos, da 2ª série do Ensino Médio do JFB que, junto com outras(os) alunas(os), organiza desde o acolhimento de novas(os) estudantes até eventos, como a Feira de Profissões, na qual turmas escolhem áreas de interesse para apresentar a colegas e à comunidade.
A relação entre a participação em Projetos de IC e o desenvolvimento dessas outras funções é presente no dia a dia da escola.

As(os) ex-estudantes apontam, ainda, o quanto a experiência do Tempo Integral se tornou, para muitas(os), uma segunda estrutura familiar, inclusive por estabelecerem uma relação mais próxima e afetuosa com as(os) professoras(es).

> ***"A escola foi uma segunda casa, porque eu morava aqui, praticamente. Aprendi muito, não só o educacional, mas também os laços afetivos."***
> **(Kauany Evilyn de Jesus, 18 anos, ex-estudante do JFB)**

> ***"A gente aprendeu a ter mais de um pai nessa escola. Se um aluno estava mal, no canto da sala, o professor não deixava quieto: ia lá, abraçava, se precisasse chorar, chorava junto."***
> **(Luiz Gustavo Ferreira, 18 anos, ex-estudante do JFB)**

O pertencimento que as(os) estudantes demonstram em relação à escola e ao Projeto não parece nascer apenas da convivência diária, mas de um conjunto de experiências que vão, aos poucos, produzindo vínculos: fazer pesquisa, aprender a observar e a se conectar

com o próprio território, viajar para apresentar o trabalho fora do Estado e participar de feiras científicas. Ao se sentirem capazes de produzir conhecimento e de vê-lo sendo reconhecido, as(os) jovens constroem laços não só com a escola e as(os) professoras(es), mas também entre si.

A(o) jovem passa a se reconhecer: como parte da escola, que lhe dá espaço para suas perguntas; como parte do território, que aprende a observar com olhar crítico; e como parte do universo científico, capaz também de produzir conhecimento.

Esse pertencimento também é percebido fora da escola. Marta Damázio Matos Rodrigues, mãe da estudante Maria Caroline Rodrigues, 18 anos, da 3ª série do Ensino Médio do JFB, relembra que a matrícula da filha na escola partiu de uma necessidade prática da família, sem imaginar o quanto essa escolha transformaria a trajetória dela: ao longo do processo, viu Maria Caroline se engajar cada vez mais com a pesquisa e evoluir na forma de se comunicar, inspirada pelo Projeto de IC e pela própria experiência da Educação Integral.

> *"No início era um ramo que eu não conhecia, e acabei tendo uma paixão muito grande por essa área. Pronto: eu quero seguir isso. [..] Ganhamos o primeiro lugar na categoria Empreendedorismo na FEBIC, em Santa Catarina, o Selo de Boas Práticas com o Projeto do Caranguejo e presença na Ciência Jovem."*
> **(Maria Caroline Rodrigues, 18 anos, estudante da 3ª série do Ensino Médio do JFB)**

Clique aqui e conheça mais sobre o Projeto na reportagem "Estudantes transformam casquinhas de caranguejo em objetos de decoração", produzida pelo Bom Dia Sábado, da TV Sergipe, em 2025.

Escola e território: uma relação estabelecida a partir do protagonismo estudantil



A trajetória das cascas de caranguejo, do balde recolhido nos bares da Passarela do Caranguejo à biocerâmica produzida na Sala Temática de Ciências da Natureza, no JFB, sintetiza, em pequena escala, o objetivo da Rede Estadual de Sergipe: construir uma formação pela integração entre currículo, território e identidade por meio da Educação Integral em Tempo Integral.

Por sua vez, a produção de biocerâmica pelas cascas de caranguejo por um grupo de jovens pesquisadoras(es) representa a materialização de uma experiência educativa inspiradora, baseada na investigação, no protagonismo estudantil e na relação entre escola e território. Um Projeto de IC, desenvolvido numa escola de Ensino Médio em Tempo Integral na modalidade EPT, mostra, portanto, como o pertencimento juvenil pode emergir de uma comunidade que se orgulha de seu patrimônio, investiga, cria e busca soluções, coletivamente, para desafios socioambientais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BOM DIA SÁBADO. **Estudantes transformam casquinhas de caranguejo em objetos de decoração.** Aracaju: TV Sergipe, 2025. 1 vídeo (8 min). Disponível em: https://share.google/euulcGRDileu6JRiZ. Acesso em: 28 ago. 2026.

SANTOS, Isabella Silva dos; SOARES, Mariana Fátima Muniz (org.). **Currículo de Sergipe: integrar e construir: ensino médio.** Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2022. Disponível em: https://seduc.se.gov.br/download/6-curriculo-de-sergipe-ensino-medio-2/. Acesso em: 28 ago. 2026.

SERGIPE. **Lei Complementar nº 179, de 21 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio – CEEM, em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe, e dá providências correlatas. Aracaju: Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe, [2009]. Disponível em: https://aleselegis.al.se.leg.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/c1792009.html. Acesso em: 28 ago. 2026.

SERGIPE. **Decreto nº 30.505, de 7 de fevereiro de 2017.** Institui o Programa de Educação em Tempo Integral nos Centros Experimentais de Ensino Médio – CEEM e cria o Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral – NGETI. Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, [2017]. Disponível em: https://seduc.se.gov.br/download/decreto-30505_2017/. Acesso em: 21 out. 2026.

SERGIPE. **Lei nº 9.071, de 6 de julho de 2022.** Declara o "Caranguejo" Patrimônio Cultural Imaterial do Estado de Sergipe. Aracaju: Diário Oficial do Estado, [2022]. Disponível em: https://al.se.leg.br/Legislacao/Ordinaria/2022/O90712022.pdf. Acesso em: 28 ago. 2026.

SERGIPE. **Lei nº 9.800, de 10 de dezembro de 2025.** Institui a Política Sergipana de Educação Integral em Tempo Integral. Aracaju: Diário Oficial do Estado, [2025]. Disponível em: https://seduc.se.gov.br/download/lei-n-9-800-2025-politica-sergipana-de-educacao-integral-em-tempo-integral/. Acesso em: 21 out. 2026.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE:
seduc.se.gov.br

CENTRO DE EXCELÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JOSÉ FIGUEIREDO BARRETO:
www.instagram.com/ceep.jfbarreto



Saberes que enlaçam: Educação intercultural e antirracista de Tempo Integral na zona rural de **Pedro Afonso (TO)**

Por Álida Angélica Alves Leal, Amanda Carvalho Guimarães, Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Deliane Amorim do Nascimento, Katiuce Santos Rocha e Lucimária Carvalho Honório

Quando práticas interculturais e antirracistas são gestadas, (re)nasce uma escola que acolhe, reconhece identidades e produz sentidos para a vida de suas(seus) sujeitas(os).



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



Lindalva Capistrano de Azevedo no quintal da sua casa, na Vila Mata Verde, em Pedro Afonso (TO). *Foto: Amanda Carvalho Guimarães*

"Essa escola, para mim, é como se uma criança estivesse nascendo todo dia". É assim que Lindalva Capistrano de Azevedo, moradora e fundadora do povoado de Vila Mata Verde, localizado no município de Pedro Afonso (TO), e professora aposentada da Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Boa Esperança, apresenta a instituição. A metáfora do nascimento cotidiano traduz uma escola em permanente construção, marcada pelo cuidado, pelo acolhimento, pelo sentido de coletividade, pela alegria e pela capacidade de se reinventar em diálogo com suas(seus) sujeitas(os) e com o território ao qual pertence.

Localizada na área rural, a Boa Esperança - modo como a escola, carinhosamente, é chamada na comunidade -, comemorou 33 anos de história em junho de 2026. No início, funcionava em um barracão de palha e lona construído em um terreno cedido, localizado ao lado da igreja católica da comunidade, acompanhando a formação do povoado de Vila Mata Verde, conforme relata Junivan Rodrigues Capistrano, funcionária mais antiga da escola.

Construída a partir da luta coletiva pelo direito à terra, à moradia e à educação, a escola organiza, desde sua criação, o atendimento em turmas multisseriadas. Atualmente, funciona em um novo prédio, recentemente reformado e ampliado, e, desde 2023, oferta a Educação em Tempo Integral. A proposta articula currículo, território e diversidade cultural por meio de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas, mobilizando diferentes saberes, fortalecendo os vínculos comunitários e fazendo da escola um espaço vivo, receptivo e socialmente significativo para todas(os).

A proposta educativa da escola não pode ser compreendida dissociada da região em que está inserida: o MATOPIBA - acrônimo formado pelas siglas dos Estados que a compõem (partes do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia) -, uma das principais fronteiras de expansão do agronegócio brasileiro. Desde meados da década de 1980, esse território vem sendo profundamente transformado pela modernização da agricultura, pela concentração fundiária e pela crescente pressão sobre territórios camponeses e indígenas. Nele coexistem, em permanente tensão e disputa, o agronegócio, orientado pela produção em larga escala voltada ao mercado e comunidades tradicionais e camponesas, indígenas e outros povos, que afirmam o território como espaço de vida, trabalho e cultura.

Em Pedro Afonso, a agropecuária constitui a principal atividade econômica, especialmente por meio da produção de grãos e da pecuária, embora o comércio e a prestação de serviços também desempenhem papel relevante. Situado no coração do Cerrado brasileiro, o município apresenta condições ambientais que influenciam as formas de ocupação do território e os modos de vida, contribuindo para a construção de referências culturais associadas ao imaginário



Entrada da EMTI Boa Esperança, em Pedro Afonso.
Foto: Katiuce Santos Rocha

do sertão. Além disso, o município é banhado pelos rios Tocantins e Sono, fundamentais para o abastecimento de água, a pesca, o lazer, o turismo e o desenvolvimento econômico local.

É neste contexto que se insere o povoado de Vila Mata Verde, uma das principais comunidades rurais de Pedro Afonso, situado a cerca de 50 km da sede municipal. Conforme relata Juarez Francisco Pereira, conhecido como Chicão, liderança comunitária, morador e fundador da comunidade, a localidade conta atualmente com cerca de 80 moradoras(es) e vem sofrendo impactos do êxodo rural.

Apesar disto, resiste ao preservar modos de vida, saberes e práticas tradicionais vinculados à agricultura familiar, sustentados por fortes laços comunitários e pela atuação da Associação de Moradoras(es). Localizada próxima a territórios indígenas, em especial daqueles vinculados ao povo Xerente, a comunidade mantém relações históricas com esses grupos, favorecendo o encontro entre diferentes culturas, saberes, línguas e formas de compreender o mundo.

É neste território, marcado por profundas transformações e por disputa entre distintos projetos de sociedade, que a escola EMTI Boa Esperança constrói sua proposta educativa. Nos diálogos com as experiências, os desafios e as lutas das(os) sujeitas(os) do campo e indígenas pela permanência e pela afirmação de seus territórios e culturas, a diversidade sociocultural não constitui apenas uma característica local, mas um elemento que instiga e desafia, cotidianamente, a prática educativa da escola. Ao reconhecer e articular os saberes, as identidades e os modos de vida que nela coexistem, Boa Esperança vem construindo práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, promovem o diálogo intercultural e fortalecem o respeito à pluralidade étnico-cultural.

Rede Municipal de Ensino de Pedro Afonso e a Educação Integral em Tempo Integral

A Rede Municipal de Ensino de Pedro Afonso atende estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, assegurando o acesso à educação e promovendo a inclusão de todas(os) as(os) alunas(os), inclusive daquelas(es) com necessidades educacionais específicas. A Rede conta com sete escolas, sendo duas situadas em áreas rurais. As unidades escolares oferecem alimentação escolar diariamente, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e contam com transporte escolar, especialmente para estudantes da zona rural, garantindo o acesso e a permanência na escola. A Rede desenvolve políticas voltadas à melhoria da aprendizagem, à formação continuada das(os) profissionais da educação, ao fortalecimento da gestão democrática, à inclusão escolar e ao cumprimento das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



A EMTI Boa Esperança é a única instituição com ampliação da jornada escolar de Pedro Afonso. Atualmente, a escola atende 20 estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em três turmas multisseriadas: Educação Infantil (Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II), 1º e 2º anos, e 3º, 4º e 5º anos. Sua estrutura conta com direção e coordenação, secretaria, biblioteca, auditório, cozinha, banheiros, espaço arborizado e área de convivência. Além disso, oferece café da manhã, almoço e transporte escolar às(aos) estudantes da zona rural e às(aos) servidoras(es).

Implementada em 2023, por orientação da gestão municipal, a Educação Integral em Tempo Integral tornou-se um marco na história da escola. Como destaca Katiuce Santos Rocha, diretora da EMTI Boa Esperança, "*o Integral salvou a nossa escola*". Mais do que ampliar a jornada, ele fortaleceu as oportunidades de aprendizagem, valorizando os saberes do campo, a cultura indígena Xerente, as relações étnico-raciais e o território como espaço educativo. Assim, as crianças vivenciam experiências ligadas ao território e à comunidade, fortalecendo aprendizagens e vínculos, além de compartilharem o café da manhã e o almoço na escola.

Essa transformação só é possível graças ao trabalho coletivo da gestão - escolar e municipal -, das(os) professoras(es) e das(os) demais servidoras(es), que compartilham, diariamente, responsabilidades, desafios e conquistas. Conforme relato da diretora, apesar do cansaço, a maior recompensa consiste em acompanhar o desenvolvimento das crianças e perceber que cada esforço fortalece o propósito da escola e reafirma o compromisso com uma educação pública de qualidade. Esse compromisso também se expressa nas práticas de desemparedamento, em que a aprendizagem ultrapassa os muros da escola e valoriza o território como espaço educativo.

A Política de Educação Integral em Tempo Integral de Pedro Afonso busca promover o desenvolvimento integral das(os) estudantes, ampliando as oportunidades de aprendizagem e oferecendo experiências que valorizam as especificidades da Educação do Campo. Como parte dessa política, a escola mantém parceria com o Centro de Atividades Complementares ao Ensino (CACE), responsável pelo desenvolvimento da jornada ampliada. Devido à localização da única Escola Integral em Tempo Integral na zona rural, a equipe de educadoras(es) do CACE desloca-se semanalmente até a escola, todas as quintas-feiras, para realizar atividades esportivas e recreativas, garantindo às(aos) estudantes o acesso às ações complementares, sem necessidade de deslocamento.

Outro importante eixo da Política é o acompanhamento da proficiência das(os) estudantes, que orienta o planejamento pedagógico e as intervenções voltadas às



Caminho do centro da cidade até a Vila Mata Verde, marcado pelo Cerrado e agronegócio em Pedro Afonso.
Foto: Álida Angélica Alves Leal





Rio do Sono, pouco antes de seu encontro com o rio Tocantins, ao fundo, em Pedro Afonso.
Foto: Álida Angélica Alves Leal

necessidades de aprendizagem de cada turma. Soma-se a isso a expectativa de ampliação da Educação Integral para a Escola Municipal Lilian Lôbo da Costa, no distrito de Anajanópolis (Via Rural Porto Real), fortalecendo a oferta educacional no município.

Esses avanços evidenciam o compromisso da Prefeitura Municipal de Pedro Afonso e da Secretaria Municipal de Educação com a oferta de uma educação pública de qualidade, neste caso, em diálogo direto com as especificidades das escolas situadas nas áreas rurais do município.

Educação intercultural e antirracista de Tempo Integral

Na EMTI Boa Esperança, a ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas da escola foi um processo atravessado por diversos desafios como, por exemplo, a intensificação e a reestruturação do trabalho, a reorganização institucional e, sobretudo, a necessidade de construção de um sentido para a comunidade, incluindo-se nela as(os) responsáveis pelas crianças. Conforme relata a diretora Katiuce Santos Rocha: "*As famílias acharam estranho: 'Isso aí não vai dar certo, não. O que esse menino vai ficar fazendo na escola?'. Bora pai, vamos conversar!*".

De partida, a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) apresentava-se como potencial para a garantia do direito de aprendizagem das(os) estudantes e oportunidade de ampliação dos tempos de planejamento e, assim, de qualificação do trabalho das(os) educadoras(es). Contudo, foi a partir do olhar para as crianças indígenas que atravessam os portões da escola e ocupam as salas de aula diariamente e, mais precisamente, da busca por enxergar nelas não apenas indivíduos, mas também grupos, coletivos e uma comunidade com identidades, culturas, histórias, desafios e forças, que a EITI se territorializou e ganhou significado na escola.

O enfrentamento ao racismo e às suas consequências - como o constrangimento, a vergonha, a deslegitimação - para as populações e as pessoas racializadas, e para aquelas que desfrutam do privilégio de terem suas próprias experiências tomadas como se fossem válidas para todas as pessoas - nomeadamente a ignorância e a perpetuação de estereótipos -, constituiu a principal motivação para desenvolvimento do Projeto Saberes que enlaçam: educação intercultural e antirracista de Tempo Integral na zona rural, iniciado no ano de 2025. Mais do que uma reação ou resistência, a iniciativa também se afirma como uma prática de fortalecimento de uma Educação Integral, democrática e intercultural, articulada às Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008).

Na experiência, a interação povos indígenas--território, além de propósito, é história. A relação



Transporte escolar estacionado entre árvores, do outro lado da rua da EMTI Boa Esperança.
Foto: Álida Angélica Alves Leal

povo Xerente-Vila Mata Verde é constitutiva da comunidade, que tem em sua origem marcas das ameaças de espoliação da terra por fazendeiros e a resistência compartilhada por pessoas indígenas e camponesas. Mas, se a convivência e o respeito fundamentam o vínculo entre os diferentes grupos, o reconhecimento da diversidade e da diferença apresenta-se como uma interrogação e, ao mesmo tempo, como um projeto a ser continuamente realizado. Esta proposta parece encontrar na escola, em especial na Educação Integral em Tempo Integral, um lugar propício para existir.

Ao abrigo do Projeto Saberes que enlaçam, a Educação Integral na EMTI Boa Esperança tem se desenvolvido sob o eixo da construção de um intercâmbio intercultural (Guedes, 2023) entre suas(seus) docentes, demais funcionárias(os) e discentes do Ensino Fundamental e integrantes da Escola Estadual Indígena Serewê, distante cerca de 20 km, situada na Aldeia Santo Antônio. Fronteiras são movimentadas, deslocadas e tornadas mais próximas com o Projeto.

A atividade faz circular pessoas, saberes e práticas, transformando o deslocamento em encontro, dando novo corpo à proximidade histórica já existente entre Vila Mata Verde e o povo Xerente, em uma experiência pedagógica compartilhada. A visita de estudantes e educadoras(es) da EMTI Boa Esperança à Escola Indígena materializa esse movimento de aproximação, tornando o intercâmbio intercultural uma experiência cheia de significados para suas(seus) participantes.

Como não raro acontece diante do novo, a visita de estudantes e educadoras(es) da Comunidade Vila Mata Verde à Aldeia Santo Antônio, onde está localizada a Escola Indígena, mobilizou expectativas e inquietações nas partes envolvidas.

"Na Boa Esperança, sempre tivemos estudantes indígenas conosco. É uma questão do território. Você atravessa a cachoeira e já está em uma área indígena. Então, desde muito tempo, a gente já convivia. Ver as meninas trabalhando com essa temática dentro da escola, tirando as crianças das quatro paredes, levando-as para conhecer o território delas, é muito bonito! Na minha época, era tudo o que eu queria, mas eu não tive essa oportunidade."
(Nayara Capistrano da Silva Vieira, membro da equipe técnica da Rede Municipal de Educação de Pedro Afonso)

"Como vai ser? Como as crianças vão reagir? Como eles vão nos receber?"
(Katiuce Santos Rocha, diretora da EMTI Boa Esperança)



"Por meio do meu sogro, cacique Edinilson, a gente teve conhecimento da visita. Essa escola não é igual à da cidade, tem muitas coisas que faltam, principalmente a internet. Eu estava com essa preocupação sobre como ia me comunicar com a professora."

(Sidnei/Hêsukamekwa Xerente, diretor da Escola Estadual Indígena Serewê)



Roda feita durante a visita das(os) estudantes da EMTI Boa Esperança à Escola Estadual Indígena (EEI) Serewê, em dezembro de 2025.
Foto: Katiuce Santos Rocha

Esse movimento também despertou ações deliberadas de preparação para um encontro intercultural orientado pelo reconhecimento, não por violências de lastro histórico. Na Vila, foram realizadas rodas de conversa sobre diversidade cultural, com ênfase nas reflexões sobre as relações étnico-raciais, leitura de textos literários e informativos com a temática indígena, além de levantamento de conhecimentos prévios das(os) estudantes.

Já na Aldeia, a visita implicou em orientações de lideranças, diálogos com estudantes e comunidade e preparações para demonstração de expressões da cultura, como adereçamento e realização de cantos: "*Nós temos sempre o costume de receber as pessoas cantando. Essa é a nossa tradição de gratidão, de alegria e nossa forma de mostrar para os nossos alunos como eles podem aprender*", conta Sidnei/Hêsukamekwa Xerente, diretor da Escola Estadual Indígena Serewê.

E foi cantando que as crianças da Aldeia recepcionaram as(os) colegas visitantes, como relata Penguá/Maílson Wazakru Xerente, 10 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental da EMTI Boa Esperança: "*Nós chegamos lá e fizemos uma roda. Aí, eles cantaram uma música.*"

Além de músicas, explicações e vivências sobre a preparação da tinta de jenipapo, a tecitura do Kofo (cesto tradicional), os significados dos grafismos sobre os corpos e aprendizados sobre outras formas de dizer ou de outra Língua preencheram o momento da visita, despertando atenção, curiosidades e encantamentos nas crianças.

Depois de muito trabalho, a gente desfrutou!

As pinturas coloridas sobre pequenas telas brancas e as palavras reunidas em folhas são documentos ou "evidências", no termo mais recorrentemente utilizado na escola, de saberes que foram construídos no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral.

Contudo, existem outros indicadores igualmente preciosos, embora de difícil tradução, que expressam deslocamentos e mudanças provocadas pelo intercâmbio. Constata-se, por exemplo, que a circulação dos saberes indígenas se intensifica na Vila Mata Verde: de repente, a aldeia passa a ser mais referenciada e nomeada.

Percebe-se que Heitor Omece Capistrano, 9 anos, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental, passou a compreender a comunicação, na Língua Akwe, de suas(seus) colegas indígenas - Penguá/Maílson Wazakru Xerente, 10 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental e Serê/Raílson Srêpawe Xerente, 8 anos, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental -, no futebol, o que, vale dizer, perturbou o esquema tático do jogo. Ainda, observa-se que Moisés Guimarães Gomes, 8 anos, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental, mas não apenas ele, se sentiu empolgado com o que viveu. Nota-se, sobretudo, que as crianças indígenas se percebem representadas e legitimadas na escola.

"Os meninos indígenas que estavam aqui tinham receio de falar que eram indígenas. Hoje não. O Projeto trouxe essa aproximação. Agora já falam abertamente. A gente conversa, eles respondem."
(Josélia Pereira Martins, professora da EMTI Boa Esperança)

"Eles tinham essa dificuldade de se sentirem pertencentes, de não se sentirem parte. Hoje, depois de muito trabalho, a gente desfrutou: eles deram um show."
(Katiuce Santos Rocha, diretora escolar da EMTI Boa Esperança)

Contudo, o Projeto não se fez importante somente para as(os) estudantes indígenas, uma vez que as(os) demais alunas(os), professoras(es) e outras(os) profissionais da escola relataram ter sido uma experiência rica, divertida, que ampliou os vínculos entre seus colegas e demais povos indígenas do território.

"Por mais que a gente pense que não vai aprender, a gente aprende com todos eles."
(Josélia Pereira Martins, professora da EMTI Boa Esperança)

"Eu vi que os meus filhos e os outros também aprendem mais e sabem respeitar. Antes, eles não conviviam com os indígenas. Agora, aprenderam a conviver e a respeitar. Para mim foi bom demais."
(Joelma Santos Guimarães, profissional da alimentação escolar e mãe das(os) estudantes Ryan Guimarães Gomes, 6 anos, do 1º ano; Moisés Guimarães Gomes, 8 anos, do 3º ano; e Helena Guimarães Gomes, 10 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental da EMTI Boa Esperança)

Produção do Kofo (cesto tradicional) por indígena do povo Xavante durante a visita das escolas, em Pedro Afonso, em abril de 2026.
Foto: Katiuce Santos Rocha



"É muito importante ter alguém na escola que possa representar, falar com eles. Porque para nós, indígenas - e eu falo por experiência -, não é fácil conviver dentro de uma sociedade que não é como a gente."
(Tereza Smikadi Pereira Xerente, membro da comunidade e mãe das(os) estudantes Penguá/Maílson Wazakru Xerente, 10 anos, e de Serê/Raílson Srêpawe Xerente, 8 anos, da Escola Estadual Indígena Serewê)

Desde a ampliação da jornada escolar diária das(os) estudantes, até as práticas educativas ofertadas pela escola, o Projeto inspira à reflexão sobre a força motriz potencialmente contida nas propostas pedagógicas, em princípio pontuais, construídas nas escolas. Isto deve sensibilizar o olhar sobre as possibilidades da ampliação dos movimentos que as instituições fazem para territorializar as suas práticas. O Projeto oferece, ainda, importantes contribuições para as reflexões sobre Territórios Educativos: em uma perspectiva que é, de muitos modos, intercultural, a experiência convida a refletir sobre a força de sair da escola para que o seu interior se transforme.

A experiência do Projeto marcou todas(os) aquelas(es) que se encontraram com a instituição, aproximou as relações entre profissionais, comunidade e estudantes e possibilitou o desenvolvimento de práticas antirracistas e de valorização da cultura indígena, construindo pontes entre a escola e o território e ampliando, no cotidiano escolar, a presença das culturas, dos saberes, dos fazeres, das práticas e dos modos de vida das comunidades indígenas. Nos relatos da comunidade escolar, termos como "frutos", "desfrutar" e "colheitas" revelam que as sementes plantadas pela Educação Integral já criaram raízes no seio deste território e continuarão a produzir novos sentidos, vínculos e aprendizagens.

Uma vitória muito grande

Com a transformação da EMTI Boa Esperança em uma Escola Integral de Tempo Integral, a comunidade escolar sentiu os efeitos positivos que essa mudança proporcionou para o cotidiano. Após a superação dos desafios iniciais, o sentimento que fica é de "*uma vitória muito grande*", conforme afirma Lucimária Carvalho Honório, coordenadora pedagógica da instituição. A experiência revela que "*no sertão não é só lamento, tem as coisas boas*", como ressalta Katiuce Rocha Santos, diretora da escola. A afirmação contradiz um estereótipo regional vinculado às secas e à ausência de vida. Pelo contrário, aqui contempla-se o florescer da Escola Integral de Tempo Integral, que marca o território com seus frutos.

Um deles foi o reconhecimento da unidade pelas demais escolas do município. Antes, a EMTI Boa Esperança era desconhecida em Pedro Afonso. Porém, após a mudança, ocorreu o desenvolvimento de projetos que inspiraram para além dos limites da cidade. Um exemplo é a participação da escola em eventos municipais vinculados à área da educação, algo que, antes, não acontecia: *"Imagina, você é invisível, existindo, e aí você passa a conviver com todas as escolas municipais*", conta a diretora Katiuce Santos Rocha. Lucimária Carvalho Honório, coordenadora pedagógica, destaca que, atualmente, "*a escola já é reconhecida em nível nacional*".

Para a comunidade da Vila Mata Verde, contudo, a escola nunca foi invisível. Antes de transpor fronteiras, as famílias das crianças matriculadas já declaravam que aquela "nova" escola era uma imensa conquista. Assim, antes dos olhares alheios ao território se atentarem à importância do Tempo Integral, a comunidade já reforçava os seus acertos, que marcaram as vivências de todas as pessoas que são parte dessa história.

Além disso, essa mudança na organização do tempo escolar possibilitou que as(os) professoras(es) e estudantes dispusessem de mais encontros para trabalhar a leitura e a escrita. Isto resultou em novos frutos, como o avanço nos processos de alfabetização.



Grafismos e desenho da EEI Serewê.
Foto: Amanda Carvalho Guimarães

> *"Hoje estou colhendo frutos dos meus aluninhos. É muito gratificante ver crianças que não sabiam ler e, agora, já conseguem identificar [as letras] e ler."*
> **(Deliane Amorim do Nascimento, professora da EMTI Boa Esperança)**

> *"A gente tem tempo de sentar com o professor para planejar e consegue acompanhar as nossas crianças. Às vezes, quando tem tempo, auxilia o professor, leva essa criança para a nossa sala, faz o reforço. Sem o Integral, talvez os nossos dados estariam diferentes, não seriam os mesmos."*
> **(Katiuce Santos Rocha, diretora da EMTI Boa Esperança)**

Os relatos evidenciam que os resultados da Educação Integral na EMTI Boa Esperança ultrapassam indicadores de desempenho ou reconhecimento institucional. Eles se materializam na ampliação dos tempos de aprendizagem, na valorização do trabalho docente com a garantia do direito ao tempo de planejamento, no fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade e no sentimento de pertencimento das crianças com a instituição. A experiência ressignificou o papel da escola no e com o território, (re)afirmando-a como espaço de formação, cuidado e exercício do direito à Educação.

Sementes da Educação Integral, em Pedro Afonso

Das sementes plantadas pela Educação Integral no território, a mais marcante é o interesse das(os) estudantes e profissionais da Escola Boa Esperança em dar continuidade ao Projeto. Desejando um outro olhar, as crianças da Aldeia Santo Antônio anseiam visitar a EMTI Boa Esperança, visando dar prosseguimento ao intercâmbio de experiências, ao fortalecimento da relação com a comunidade indígena e à educação antirracista.

Ademais, se faz como desejo e possibilidade a indigenização do cotidiano escolar da EMTI Boa Esperança. Um dos grandes interesses manifestados pelas crianças da escola está vinculado ao aprendizado da Língua Akwẽ. Essa Língua, falada na aldeia visitada e pelas crianças indígenas matriculadas na escola, poderia ser incorporada ao cotidiano, ao nomear espaços da escola, por exemplo.



Pinturas em tela branca feita pelas(os) estudantes da EMTI Boa Esperança após a visita à Escola Indígena.
Foto: Lucimária Carvalho Honório

Esse movimento pode auxiliar no reconhecimento e autonomia das(os) estudantes indígenas, que seriam as(os) auxiliares nesse processo de tradução e incluiria as(os) demais alunas(os) na valorização da cultura e saberes tradicionais, caminhando na contramão do esquecimento ou apagamento de suas línguas. Como lembra Penguá/Maílson Wazakru Xerente, 10 anos, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental da EMTI Boa Esperança: "*Minha mãe não deixa eu conversar [na língua] de branco lá em casa. Ela fala: 'Se tu falar [língua] de branco todo dia, tu vai esquecer [nossa língua]*'."

Há também o desejo de continuidade e ampliação dos intercâmbios interculturais. As brincadeiras tradicionais indígenas não couberam no tempo da visita realizada em 2025, e, sendo objeto de reivindicação e protesto das(os) estudantes, se mostra como uma força do Projeto: "*Nós íamos fazer uma brincadeira para brincar lá, mas não deu tempo*", comenta Serê/Raílson Srêpawe Xerente, 8 anos, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental da EMTI Boa Esperança. Assim, junto do desejo de retribuir a visita, curiosamente, o arco e flecha, a corrida de tora, o cabo de guerra e outros, se apresentam como possibilidade de driblar o relógio e o calendário e tornarem-se formas de multiplicação cultural, via memória e planejamento, de encontros e de vínculos.

Os desejos mobilizados pelo Projeto, entretanto, vão além da continuidade do intercâmbio intercultural. Eles também projetam outros horizontes para a escola e para o território, evidenciando que a ampliação das possibilidades educativas depende, igualmente, das condições de permanência das crianças e jovens em Vila Mata Verde.

A este respeito, a comunidade conta apenas com a EMTI Boa Esperança, que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para cursar o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, as crianças e as(os) jovens precisam sair do território e ir para a área urbana da cidade. Essa mudança de escola impede, em partes, o fortalecimento dos vínculos com a comunidade. As pessoas que ficam receiam o desaparecimento da Vila Mata Verde.

Assim, um forte desejo compartilhado por moradoras(es) e profissionais da escola é o de que não seja necessária a saída do território para a continuação dos estudos e de que ali se construa uma instituição que atenda a todos os níveis de ensino da Educação Básica. Isto permitiria que as identidades construídas pelas(os) sujeitas(os) do campo e indígenas fossem valorizadas em uma escola, efetivamente, "do" e "para" o território.

Seguir enlaçando a luta, na zona rural de Pedro Afonso

> ***"Essa escola e essa comunidade, aqui, parece que é um sonho de muitas pessoas. É um sonho coletivo. Ninguém fecha a escola aqui, não!"***
> **(Lindalva Capistrano de Azevedo, moradora e fundadora do povoado de Vila Mata Verde)**

As experiências vividas pela EMTI Boa Esperança evidenciam que a Educação Integral, quando construída em diálogo com o território, contribui para a garantia do direito à educação e reafirma a escola como um patrimônio coletivo, forjado na luta de suas(seus) sujeitas(os). Em um contexto marcado pelo avanço do fechamento de escolas do campo em diferentes regiões do país, a história



Casa do território Vila Mata Verde.
Foto: Álida Angélica Alves Leal

da Boa Esperança e de uma de suas escolas anexas, tornada autônoma em meados de 2026, demonstra que políticas públicas comprometidas com as especificidades dos territórios podem fortalecer a permanência da escola e, com ela, a permanência das pessoas em seus territórios.

A experiência também revela que um projeto de campo e de sociedade comprometido com a justiça social, a diversidade e a justiça ambiental se fortalece pela intensificação dos trânsitos, encontros e intercâmbios entre diferentes sujeitas(os) e territórios, a exemplo das comunidades camponesas e povos indígenas participantes do Projeto. Ao entrelaçar o diálogo entre diferentes saberes, histórias e formas de habitar o Cerrado, a escola amplia seu Território Educativo, enfrenta preconceitos, fortalece pertencimentos e contribui para a construção de um projeto de sociedade fundado na interculturalidade, na valorização da diversidade e na defesa dos territórios.

Nessa perspectiva, talvez o maior ensinamento deixado pela experiência da EMTI Boa Esperança seja a de que uma escola permanece viva quando em movimento: tecendo vínculos, transpondo fronteiras e fazendo do encontro um princípio permanente de sua prática educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República/Casa Civil, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 08 ago. 2026.

GUEDES, Maricéia Meirelles (Ahnã Pataxó). **Intercâmbio cultural e territorial enquanto prática pedagógica diferenciada**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://www.fae.ufmg.br/biblioteca/wp-content/uploads/sites/7/2023/10/Ahna.pdf. Acesso em: 3 ago. 2026.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PEDRO AFONSO:
www.instagram.com/seme.d2021/

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL BOA ESPERANÇA:
www.instagram.com/escolaboaespera.pa/

Escola das confluências: São João do Piauí (PI) transforma a Caatinga em Território Educativo

Por Cláudia Santos, Josefa Erica Machado Ibiapino Moura Coelho, Moisés da Silva Antunes, Raiana Ribeiro e Rawenna Sá Moura

Ao mobilizar potenciais educativos do bioma, escola promove mudanças em sua proposta pedagógica.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

"Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio. Ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece."

Nêgo Bispo, em A terra dá, a terra quer (Santos, 2023, p.4)



Brayan Marques da Silva, aluno do 6º ano da Unidade Escolar Raimundo Paulo Alves (UERPA), em São João do Piauí (PI), explica à equipe de pesquisadoras(es) o funcionamento do biodigestor.
Foto: Fábio Araújo de Sousa

Na região da Serra da Capivara, no sudeste do Piauí, onde o semiárido brasileiro abriga um dos vestígios humanos mais antigos do planeta, a Unidade Escolar Raimundo Paulo Alves (UERPA) assumiu a Caatinga como eixo irradiador de um trabalho pedagógico que busca preservar a biodiversidade, promover práticas ambientalmente sustentáveis e restabelecer a relação entre a vida escolar e a natureza.

Exclusiva do território brasileiro, a Caatinga ocupa cerca de 11% do país, abrangendo grande parte da Região Nordeste e uma porção do norte de Minas Gerais. Seu complexo sistema ecológico esconde uma diversidade ampla de espécies vegetais, muitas delas endêmicas, como o Mandacaru, o Umbuzeiro, o Juazeiro e a Catingueira, além de uma fauna igualmente diversa, formada por aves, mamíferos, répteis, anfíbios e insetos adaptados às especificidades do ambiente.

Com uma extraordinária capacidade de regeneração, a paisagem parece adormecer durante o período seco, quando a mata adquire uma tonalidade quase branca, para transformar-se, rapidamente, em um mosaico de cores, flores e vida, com a chegada das chuvas. Daí a origem de seu nome, em Tupi, *ka'a* (mata, vegetação) e *tinga* (branca).

Movimento semelhante ao da Caatinga vem nutrindo os ciclos de mudança vividos pela UERPA nos últimos anos. Localizada no Assentamento São José, zona rural do município de São João do Piauí (PI), a instituição atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, oriundas(os) de mais de 20 comunidades rurais do entorno.

Com uma base econômica centrada na agricultura familiar, esses territórios enfrentam desafios históricos relacionados à diversificação produtiva, ao acesso às políticas públicas e à deterioração ambiental. Em contrapartida, a forte identidade camponesa, os saberes tradicionais e a cultura popular expressam importantes marcas dos modos de vida das(os) estudantes que adentram o espaço da escola, diariamente.



A escola depende do transporte escolar municipal, carinhosamente apelidado de "Cuscuzão".
Foto: Raiana Ribeiro

Nêgo Bispo: saberes que confluem

Antônio Bispo dos Santos (1959 - 2023), conhecido como Nêgo Bispo, foi lavrador, poeta, escritor, professor, ativista e liderança quilombola piauiense. Nascido no Vale do Rio Berlengas, formou-se com mestras e mestres de ofício e viveu no Quilombo Saco-Curtume, na zona rural de São João do Piauí. Foi o primeiro integrante de sua família a ser alfabetizado e preferia apresentar-se como um relator e tradutor dos saberes produzidos pela oralidade e pela vida comunitária.

Sua atuação esteve ligada à defesa dos territórios quilombolas, dos modos de vida tradicionais e de relações não exploratórias com a natureza. Entre suas principais obras estão *Quilombos, modos e significados* (2007), *Colonização, quilombos: modos e significações* (2015) e *A terra dá, a terra quer* (2023).

Dentre as formulações centrais do seu pensamento, a confluência emerge como reconhecimento das relações de convivência, compartilhamento e fortalecimento mútuo, nas quais cada ser e cada saber preservam sua existência enquanto se transformam no encontro com os demais.

Nêgo Bispo encantou-se em 3 de dezembro de 2023, em São João do Piauí. Conforme o desejo manifestado à família, foi sepultado aos pés de um Angico, no território do Quilombo Saco-Curtume. Os registros de sua obra são hoje cuidados por sua filha, Joana Maria de Oliveira que, junto à comunidade, busca manter vivos e em circulação os saberes e as memórias semeadas(os) por ele.

Enraizar o cuidado para semear mudanças

Durante a pandemia de Covid-19, quando as medidas de distanciamento social passaram a vigorar e suspenderam o trabalho presencial das escolas por meses, obrigando as equipes a reinventarem suas estratégias de acolhimento e garantia do direito de aprender, as(os) profissionais da Unidade Escolar Raimundo Paulo Alves (UERPA) uniram esforços para realizar visitas domiciliares, entregar cestas básicas e itens de higiene, e distribuir materiais didáticos e atividades pedagógicas que sustentassem algum vínculo das(os) estudantes com a escola.

O amanhecer na Caatinga revelando a força da terra logo cedo, no ritmo da estrada.
Foto: Raiana Ribeiro



Nesse cenário de crise e agravamento das vulnerabilidades, o suporte humanizado e contínuo possibilitou que a equipe conhecesse a fundo suas(seus) estudantes e contextos de vida, ampliasse a confiança das famílias e fortalecesse as condições necessárias para que a escola operasse mudanças estruturais no retorno às aulas. Durante anos, a UERPA tinha ficado conhecida na região não pela qualidade do trabalho realizado, mas pelos episódios sistemáticos de violência e conflito que moldavam a convivência escolar e comunitária.



Canteiros da horta escolar construídos com materiais recicláveis.
Foto: Fábio Araújo de Sousa

A troca de representantes da direção e o anseio por converter a escola em um espaço mais seguro e inclusivo, onde as(os) estudantes se sentissem acolhidas(os) e desejassem permanecer, experimentar, criar, investigar e conhecer, mobilizaram a integração de práticas de gestão e pedagógicas mais contextualizadas e regenerativas - como ensina a própria Caatinga.

Tempos, deslocamentos e condições para aprender

Atendendo estudantes de mais de 20 comunidades rurais dispersas pelo território de São João do Piauí, a escola depende do transporte escolar municipal - carinhosamente apelidado de "Cuscuzão", em referência ao Cuscuz, prato feito da farinha de milho e de cor amarela, como os ônibus escolares - para assegurar o acesso diário à educação. Os primeiros embarques ocorrem ainda de madrugada e os trajetos por estradas rurais podem durar até duas horas. Para quem inicia a viagem mais cedo, a escola oferece café da manhã na chegada, antes do início das atividades pedagógicas. Ao longo da semana, a jornada de Educação Integral em Tempo Integral está organizada em 35 horas semanais:

- Segunda, terça e quinta-feira: das 7h às 15h30;
- Quarta e sexta-feira: das 7h às 11h45;
- Quarta-feira à tarde: formação das(os) docentes dos Anos Finais;
- Sexta-feira à tarde: formação das(os) docentes dos Anos Iniciais.

O planejamento é articulado com a Secretaria Municipal de Educação, por meio de uma reunião semanal *on-line* com as coordenações pedagógicas. A partir das orientações da Rede, cada escola contextualiza seu planejamento, posteriormente acompanhado pela equipe da Secretaria.

“Mandacaru, xiquexique
Coroa-de-frade e quipá
Macambira, unha-de-gato
Jurema e caroá
A beleza dos espinhos
Ornamentam os caminhos
Onde eu gosto de andar.”

Nêgo Bispo, em A terra dá, a terra quer (Santos, 2003)





Abóbora cultivada na horta pedagógica da UERPA.
Foto: Raiana Ribeiro

Plantar sempre o que dá flores, sombra e frutos

No campo curricular, a Educação Ambiental serviu de alicerce para a produção de respostas aos desafios ambientais do território onde a escola está inserida, articulando saberes científicos com experiências cotidianas. Ainda, apoiou que práticas interdisciplinares conectassem as áreas de Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, forjando as bases para que uma horta escolar pedagógica fosse concebida e tivesse seus canteiros convertidos em espaço permanente de investigação e aprendizagem.

Além de produzir alimentos, a horta consolidou-se como um laboratório a céu aberto, no qual a Educação Alimentar e nutricional, a compreensão dos ciclos da natureza, o cultivo de espécies vegetais e a reflexão sobre consumo consciente, agroecologia, segurança alimentar e preservação da biodiversidade se fazem presentes.

Para que essa proposta se concretizasse, primeiro, a equipe pedagógica organizou reuniões semanais para definir as estratégias de consolidação da Educação Ambiental como identidade institucional. Em seguida, optando pelo uso de materiais recicláveis na construção de canteiros suspensos e terrestres, uma campanha comunitária buscou contribuir com a arrecadação de garrafas PET e pneus automotivos, mobilizando ativamente estudantes e suas famílias.

Centenas de recipientes foram recolhidos e reaproveitados para a estruturação física dos espaços de cultivo, enquanto o adubo orgânico inicial foi obtido em parceria com produtoras(es) locais. Posteriormente, o Projeto expandiu-se para a produção, germinação e doação contínua de mudas de espécies frutíferas, nativas e melíferas, adicionando espécies como Moringa, Acerola, Pau-ferro, Manga, Pinha e Goiaba e adotando o lema formativo: "*Plante o que dê flores, sombra e frutos*."

Atualmente, as mudas são distribuídas gratuitamente às famílias e membros da comunidade e há um esforço da gestão da escola em assegurar que o terreno da unidade seja recoberto por espécies de plantas nativas pertencentes à Caatinga. Essas iniciativas fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade, ampliam o acesso a espécies de importância ecológica e alimentar e estimulam a implantação de quintais produtivos, pomares, jardins biodiversos e espaços de cultivo agroecológico nas residências e propriedades das famílias.



Meliponário criado com materiais recicláveis pela comunidade escolar.
Foto: Fábio Araújo de Sousa

Por outro lado, o interesse crescente da comunidade pelas mudas evidencia que os conhecimentos construídos dentro do espaço escolar extrapolam os limites físicos e passam a integrar as práticas sociais e ambientais desenvolvidas no território. As famílias incorporam saberes relacionados ao cultivo, ao manejo sustentável da vegetação, à conservação da biodiversidade e à valorização das espécies nativas, fortalecendo uma cultura de cuidado com a natureza e de corresponsabilidade socioambiental.

Esse movimento tem posicionado a escola como centro de produção, socialização e difusão de conhecimentos e práticas comprometidas com a sustentabilidade, tornando-se uma referência em Educação Ambiental e Agroecologia no assentamento e nas comunidades do entorno. "*O muito para a nossa gente nunca é demais*", reflete Joédson de Santana Cavalcante, diretor da UERPA, ao se referir ao contexto de privações que caracteriza as condições de vida no território e ao enfrentamento da insegurança alimentar como uma prioridade deste trabalho.



Recuperar abelhas e cultivar o futuro da Caatinga

Intrigada com a diminuição de abelhas no mundo e compreendendo a importância delas para o bioma da Caatinga, a escola decidiu implantar um meliponário pedagógico. Pioneira em toda a Rede Municipal de Educação de São João do Piauí, a iniciativa também contempla oficinas formativas interdisciplinares sobre as abelhas nativas sem ferrão, a biodiversidade da Caatinga e o equilíbrio ecológico no Semiárido.

O meliponário permite que estudantes e educadoras(es) investiguem processos químicos, biológicos e ecológicos que reforçam o papel das abelhas nativas na polinização e preservação desse bioma. Ao todo, a escola abriga sete espécies de abelhas nativas sem ferrão.

O sistema conta também com compostagem orgânica para reaproveitamento integral de resíduos da cantina escolar, coleta seletiva do lixo - realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente - e captação e reuso de água dos aparelhos de ar-condicionado para a irrigação da horta e das mudas.

Por meio de um biodigestor, a instituição ainda desenvolve um projeto voltado para a produção de gás de cozinha. Essa tecnologia sustentável, que transforma sobras de alimentos da cantina em gás utilizado no preparo da merenda, está plenamente integrada às práticas educativas das(os) estudantes. Nas aulas de Ciências e Educação Ambiental, as crianças e adolescentes estudam o processo de fermentação anaeróbica e compreendem a aplicação prática dos conceitos de energias renováveis e economia circular, transformando resíduos em valiosos recursos para o ensino e aprendizagem.

O estudante Wendler Arcanjo da Silva Sousa explica o funcionamento do meliponário pedagógico da escola.
Foto: Fábio Araújo de Sousa

Cuidar da(o) outra(o) com o que a terra dá

A preservação da biodiversidade na escola não se restringe aos conhecimentos de Botânica e Ecologia: se conecta diretamente com a valorização da cultura tradicional e da saúde comunitária, personificada na dedicação diária de Aldaci Josefa de Sousa, conhecida como Dona Dalci, colaboradora da escola que, há 14 anos, desempenha cuidados essenciais no cultivo de plantas medicinais e na preparação de chás.

A escola não administra medicamentos sem autorização expressa das famílias e segue seus procedimentos de comunicação e encaminhamento diante de situações de mal-estar. Paralelamente, o cultivo de plantas medicinais abre oportunidades de aprendizagem sobre os conhecimentos tradicionais da comunidade, seus usos culturais e processos de transmissão oral que ensinam crianças e jovens a identificarem as espécies medicinais e a preservarem o conhecimento produzido pelo território.

"Eu aprendi sobre as plantas medicinais com minha mãe, que já cuidava da saúde das pessoas com a natureza. Fazer esse trabalho, há 14 anos, na escola, e ensinar estudantes a conhecerem o chá de Coentro para dor de barriga é muito bonito. Hoje em dia, eles mesmos olham para as plantas, já sabem o nome e para que servem."

(Aldaci Josefa de Sousa, colaboradora da UERPA)





Vista da entrada e da área externa da escola, integrando os espaços de convivência e o pátio da UERPA.
Foto: Fábio Araújo de Sousa

Escavar histórias e tecer memórias

O patrimônio natural, geológico e arqueológico da região onde a UERPA está instalada estende-se entre a Serra das Araras, ao norte, e o Parque Nacional da Serra da Capivara, ao sul, constituindo-se um território privilegiado para a investigação científica e a produção de conhecimento sobre a presença humana nas Américas.

Desde a década de 70, quando a arqueóloga Niède Guidon visitou o Piauí em busca de informações sobre possíveis achados arqueológicos inéditos, a Serra da Capivara e seu entorno tornaram-se palco de disputas. Elas envolvem desde a necessidade de conservação ambiental e criação de um Parque Nacional, passando por ameaças e conflitos relacionados às terras onde os sítios arqueológicos foram encontrados, até divergências científicas sobre as descobertas realizadas pela cientista.

Registros da Fundação Museu do Homem Americano (Fumdham) identificaram mais de 1300 sítios arqueológicos cadastrados nessas áreas, com pinturas e gravuras rupestres, vestígios de fogueiras, além de cerâmicas, instrumentos de pedra e registros da presença humana de diferentes períodos históricos.

Em São João do Piauí, por exemplo, a descoberta recente de um conjunto de sítios arqueológicos deve movimentar a história e a cultura local, abrindo novas oportunidades para o trabalho das escolas da Rede, como a UERPA, agora ainda mais próximas e conectadas aos achados pré-históricos.

> *"Os estudantes viajam todo ano para o Parque [Nacional da Serra da Capivara]. A gente consegue os ônibus e faz questão que eles possam conhecer e estudar Ciências, História, Geografia e Artes naquele lugar tão único."*
> **(Joédson de Santana Cavalcante, diretor da UERPA)**

Niède Guidon: da Caatinga para o mundo

Nascida em Jaú, interior de São Paulo, a arqueóloga Niède Guidon chegou ao sudeste do estado do Piauí, em 1973, dez anos depois de ter sido informada sobre a existência de pinturas rupestres na região da Serra da Capivara. Integrando uma expedição franco-brasileira, Niède percorreu extensões de difícil acesso do Semiárido para localizar, com o apoio das(os) moradoras(es), um conjunto inédito de achados arqueológicos que transformaram o conhecimento científico sobre a ocupação humana nas Américas: as primeiras escavações indicavam datações superiores a 30 mil anos, e outras foram interpretadas pela equipe como indícios de ocupações ainda mais antigas.

Essas descobertas colocaram em xeque a teoria vigente à época, conhecida como Teoria de Clóvis, segundo a qual os primeiros grupos humanos teriam feito a travessia do Estreito de Bering e chegado às Américas há aproximadamente 13 mil anos. Niède sustentou que a presença humana no continente poderia ser muito anterior e envolver outras rotas migratórias.

Os debates científicos em torno dessas questões se mantêm vivos até os dias atuais e Niède é reconhecida mundialmente pelas contribuições ao campo da Arqueologia, da Cultura e da História, pelo trabalho imprescindível de conservação da fauna e flora locais e pelo compromisso inequívoco com o desenvolvimento social e territorial dessa região.

Seu legado inclui, ainda, milhares de registros fotográficos e publicações científicas, a atuação decisiva para a criação do Parque Nacional da Serra da Capivara, fundado em 1979 e reconhecido como Patrimônio Mundial da Humanidade, pela Unesco, em 1991; a criação da Fundação Museu do Homem Americano, instituição que fomenta pesquisas e estudos arqueológicos na região; e iniciativas sociais voltadas à cultura, formação e desenvolvimento profissional da população desses territórios.



Celebrar a cultura do campo

A Caatinga piauiense também forja modos de vida, saberes e tradições culturais que atravessam o cotidiano das comunidades atendidas pela escola. Entre essas manifestações, destaca-se a identidade das(os) vaqueiras(os) locais, expressa nas toadas, nas festividades e em práticas como a vaquejada e a "pega de boi no mato".

A estudante Mirelly Lopes da Silva, 14 anos, 8º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, participa desde pequena destas atividades. Na escola, segundo ela, encontra oportunidades para cantar as toadas de vaqueira(o) e apresentar às(aos) colegas elementos da cultura de sua comunidade: "*Fico muito feliz porque, aqui na escola, os professores valorizam a nossa cultura do campo e a gente pode cantar nossas toadas sem preconceito. É a nossa identidade camponesa.*"

A música é mais uma das estratégias adotadas pela escola para valorizar essas memórias e ampliar as possibilidades de expressão artística das(os) estudantes. Desenvolvida de forma permanente no turno ampliado, a formação musical contempla diferentes faixas etárias. As(os) alunas(os) mais velhas(os) participam da fanfarra e realizam apresentações nos espaços coletivos da escola e do assentamento. Para as(os) mais novas(os), são oferecidas oficinas com instrumentos mais leves e adequados ao seu desenvolvimento físico, como flauta, violão, pandeiro e ukulele.

Essa organização amplia a participação, respeita as características de cada idade e transforma a música em um caminho para fortalecer a expressão, o pertencimento e a relação da escola com o patrimônio cultural do território.



Aula de música com instrumentos no espaço coletivo da UERPA, valorizando a expressão artística e a cultura do campo.
Foto: Fábio Araújo de Sousa

Reconhecer percursos e apoiar as trajetórias

A escola acompanha, de forma contínua, as aprendizagens e utiliza os resultados das avaliações para identificar dificuldades e planejar intervenções pedagógicas. Esse acompanhamento busca considerar as condições que podem interferir na aprendizagem. Na preparação para avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), as(os) estudantes também são incentivadas(os) a formar grupos de estudo e a colaborar com as(os) colegas que necessitam de maior apoio.

A trajetória de Arthur Francisco Siqueira de Macêdo, 11 anos, 6º ano do Ensino Fundamental, exemplifica essa forma de acompanhamento. Após apresentar um resultado abaixo do esperado, associado ao nervosismo durante a prova, o estudante recebeu apoio individualizado da professora, em diálogo com sua família. Para sua mãe, Eliane Siqueira Rodrigues, o resultado expressa a importância dessa atuação conjunta: "*O Arthur sempre foi muito inteligente, mas ficava muito nervoso na hora de fazer as provas. A professora percebeu isso e nos chamou para conversar. Fizemos um trabalho juntos, a escola dando apoio e nós acalmando ele em casa. Ver o Arthur chegar a 85% de acertos na avaliação foi uma emoção muito grande. É a comprovação de que a escola apoia o estudante por inteiro.*"



Estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental se alongando com auxílio do professor na quadra escolar.
Foto: Fábio Araújo de Sousa

Como estratégia de incentivo, a escola reconhece a evolução de cada estudante em relação à sua própria trajetória, e não somente os resultados mais elevados. Essa decisão procura valorizar diferentes ritmos de aprendizagem e encorajar aquelas(es) que enfrentam maiores dificuldades. A participação em iniciativas como a Olimpíada de Matemática complementa esse trabalho, mobilizando o raciocínio lógico e oferecendo novas situações de aprendizagem, acompanhadas pelas(os) professoras(es).

Essas práticas estão inseridas em um processo mais amplo, conduzido pela Secretaria Municipal de Educação, que articula a definição de metas de aprendizagem à garantia de condições de ensino. Entre as medidas adotadas estão a reforma dos prédios escolares, a distribuição de uniformes e materiais didáticos e a disponibilização de, aproximadamente, 300 *tablets* para uso pedagógico na Rede Municipal. Essas condições apoiam o trabalho docente e ampliam os recursos disponíveis para que as escolas implementem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) com qualidade.

Fazer da Caatinga uma escola de confluências

Na horta, no meliponário, nas plantas medicinais, nas toadas, nos sítios arqueológicos e na música confluem conhecimentos científicos, saberes comunitários, memórias culturais e experiências das(os) estudantes. Como ensina Nêgo Bispo, nenhuma(um) delas(es) precisa deixar de ser o que é para participar desse encontro: cada uma(um) preserva sua força e, ao encontrar as(os) demais, deságua nas possibilidades de compreender e transformar o território.

Ao assumir a Caatinga como Território Educativo, a Unidade Escolar Raimundo Paulo Alves reconhece que não está apenas localizada neste bioma, mas que pode aprender com ele. E, ao investigar os ciclos da natureza, conhecer a história inscrita nas paisagens, valorizar os modos de vida das comunidades e intervir sobre os desafios concretos do lugar onde se vive, contribui para que cada estudante saiba mais sobre si e sobre seu território, ampliando horizontes coletivos de futuro.

REFERÊNCIAS

ABUJAMRA, Adriana. **Niéde Guidon: uma arqueóloga no sertão.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

PAULA, Jorge Eduardo de Abreu; BRANDIM, Sérgio Romualdo Lima. **Nossa terra, nossa história**: geografia e história de São João do Piauí: ensino fundamental. São Paulo: CAHAM Serviços, 2026.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** Imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO PAULO ALVES (UERPA):
www.instagram.com/uerpa_edu/

Raízes que cantam e dançam, memórias que ensinam: a escuta do território e a inspiração da Educação Integral, em Taquarana (AL)

Por Cícera Maria da Rocha Teixeira, Flávia Osório, Luana Campos e Silva, Luana Chaves de Farias e Vanessa Maria Costa Bezerra Silva

Das pedras do Itapaúna às rodas de prosa, a Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa entrelaça saberes ancestrais, a força comunitária e o protagonismo das infâncias para tecer um currículo vivo.

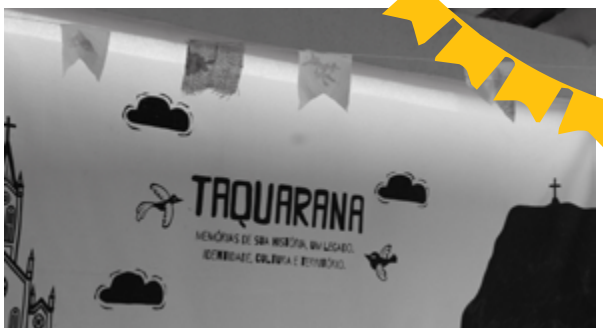


EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

Há lugares em que o tempo não passa apenas pelas horas do relógio, mas sim pelo barulho suave das taquaras, pelo ritmo cadenciado das pisadas na terra e pela poesia que transborda no dia a dia. No coração do Agreste alagoano, o município de Taquarana traz em suas entranhas a força das(os) suas(seus) pioneiras(os), a resistência de seus territórios quilombolas e a vibração das tradições populares.

Contudo, para além dos livros e das datas comemorativas repetidas no calendário, pulsava um desafio pedagógico: como fazer com que as crianças pequenas, desde a primeira infância, se reconhecessem como sujeitas históricas? Como romper com a descontextualização e a marginalização social de um território, transformando o espaço educativo em um verdadeiro terreiro de pertencimento e cidadania?

Foi desse inquietamento que germinou a experiência Taquarana: memórias de sua história, um legado, desenvolvida na Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa. Entre as ladeiras do bairro Alto das Colinas, a Educação Integral fincou pé, não como mero tempo estendido dentro de quatro paredes, mas como a ampliação dos horizontes, do afeto e dos direitos de aprendizagem das infâncias.



Mural de Taquarana da Creche Professora Maria Genilza Costa, em Taquarana (AL).
Foto: Luana Farias

Mais do que ensinar sobre Taquarana, a proposta consistiu em fazer com que as crianças aprendessem com o município. A cidade deixou de ser pano de fundo das aprendizagens para tornar-se currículo vivo. Suas ruas, suas memórias, suas(seus) mestras(es), suas(seus) artistas e suas manifestações culturais passaram a ocupar o lugar de livros abertos, revelando que o conhecimento também mora na experiência, na oralidade e nas histórias compartilhadas entre gerações. Neste lugar, em pleno Agreste, Cícera Maria da Rocha Teixeira, gestora da Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa, faz chover, inspirando educadoras(es) de diversas regiões do país.

Trecho do Hino de Taquarana
(Madeiro; Barbosa, [s.d.])

"Taquarana, terra amada
Recebei nossa afeição
És por nós muito estimada
Pulsa em nossos corações."



Fachada da Creche Professora Maria Genilza Costa, em Taquarana.
Foto: Luana Farias

O caminho metodológico: quando a cidade vira escola

Planejada e vivenciada ao longo do ano letivo de 2025, a experiência estruturou-se por meio de eixos integradores alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos princípios da Educação Integral. Trata-se de uma concepção que entende a criança em sua totalidade. Para superar o ensino mecânico, a creche rompeu os muros escolares. A equipe pedagógica compreendeu que ensinar sobre o território exigia vivenciá-lo e, sobretudo, reconhecer as(os) sujeitas(os) que o constituem e os saberes populares que lhe dão sentido.

Ao percorrer esses caminhos, as crianças descobriram que a história não pertence apenas às(aos) grandes personagens registradas(os) nos livros. Ela também é escrita pelas(os) mestras(es) da cultura popular, pelas(os) avós(avôs), pelas mulheres e homens que preservam as receitas e pelas(os) artistas que mantêm vivas as tradições locais. Ao reconhecer essas pessoas como educadoras(es) do território, a escola ampliou o conceito de comunidade educativa e fortaleceu a corresponsabilidade pela formação das infâncias.

Foi justamente neste encontro entre diferentes gerações, que a aprendizagem ganhou sentido. Antes de ensinar, a escola precisou aprender a escutar. E aprendeu a escutar, principalmente, as crianças.

Em Taquarana, o currículo da infância ganhou vida porque a comunidade se juntou na roda, brincou, respondeu perguntas, tocou instrumentos, compartilhou histórias e reconheceu as crianças como produtoras de saberes, ressaltando que nenhum projeto se sustenta sem o sopro da vida e a força do coletivo.

Trecho do Projeto, contado em cordel, na visão do poeta cordelista Jair Ferreira Costa:

"Memórias de sua história
Identidade e legado
Assim nasceu o Projeto
Com foco no aprendizado
Maria Genilza é a creche
Onde a proposta floresce
Cheia de significados
Taquarana terra amada
És expressão cultural
Tem na sua identidade
O marco do potencial
De ser brava justa e ordeira
Acolhedora hospitaleira
Como um seio maternal."



Apresentação do Guerreiro da Creche Professora Maria Genilza Costa.
Foto: Luana Farias



As vozes do território: encontros que transformam

Os relatos de quem viveu essa experiência revelam que o Projeto extrapolou o planejamento pedagógico. Ele mobilizou afetos, fortaleceu vínculos comunitários e transformou a forma como crianças, famílias e educadoras(es) passaram a olhar para o território.



Marta Regina de Oliveira Silva apresenta seu livro ***Taquarana Cidade da Gente***, durante roda de conversas com a comunidade.
Foto: Luana Farias

A presença reveladora da escritora Marta Regina

Um dos momentos marcantes da experiência foi a presença da advogada, pesquisadora e escritora Marta Regina de Oliveira Silva. Fundadora da primeira rádio comunitária da cidade e autora de livro didático-histórico sobre o município, Marta Regina de Oliveira Silva levou às rodas da creche o encanto das lendas locais e a explicação do próprio nome de Taquarana — vinda de "Canabrava", planta típica e abundante na região. Sua escuta generosa e sua escrita acessível conectaram as gerações, mostrando às crianças que quem escreve a história da cidade são as próprias pessoas que nela vivem.

> *"Tenho um orgulho danado de ser taquaranense e amo essa cidade. Para mim, é de uma importância enorme saber que as crianças estão recebendo e conhecendo a nossa história. Estar na creche e sentar no chão com essas crianças foi me entregar ao que eu sempre sonhei. É ver que a gente está deixando um legado na cultura e na educação."*
>
> **(Marta Regina de Oliveira Silva, advogada, escritora e pesquisadora da memória local de Taquarana)**

A fala das famílias

Para as mães e os pais, a Educação Integral, na creche, significou a certeza do acolhimento, do afeto e da continuidade das tradições.

> *"A Luna e o Kael estão na creche em período integral. Esse Projeto fez a gente conhecer vários lugares. O Kael é um vaqueirinho e a Luna participou do pastoril. Eles amam estar na escola e aprender. A gente dá liberdade e autonomia para eles escolherem e decidirem o que querem. Eu sou grata a toda a equipe, por fazer parte do início da história dos nossos filhos."*
>
> **(Letícia Aparecida da Rocha de Carvalho, mãe das(os) estudantes Luna Rocha de Carvalho, 5 anos e Kael Rocha de Carvalho, 4 anos, ambos da Educação Infantil na Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa)**



A fala das(os) profissionais da educação

Para a equipe, romper com o lugar-comum trouxe medos iniciais, mas revelou o poder transformador da união e do compromisso com as infâncias:

"O Projeto surgiu da necessidade de dizer que a criança e a infância precisam ser protagonistas. Quando vi essas crianças aqui em Tempo Integral, percebi a nossa responsabilidade. Para muitos, a escola é o único refúgio, o lugar de afeto e de comida pedagógica. O objetivo era mostrar que pessoas comuns da comunidade podem motivar essas crianças a sonhar."

(Cícera Maria da Rocha Teixeira, gestora da Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa)

"Com os bebês nós trabalhamos as ervas medicinais e aromáticas. Foi a coisa mais linda! Quando você está com o bebê e mostra o novo com empolgação, a criança recebe essa energia. As famílias nos ajudaram muito e a participação foi enorme."

(Maria do Carmo Gomes dos Santos, educadora do berçário da Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa)

"No início foi um choque, um desafio. Mas, depois que a gente começou a mergulhar no Projeto e a pesquisar, contamos para as crianças que o pastoril faz parte da nossa cultura, da nossa realidade e dos nossos antepassados. Foi um encantamento para elas e para mim também."

(Raquel da Silva Oliveira, professora da Educação Infantil da Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa)



Estudantes durante a apresentação do Guerreiro. *Foto: Luana Farias*

A fala das pessoas do território e mestras(es) da cultura

A presença das(os) atrizes(atores) locais na creche, mestras(es) da capoeira, comunicadoras(es), cordelistas, artistas, musicistas e músicos, artesãs(ãos) e lideranças locais, provou que a sabedoria popular é pilar fundamental da formação humana.

"Eu morava na serra, juntei papelão. A comunicação e a educação mudaram a minha vida. Quando cheguei na creche e vi aquelas crianças me abraçando, entendi o quanto a gente pode ser inspirador. A mensagem que deixei para elas é simples: 'Eu saí de uma realidade difícil e consegui; vocês também têm um futuro pela frente e podem vencer'."

(José Araújo Alves - Araújo da Rádio -, historiador, comunicador e locutor de rádio no município de Taquarana)



"Trazer a capoeira para a creche é trabalhar desde a base. A capoeira ensina mobilidade, musicalidade e respeito, tirando aquele preconceito antigo. Ver os pequenininhos pegando o ritmo no pandeiro e se soltando mostra a força que a Arte tem para educar."
(Adeilton Antônio da Silva, mestre de capoeira e instrutor cultural do Projeto)



Brincadeira na Creche Professora Maria Genilza Costa.
Foto: Luana Farias

A pureza nas palavras das crianças: o pertencimento pela escuta

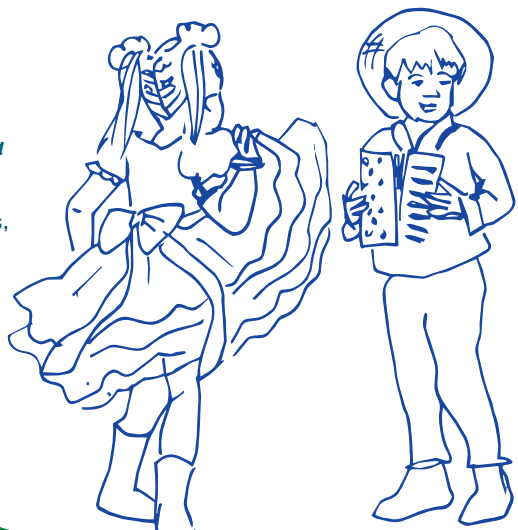
As vozes das crianças talvez sejam a maior evidência da potência dessa experiência. Na primeira infância, o conhecimento se manifesta no brincar, no cantar, no imaginar e no narrar. Na rodinha de conversa, utilizando um "bastão falador" - técnica indígena para trabalhar a escuta e o momento de fala de cada uma(um) -, as crianças demonstraram como a cultura local passou a fazer parte do seu imaginário, do seu repertório musical e das suas memórias afetivas. Suas falas e cantorias revelam o verdadeiro significado de ser protagonista.

"Eu fui a rainha no Guerreiro! Eu aprendi a cantar: 'Nossa Senhora é defesa, cheguei agora.' Eu gostei muito!"
(Laura Sophia Oliveira da Silva, 5 anos, estudante da Educação Infantil da Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa)

"Eu fui no passeio para a casa de taipa. Gostei muito de ir, tinha um monte de coisa antiga, um monte de coisa velha!"
(Matheus Gabryell Ramos, 5 anos, estudante da Educação Infantil da Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa)

"Eu adorei o pastoril e também ser borboleta! [...] Eu aprendi a música: 'Alegria, hoje é noite de Natal! Eu sou a borboletinha, sou feiticeira, ando no meio das flores procurando quem me queira.'"
(Luna Rocha de Carvalho, 5 anos, estudante da Educação Infantil da Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa)

"A mandioca da farinha torra no forno e fica gostosa pra gente comer!"
(Antony de Oliveira Alves, 5 anos, estudante da Educação Infantil da Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa)



Saberes das infâncias: o que fica na memória

A avaliação na Educação Infantil não se mede por provas ou números, mas pelas transformações visíveis na postura, no brilho dos olhos e no vocabulário das crianças. Nas palavras delas, percebe-se que elas não reproduzem informações decoradas. Elas narram experiências vividas. Nomeiam lugares, cantam músicas tradicionais, lembram personagens e descrevem sensações.

Ao se apropriarem das histórias, das músicas e das tradições de Taquarana, elas revelam que aprenderam muito mais do que informações sobre a cidade: descobriram que pertencem a ela. Esse repertório mostra que o território foi incorporado às suas memórias afetivas e passou a constituir parte de sua identidade. Ao percorrerem as casas de farinha, ao sentirem o cheiro das mandiocas raspadas, ao ouvirem as estrofes dos repentistas e simularem uma cavalgada, as crianças aprenderam o significado da palavra "pertencimento".

Também foi possível observar maior interesse das crianças pela investigação do cotidiano, ampliação do vocabulário, fortalecimento da oralidade, desenvolvimento da escuta sensível e da capacidade de dialogar com diferentes gerações. O envolvimento das famílias cresceu significativamente, transformando a creche em um espaço permanente de encontro entre educação, cultura e comunidade.

Na Educação Infantil, essa escolha ganha um significado ainda mais profundo. É na primeira infância que se constroem os vínculos afetivos com o mundo, com as pessoas e com os lugares. Quando uma criança pequena conhece a história de sua cidade, brinca com suas tradições e convive com as(os) sujeitas(os) que a constituem,



Apresentação da Banda Fanfarra Mirim.
Foto: Luana Farias

ela não apenas aprende conteúdos: ela começa a elaborar sua identidade, seu sentimento de pertencimento e sua compreensão de que também faz parte da história daquele lugar.

As primeiras memórias que uma criança constrói ajudam a formar sua maneira de olhar o mundo. Quando essas memórias são atravessadas pelo encontro com as(os) mestres da cultura popular, pelas histórias da comunidade, pelos sons da fanfarra, pelos cantos do pastoril e pelo cheiro da casa de farinha, o território deixa de ser apenas o lugar onde ela mora para tornar-se parte de quem ela é.



Apresentação da Quadrilha Junina na creche.
Foto: Luana Farias

Um legado que floresce

A experiência de Taquarana ensina que a Educação Integral na infância não é um privilégio, mas um direito subjetivo. Exige sensibilidade no olhar, disposição para escutar a comunidade e coragem para desacomodar certezas.

Ao resgatar o passado com os pés bem fincados no presente, a Creche Municipal Professora Maria Genilza Costa provou que não há território vulnerável quando ele é habitado pelo afeto, pela Arte e pelo compromisso com a formação humana plena. Em Taquarana, a infância não apenas assiste à história ser contada: ela pega o lápis, o pandeiro e o cordel para escrever o seu próprio legado. Assim, a história deixa de ser passado e se torna infância.



Roda de conversa com professoras da Creche Maria Genilza Costa.
Foto: Luana Farias

A experiência de Taquarana demonstra que a Educação Integral ganha densidade quando se territorializa. Ao integrar a rádio local, a literatura de cordel, os folguedos e os saberes comunitários ao planejamento pedagógico, a Creche Professora Maria Genilza Costa tornou-se uma referência inspiradora para Alagoas e para o Brasil.



Estudantes participam da Quadrilha Junina.
Foto: Luana Farias

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025.** Define as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, [2025]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/agosto-de-2025/rceb007_25.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

MADEIRO, Alípio; BARBOSA, José Correia. **Hino de Taquarana.** Taquarana: Prefeitura Municipal, [s.d.]. Disponível em: https://taquarana.al.gov.br/hino/. Acesso em: 19 out. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAQUARANA:
www.taquarana.al.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TAQUARANA:
www.instagram.com/semedtaquarana

CRECHE MUNICIPAL PROFESSORA MARIA GENILZA COSTA:
www.instagram.com/crechemariagenilza



Escola de Educação Integral pulsa no tempo do quilombo no Estado do Ceará (CE)

Por Ana Paula Nogueira, Camila Freitas Gomes, Hélia Maria Duarte Viana, Kassiane dos Santos Oliveira e Talita Gabriela de Oliveira Ribeiro

A Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva foi sonhada debaixo de um cajueiro pelas(os) mais velhas(os) para as(os) mais jovens.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras



"Sonhamos uma escola onde os nossos jovens fossem respeitados e hoje ela é realidade."
(Valdiglecia Silva dos Santos, liderança comunitária do Quilombo Alto Alegre)

O estudante Charlles Deyvidson Pereira da Silva, geração mais nova de Nego Cazuza, na Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva, localizada na comunidade Alto Alegre, em Horizonte (CE).
Foto: Camila Freitas Gomes

O respeito às origens e o orgulho da ancestralidade são valores que permeiam a identidade da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva, a primeira instituição quilombola de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Ceará. Sua criação representa uma importante conquista do movimento negro quilombola estadual e das lideranças locais em defesa de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) comprometido com o reconhecimento, a valorização e o atendimento das especificidades das comunidades quilombolas, predominantemente rurais.

A escola atende estudantes quilombolas das comunidades de Alto Alegre e da Base (distrito de Queimadas), das cidades de Horizonte e Pacajus (CE), além de alunas(os) não quilombolas dos mesmos municípios. Trata-se de um povo que mantém viva a memória do tempo em que o acesso à educação acontecia no território, à sombra de um cajueiro. As experiências vividas pelas(os) mais velhas(os), na escola, foram marcadas por diferentes formas de preconceito, especialmente o racismo, cujas consequências permanecem na memória coletiva.

A força dessa comunidade é refletida na equipe de professoras(es) quilombolas e não quilombolas, comprometidas(os) com a formação humana e acadêmica. Esse compromisso é correspondido pelas(os) estudantes, que participam das atividades escolares com responsabilidade, protagonismo e dedicação. Destaca-se, nesse processo, o Tempo Quilombo, eixo estruturante do currículo da escola, concebido como um espaço de fortalecimento da identidade quilombola, de valorização da memória, da cultura e dos conhecimentos da comunidade.

O nome da escola homenageia Antônia Ramalho da Silva, uma das matriarcas do território, reconhecendo sua trajetória de luta e sua contribuição para a construção da história local. A comunidade também se reconhece como geração de Cazuza Ferreira da Silva, o Nego Cazuza, que, em sua história, representa a centralidade da busca pela educação enquanto direito.

Nesse contexto, a construção da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva representa mais do que a conquista de um espaço físico. Ela reafirma o direito a uma educação de qualidade, comprometida com a valorização da história, da cultura, da identidade do povo negro e dos saberes preservados pela própria comunidade, como parte essencial do processo educativo.

Uma escola que nasce na luta por direitos

O memorial construído pela comunidade, para homenagear a matriarca Zilma Oliveira, expõe em suas paredes os dizeres do militante do movimento social quilombola e de direitos pelo uso da terra, Nêgo Bispo: "Somos povo de trajetória. Somos começo, meio e começo". Essa é a expressão viva que transborda nas falas das(os) mais velhas(os) - Francisco Manuel da Silva, mais conhecido como "Nego do Neco", Maria Liduina da Silva, chamada de "Lindu", e Valdiglecia Silva dos Santos, a "Val da Ótica" - e é retomada nas vozes da nova geração - Ana Vitória de Sousa da Silva e Charlles Dayvidson Pereira da Silva, estudantes da escola. Alto Alegre e Base, constituindo uma única comunidade quilombola, juntas compõem as gerações de Nego Cazuza.

O senhor Francisco Manuel, trineto de Nego Cazuza e liderança da comunidade quilombola Alto Alegre, narra como foi a fuga de Nego Cazuza do navio que vinha da África, juntamente com outras pessoas também escravizadas. Sua chegada marca o início da comunidade: "*Próximo à Barra do Ceará, nesse navio que ele vinha, ele pulou, e mais seis pessoas. [...] E, com o passar do tempo, ele foi procurar moradia e encontrou na casa dos índios. Encontrou moradia e com todo direito também e se apaixonou pela nega-índia. [...] E desse casamento veio surgindo a família.*"

O reconhecimento como quilombola ocorreu anos depois, próximo ao processo de certificação pela Fundação Cultural Palmares. As certificações territoriais foram concedidas em 2005 e 2006, para Alto Alegre e Base, garantindo não apenas o direito à terra, mas também à cultura, à identidade e ao pertencimento. Porém, essa trajetória foi marcada por diversos desafios e violações, como o racismo ambiental, ainda presente no território.

A construção da escola e sua organização curricular emerge neste cenário de disputas pela garantia de direitos da comunidade, dentre eles, à educação. Valdiglecia Santos conta que a geração mais nova sofria dos mesmos ataques de sua época, quando eram tachados de "*negrinhos do Alto Alegre, os fedorentos*". Não necessariamente essas violências se manifestavam de maneira verbal, mas por meio do racismo em sua forma institucionalizada no currículo e nas práticas pedagógicas. Logo, essa comunidade "gritante", debaixo de um pé de cajueiro, passa a reivindicar a construção da escola na própria comunidade.

> ***"Nós sempre sonhamos debaixo das árvores, sempre planejamos. Então, a Escola Antônia Ramalho, nasceu debaixo do cajueiro da dona Rosimar, porque a gente sabia da importância que era ter uma escola estadual dentro do distrito. Sabíamos quantas negações de direito nós ainda tínhamos."***
>
> **(Valdiglecia Silva dos Santos, liderança comunitária do Quilombo Alto Alegre)**



Estudantes, coordenador e pesquisadora na Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva.
Foto: Camila Freitas Gomes

Contexto político e institucional da construção da escola

Quem passa pela Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva percebe um espaço vivo, marcado pela presença das juventudes e pela valorização dos saberes construídos a partir da mobilização da própria comunidade, que reivindicou ao poder público o direito à educação. Essa conquista resgata a persistência das gerações mais antigas, que reconheciam o valor do conhecimento, mas enfrentavam dificuldades para garantir a continuidade dos estudos.

Antes da escola, cerca de 70 estudantes tinham aulas debaixo de um cajueiro, onde, além de se protegerem do calor, fortaleciam a resistência e a luta histórica do povo quilombola.

Em 2022, a Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências tornou-se porta-voz da comunidade, passando a impulsionar as reivindicações por uma melhor estrutura educacional. As lideranças comunitárias sonhavam não só com a infraestrutura de uma construção escolar adequada, mas com o direito de reparação histórica, bem como com o resgate e orgulho da identidade quilombola pelas(os) mais novas(os), por meio da educação formal e contextual que seria desenvolvida.

Após diversas reuniões e encontros entre a Associação, o Movimento Negro Quilombola Estadual e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, nasce a Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva, segunda Escola Quilombola de Ensino Médio do Estado, que carrega no nome a representação de uma referência de mulher quilombola responsável por inspirar seu povo. Essa unidade escolar surge com o compromisso de trazer não só qualificação, mas também profundidade ancestral e reforço das raízes locais. Assim, nenhuma(um) daquelas(es) que por ali passasse poderia sair sem ser inebriada(o) pelo sentimento, antes de qualquer outro, de respeito e gosto pelo o que se vivenciava.

> ***"A Tia Antônia, mulher que tantos direitos foram negados que nem seus cabelos ela poderia revelar, dizia: 'Busquem estudar, busquem o conhecimento, porque o conhecimento é algo que ninguém tira de você!'."***
> **(Valdiglecia Silva dos Santos, liderança comunitária do Quilombo Alto Alegre)**



Roda de conversa com as(os) professoras(es) da escola.
Foto: Rubens Leandro dos Santos



Ainda sem uma sede própria, a escola começou a funcionar nas salas da Associação, o que ampliava os desafios, porém fortalecia a união. Após alguns meses, as(os) estudantes foram deslocadas(os) para um anexo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes. Nessa relação, surgiram barreiras como gestão compartilhada e busca pela convivência saudável entre segmentos das duas etapas de ensino. Assim, aquelas primeiras turmas carregaram a responsabilidade de não desistir e lutar pela melhoria das condições e criação de uma escola diferenciada de fato.

Atendendo as prerrogativas legais para a Educação Quilombola, os governos municipal e estadual se comprometeram com a causa do Quilombo Alto Alegre, iniciando a construção do novo prédio. À medida que a nova estrutura ganhava forma, a escola se desenvolvia em consonância com a Política Estadual de Tempo Integral. Diante dessa oportunidade, surgiu uma nova demanda: construir um currículo integrado que pudesse reunir tanto os componentes curriculares da Formação Geral Básica, quanto um itinerário formativo diversificado, composto por objetos de conhecimento potentes e conectados à cultura e à necessidade do território.

Em 2025, a materialização do sonho da escola de Ensino Médio Quilombola de Tempo Integral se concretiza, atrelando arquitetura moderna, cultura local e expansão do tempo de permanência na escola. Hoje, quando se iniciam as atividades e as(os) estudantes caminham pelos corredores, as comunidades de Alto Alegre e Base sabem que aquela estrutura resulta de um caminhar marcado por bonitezas e desafios, que não se encerra, mas ganha novos adornos e possibilidades.

A escola que começou debaixo de um cajueiro agora se projeta, mostrando que a Educação Integral em Tempo Integral, aliada à força da identidade quilombola, transforma todo o entorno.

> ***"A escola tem essa representatividade muito grande pelo fato de sabermos que, hoje, temos uma casa que educa, que abraça. É uma escola que chegou não só dentro do território, mas também do município, para impactar, e que é modelo."***
> **(Valdiglecia Silva dos Santos, liderança comunitária do Quilombo Alto Alegre)**

Currículo Quilombola: educação tecida na ancestralidade e na luta

O Currículo Quilombola não é uma adaptação do currículo comum com "conteúdos sobre quilombo". Trata-se de outra lógica de educação. Nasce da terra, da luta, da memória e do projeto de futuro das comunidades quilombolas. É um currículo que se faz "com" e "a partir de" quem vive o quilombo. Ele conversa, vive e se aprova em roda. A escola quilombola é da comunidade. Por isso, pensar o currículo começa a partir das seguintes reflexões: O que nós, enquanto quilombo, queremos ensinar para nossas crianças? O que precisamos saber para continuar existindo?



Memorial em homenagem a Zilma Oliveira, matriarca da comunidade quilombola Alto Alegre. *Foto: Camila Freitas Gomes*

Nessa discussão participam *Griottes* e *Griôs*, jovens, lideranças, professoras(es), mães e pais, mestras(es) da cultura, bordadeiras e agricultoras(es). Cada uma(um) traz seu saber e o resultado dessa confluência é um currículo onde se coloca no centro: o território, a história de resistência, a agricultura, as ervas, a religiosidade, a arte, os conflitos pela terra e a luta por direitos. Enraizada na ancestralidade africana, fortalece as relações com a terra, a memória, a identidade negra e o território. Sua efetivação na escola exige o reconhecimento desses saberes como base do processo educativo e o envolvimento da comunidade escolar, em diálogo com pesquisadoras(es) e, principalmente, com as(os) sujeitas(os) da própria comunidade quilombola.

Cada escola dá forma e sentido à Educação Escolar Quilombola do seu jeito, construindo no dia a dia um modelo diferente de educação. A Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva reitera que um Currículo Quilombola não pode ser genérico, mas tem que dialogar com os saberes específicos das comunidades Alto Alegre e Base. É assim que a Pedagogia de Quilombo vai ganhando vida e se tornando realidade.



Professoras(es) e gestoras(es) da escola durante Festa Junina.
Foto: Rubens Leandro dos Santos

***Griottes* e *Griôs* são referenciadas(os) enquanto contadoras(es) de histórias no continente africano e em diáspora africana. Neste trabalho, representam as mais velhas e os mais velhos da comunidade, que partilham os saberes ancestrais do quilombo.**

Tempo Quilombo como ponte que conecta escola e comunidade

O Tempo Quilombo constitui o coração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva. Mais do que um momento específico da jornada escolar, ele representa uma concepção de educação na qual o território deixa de ser apenas contexto para tornar-se fonte de conhecimento, princípio curricular e fundamento da formação humana. Ao institucionalizar um tempo destinado à investigação da própria comunidade, a escola reconhece que os saberes produzidos pelas famílias, lideranças e moradoras(es) são conhecimentos legítimos e indispensáveis para a formação das(os) estudantes.





"Se eu fosse definir o Tempo Quilombo em uma palavra, não conseguiria, porque ele é memória, afeto e cultura. É muito bonito ver os meninos pesquisando sua própria história. Não é pedir que pesquisem algo que vem de fora, algo que não conhecem. Isso também mostra a importância que eles têm, que a comunidade tem, que os seus familiares têm. Muitas vezes, esses saberes poderiam passar despercebidos. O Tempo Quilombo está, justamente, servindo para que esses saberes sejam divulgados, conhecidos e não deixem de existir."
(Oseias Bras de Carvalho Filho, professor de Geografia da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

Apresentação dos trabalhos de culminância do Tempo Quilombo das(os) estudantes.
Foto: Camila Freitas Gomes

Coletivamente, estudantes e professoras(es) definem temas de pesquisa na comunidade, orientadas pela pergunta: "Do que é feito o quilombo?". As investigações envolvem a escuta de moradoras(es), o registro de narrativas e a valorização da oralidade, resgatando a história local e das famílias. Ao final, os resultados são compartilhados com a comunidade, fortalecendo o vínculo entre escola e território. Os grupos escolhem um assunto e recebem orientação para realizar a pesquisa de campo, elaborar o relatório e apresentar os resultados à comunidade escolar, seguindo rigor acadêmico. Além de valorizar os saberes locais, o processo também prepara as(os) estudantes para a continuidade da vida acadêmica e o ingresso na universidade.

"Com o Tempo Quilombo, a gente conheceu várias histórias, como a Casa de Capoeira, Maculelê e Samba de Roda. Conhecemos, também, um pouco do Centro Cultural do Tio Zezé. [...] A gente estudou as histórias de antigamente e conhecemos melhor nossos ancestrais e como foi feita a comunidade."
(Josiclei Amâncio de Oliveira, 16 anos, estudante do 1º ano do Ensino Médio da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

As pesquisas realizadas transformam a comunidade em um espaço permanente de aprendizagem. Os conhecimentos construídos no território retornam à escola e dialogam com os componentes curriculares, constituindo um currículo afrorreferenciado, que articula saberes comunitários, conhecimentos científicos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a escola rompe com a centralidade dos saberes externos e reafirma a comunidade quilombola como produtora de conhecimento, fortalecendo o pertencimento territorial e valorizando os conhecimentos afro-brasileiros.



Essa construção é reconhecida pela própria equipe escolar

"Eu tenho certeza que essa experiência é única. A importância que a comunidade escolar deu ao conhecimento produzido dentro do território, incorporando-o à proposta pedagógica, faz dessa experiência algo diferente. Pegar esse conhecimento popular do quilombo, ressignificá-lo, dialogar com a Base Nacional Comum Curricular e construir uma proposta pedagógica consistente faz dessa experiência algo muito interessante. O resultado aparece na adesão dos estudantes à proposta."

(Emílio Lopes de Sousa, coordenador pedagógico da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

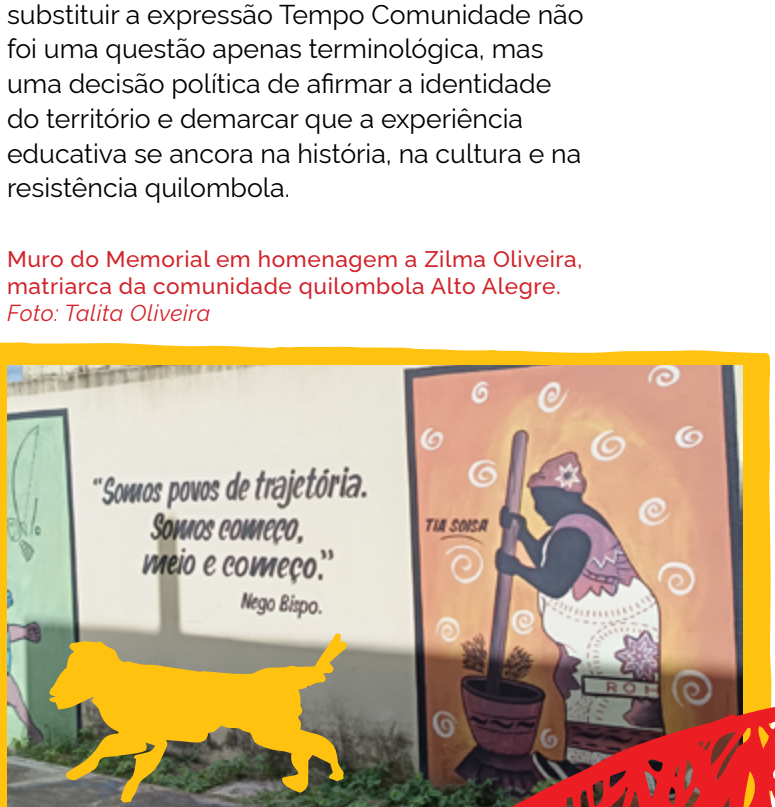
Nesse contexto, ensinar e aprender ultrapassam os limites da escola. Famílias, matriarcas, lideranças e demais sujeitas(os) do território tornam-se educadoras(es), enquanto a escola media o diálogo entre os saberes da comunidade e os conhecimentos acadêmicos, sem hierarquizá-los. A oralidade ocupa papel central nesse processo, permitindo que as(os) estudantes compreendam o quilombo a partir das experiências de resistência, solidariedade e luta de suas(seus) antepassadas(os). Assim, a pergunta "Do que é feito o quilombo?" é respondida pelas próprias trajetórias da comunidade.

O currículo também aborda desafios contemporâneos do território, articulando ancestralidade, inovação e tecnologias. Produções como histórias em quadrinhos e atividades no Laboratório *Maker* demonstram que a valorização da Cultura Quilombola pode caminhar junto à criação, à experimentação e às novas linguagens.

Os impactos desse percurso formativo ultrapassam a aprendizagem de conteúdos escolares, como observa a professora Elisângela Araújo dos Santos: "*Depois que eles começaram essa experiência do Tempo Quilombo, percebemos esse olhar para o humano, para o próximo, com mais cuidado*."

As escolhas pedagógicas da escola não são fruto apenas de decisões técnicas da equipe docente, mas de um diálogo permanente com a comunidade quilombola sobre a formação que se deseja para as novas gerações. A própria denominação Tempo Quilombo nasceu desse processo de escuta coletiva. A opção por substituir a expressão Tempo Comunidade não foi uma questão apenas terminológica, mas uma decisão política de afirmar a identidade do território e demarcar que a experiência educativa se ancora na história, na cultura e na resistência quilombola.

Muro do Memorial em homenagem a Zilma Oliveira, matriarca da comunidade quilombola Alto Alegre.
Foto: Talita Oliveira



É nesse contexto que emerge uma questão fundamental: que educação a comunidade deseja construir para suas(seus) jovens? A resposta aparece na fala das próprias lideranças.

"[...] No mínimo, que possamos ter as futuras lideranças, porque a gente vai passar. Precisamos que essas novas gerações fiquem, para fazer aquilo que a gente faz, como os nossos antepassados fizeram. Então, essa formação de liderança é o ponto principal da escola."
(Gustavo Vasconcelos Santos, diretor da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

Mais do que promover o desempenho acadêmico, a escola busca formar sujeitas(os) comprometidas(os) com a preservação da memória coletiva, a defesa dos direitos da comunidade e a continuidade das lutas históricas do quilombo. É nesse horizonte que o Tempo Quilombo organiza as práticas pedagógicas, articula o currículo e fortalece a relação entre escola e comunidade.

Ao colocar o território no centro do currículo, a escola transforma a relação das(os) estudantes com o conhecimento. Elas(es) passam a reconhecer suas famílias, sua história e seu território como fontes legítimas de aprendizagem. Assim, o conhecimento deixa de ser distante e torna-se vivido, pesquisado e compartilhado por quem constrói, diariamente, a vida no quilombo.

Estudos e planejamento

Nesta escola, o compromisso de toda a equipe é evidenciado nas falas de professoras(es), direção, coordenação pedagógica e estudantes. Há um esforço coletivo para concretizar a proposta pedagógica de modo que as(os) docentes se reconheçam como parte de uma equipe, de um projeto construído em conjunto.

"Nunca estamos sozinhos no Projeto. Todo mundo sempre está junto."
(Francismar Miguel da Silva Júnior, professor de Matemática da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

"Não tem estrela. Um ajuda o outro. Então, acho isso muito bacana."
(Rafael Vicente da Silva, professor de Filosofia da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

"Eu acho que a palavra é comprometimento dos professores."
(Francisca Leiliane da Silva, professora de Educação Física da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

Os depoimentos revelam que o compromisso individual de cada professora(or) fortalece a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Ao afirmar que não existe um material pronto, com orientações sobre como desenvolver o trabalho nesse contexto, a professora de Português, Elisângela Araújo dos Santos, evidencia que a construção dessa proposta educativa é singular e exige envolvimento, estudo e compromisso de toda a equipe: "*É desafiador você não ter um norte já pautado. Como somos os primeiros, a gente vai desmatando e abrindo os caminhos. Dizer que é fácil, não é! É uma descoberta de todos, mesmo nós que não somos [professores] quilombolas.*"



Cajueiro situado no quintal de Dona Rosimar Augustinho Costa, debaixo do qual a escola foi sonhada.
Foto: Rubens Leandro dos Santos

A construção cotidiana encontra respaldo no documento Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Escolas Quilombolas: princípios formativos e orientações, ao enunciar que: "A Educação Escolar Quilombola começa na comunidade, nas relações comunitárias e com a família. A escola deve desempenhar o papel de articular os conhecimentos ancestrais com os conhecimentos elaborados e sistematizados pelos grupos sociais, dentre eles os da população quilombola, as formas sociais de organização política e do trabalho, as cosmovisões afro-quilombolas e, assim, alcançar uma 'escola conceituada para quilombo' como destaca Joanice Pereira Barros, da comunidade quilombola de Arapucas, Salitre-CE." (Fortaleza, 2022, p. 35).

Na Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva, o sentimento de pertencimento e de trabalho em equipe é cultivado intencionalmente pela direção e coordenação pedagógica. A organização dos tempos escolares favorece momentos destinados ao estudo, ao planejamento e à formação docente. Todas as segundas-feiras, no período da tarde, as(os) estudantes desenvolvem as atividades do Tempo Quilombo em campo, nas suas comunidades, enquanto professoras(es), direção e coordenação permanecem na escola participando de espaços formativos. Além disso, semanalmente, cada área do conhecimento dispõe de um tempo específico para o planejamento coletivo.

A organização desses espaços de formação e planejamento reforça a compreensão de que o trabalho coletivo não acontece de modo espontâneo, mas demanda diálogo e intencionalidade. Ao garantir momentos sistemáticos de construção conjunta,

> ***"Uma manhã por semana o professor tem espaço para esse planejamento, que é coletivo por área. Isso é muito bom, pois trabalho coletivo precisa de tempo."***
> **(Emílio Lopes de Sousa, coordenador pedagógico da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)**

a escola fortalece uma cultura de colaboração entre docentes, elemento fundamental para a consolidação de uma proposta pedagógica comprometida com os princípios da Educação Escolar Quilombola.



Roda de conversa com estudantes da escola.
Foto: Camila Freitas Gomes

Engajamento estudantil

Quando Nêgo Bispo (2022, p.47) diz, em referência ao povo quilombola - "Somos começo, meio e começo de novo" -, ele fala da circularidade de uma geração, a avó, que é o começo e de uma geração neta, que é começo de novo. E essa é a centralidade da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva, que busca preparar as(os) estudantes para que deixem o espaço escolar preparadas(os) para se tornarem futuras lideranças.

Por meio do resgate da História e Cultura Afro-Brasileira e, especialmente, da história da comunidade quilombola de origem, a escola assume papel central na construção da identidade negra e quilombola das(os) suas(seus) estudantes. O diretor, Gustavo Vasconcelos Santos, aponta para o fato de que as(os) estudantes, para além de produzirem pesquisas com rigor científico, "*estão compreendendo um pouco mais sobre a história e os antepassados deles. Então, muitas pesquisas atravessaram os nossos estudantes ao ponto de eles realmente se identificarem e fortalecerem esse laço com a comunidade*".

É o que também destaca a estudante do 2º ano do Ensino Médio, Emily Kaylany dos Anjos, 17 anos, ao relatar o que ela aprende sobre a força do seu povo: "*A experiência de conhecer a comunidade, novas pessoas e a nossa identidade, os nossos ancestrais... de ver que a gente tem uma resistência, que tem uma força tanto quanto os nossos antepassados tiveram e que a gente também é capaz do que eles foram*."

Essa percepção é compartilhada por estudantes quilombolas e não quilombolas que vivem no território, os quais demonstram satisfação com as atividades do currículo, especialmente do Tempo Quilombo. Integradas a projetos como o Ceará Científico e ações esportivas e artísticas, essas experiências envolvem pesquisas de campo, entrevistas, estudos bibliográficos e apresentações na Culminância dos Trabalhos, momento em que as(os) estudantes compartilham os resultados e também aprendem com as pesquisas das(os) colegas.

Esse trabalho é sustentado por um currículo alinhado aos princípios da Educação Escolar Quilombola e pelo compromisso ético e político do corpo docente. Diante do racismo vivenciado por estudantes quilombolas em outras escolas, torna-se ainda mais significativo o acolhimento realizado pela Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva.

"Eu me sinto acolhida, que era algo que eu não sentia muito na escola que eu estudava. É muito legal poder aprender mais sobre a gente, sobre a nossa cultura."
(Emily Kaylany dos Anjos, 17 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)



Francisco Manuel da Silva, mais conhecido como "Nego do Neco", liderança da comunidade, e a estudante Ana Vitória de Sousa da Silva contam a história do território para as pesquisadoras.
Foto: Talita Oliveira

Entre avanços e desafios, prevalece a força e a resistência

A construção do Currículo Quilombola da escola evidencia que é possível avançar em uma das pautas mais caras à educação brasileira: atender leis e diretrizes voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e ao fortalecimento da identidade negra. E o encontro com a Educação Integral em Tempo Integral potencializa o desenvolvimento desse currículo tanto na perspectiva da ampliação do tempo, como na perspectiva do financiamento.

"Conseguimos adentrar ainda mais no território depois da integralização. No Tempo Integral, temos mais tempo para mostrar ao menino a importância do quilombo. Antes, eles trabalhavam isso no Ceará Científico - que é nossa Feira de Ciências estadual - e a escola já se destacava com premiações. Mas, depois da integralização, a diferença foi maior."
(Gustavo Vasconcelos Santos, diretor da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

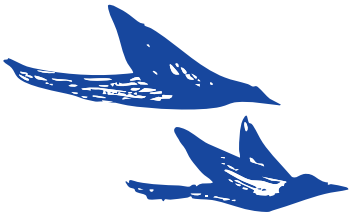
Entre os avanços que fortalecem essa experiência, destaca-se o aumento do número de professoras(es) quilombolas na escola. Em 2023, havia apenas uma(um) docente quilombola; atualmente, são seis, todas(os) do território. Como ressaltam docentes e equipe gestora, essa presença é essencial para a consolidação do Tempo Quilombo e para o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

"Eles são os que entendem da política. Eles estão falando deles, do território deles, da família deles, do povo deles. E a proposta pedagógica conseguiu fortalecer a identidade territorial mesmo. Isso é central. A gente respira o território, o território respira a escola também."
(Emílio Lopes de Sousa, coordenador pedagógico da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)

Apesar dos avanços, a experiência ainda enfrenta desafios. Embora tenha aumentado o número de professoras(es) quilombolas, essas(es) não integram o quadro permanente da escola, o que pode comprometer a continuidade do trabalho. Soma-se a isso a necessidade de ampliar o tempo destinado ao planejamento e à formação docente.

Para desenvolver uma prática pedagógica afrorreferenciada, comprometida com a valorização da história e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, é preciso formação contínua. Como afirma o professor de Biologia, Mielisson Silveira Sombra, "*não basta abordar temas como África e racismo; é preciso investir permanentemente na formação*". Em todo esse processo, a força e a resistência da comunidade permanecem como referência para a construção do currículo na prática.

> ***"A escola é fruto dessa resistência, força e união. [...] Eu vejo muito isso dentro da comunidade do Alto Alegre e da Base. Mesmo tendo muitos desafios, a força está ali presente. A gente não desiste, continua lutando e persistindo."***
> **(Ricardo da Silva, professor de Matemática da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva)**

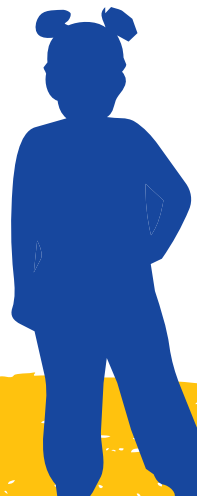


Inspirações para compartilhar

A comunidade do Alto Alegre e da Base é um povo de começo, que resgata o passado para construir o presente e o futuro. Como enuncia Emílio Lopes de Sousa, coordenador pedagógico, "*o território é o nosso ponto de partida do nosso ponto de chegada*". Nesse processo, as(os) estudantes aprendem com as(os) mais velhas(os), mas também têm a oportunidade de ensiná-las(os) por meio do processo de resgate e difusão do conhecimento.

> ***"Não deixe o fogo apagar!"***
> **(Zilma Oliveira, matriarca da comunidade quilombola Alto Alegre, *in memorian*)**

Filha da primeira pedagoga do quilombo, Francisca Leiliane da Silva, hoje professora de Educação Física na escola, relata que "*Tia Antônia faleceu com o sonho de aprender a ler e, hoje, os nossos jovens têm essa oportunidade*". A escola tem a oportunidade de inspirar por meio de uma experiência de Educação Integral em Tempo Integral e Quilombola, cujos saberes são coletivos, reconhecidos e compartilhados, fortalecendo o senso de identidade, dignidade e pertencimento.





Para saber mais:
Documentário "A Educação Quilombola da Escola Quilombola Antônia Ramalho da Silva: Desafios e Triunfos": *www.youtube.com/watch?v=NYr6g0fnf24*

REFERÊNCIAS

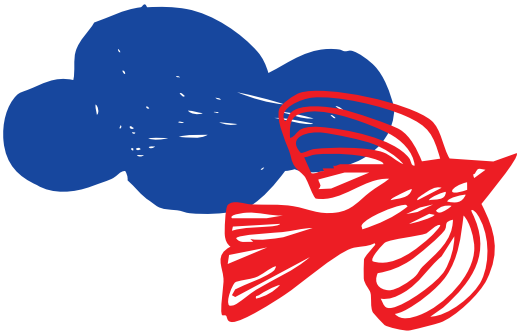
BISPO, Antônio dos Santos. **Composto Escola: comunidades de sabenças vivas.** São Paulo: N-1 Edições, 2022.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017.** Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Fortaleza: Diário Oficial do Estado do Ceará [2017].

SANTOS, Ana Paula. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas: princípios formativos e orientações.** Fortaleza: Seduc, 2022. Disponível em: www.ce.gov.br/cge/wp-content/uploads/sites/63/2022/02/ppp_escolas_quilombolas.pdf. Acesso em: 07 ago. 2026.

ESCOLA QUILOMBOLA ANTÔNIA RAMALHO DA SILVA:
www.instagram.com/escolaquilombolaantoniaramalho/





Libras, integralidade e pertencimento: a experiência das escolas bilíngues de surdas(os), no Distrito Federal (DF)

Por Luiz Renato Martins da Rocha, Jáima Pinheiro de Oliveira, Laura Amaral Parreiras, Cilene Vilarins Cardoso da Silva e Vinícius Silva de Souza

Da educação precoce ao Ensino Médio, a rede pública do Distrito Federal transforma tempo, currículo e comunidade em caminhos para que estudantes surdas(os) aprendam, convivam e projetem futuros em sua própria língua.



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

No Distrito Federal (DF), duas escolas públicas bilíngues de surdas(os) dão forma a uma experiência de rede que combina Educação Integral, centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Português Escrito como segunda língua, Formação Profissional e aproximação permanente com as famílias.

A experiência nasce da compreensão de que a Escola Bilíngue não é apenas um endereço especializado para estudantes surdas(os). Mas, sim, um território linguístico, cultural e pedagógico em que a criança, a(o) adolescente, a(o) jovem e a(o) adulta(o) surda(o) podem interagir, encontrar pares, referências profissionais surdas, materiais visuais, projetos interdisciplinares e uma rotina escolar organizada para que a comunicação não dependa de interpretação eventual, mas atravesse todos os espaços da vida escolar.



Vista lateral da estrutura externa da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (DF) exibindo a composição dos murais artísticos e o pátio de transição.
Foto: Laura Amaral Parreiras

A Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (DF), inaugurada em 2 de julho de 2013, e a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto (DF), inaugurada em 14 de fevereiro de 2025, representam momentos distintos da consolidação da Educação Bilíngue para surdas(os), no Distrito Federal. Enquanto a primeira acumulou experiência na implementação dessa proposta pedagógica, a segunda ampliou o acesso à Educação Bilíngue em uma região estratégica da capital. Em conjunto, ambas integram uma política de rede que compartilha uma Matriz Curricular Experimental, projetos de Educação Integral e o compromisso de garantir que as(os) estudantes surdas(os) vivenciem a escolarização em Libras, com Libras e a partir da Libras.

Uma rede que aprende a falar a língua da Escola Bilíngue de Surdas(os)

A experiência do Distrito Federal se organiza a partir de uma decisão importante: apresentar as escolas bilíngues de surdas(os) como uma experiência de rede. Essa escolha reconhece que, embora cada escola tenha identidade própria, os desafios que sustentam a Educação Bilíngue ultrapassam os muros de cada unidade. O acesso das(os) estudantes, a formação das(os) professoras(es), a relação com as famílias, a construção curricular, a avaliação em Libras, a participação em projetos externos e a continuidade dos estudos demandam ações articuladas entre escola, Coordenação Regional de Ensino e setor central da Secretaria de Educação.

Essa perspectiva é especialmente relevante em Brasília, pois o Distrito Federal não se organiza em municípios, apresentando uma Política Educacional única como Unidade Federativa. Ao considerar as duas escolas bilíngues como parte da experiência da Rede de Ensino, a Secretaria de Educação reafirma uma política sistêmica para a educação de estudantes surdas(os), sem desconsiderar as especificidades territoriais. Paralelamente, mantém o atendimento à rede comum de ensino, buscando assegurar, sempre que possível, a oferta de intérpretes de Libras conforme a demanda das escolas.



Pátio externo da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga com piso lúdico demarcado para jogos e atividades motoras, decorado com bandeirolas para festividades. *Foto: Laura Amaral Parreiras*

O que sustenta a experiência de rede

- Duas escolas públicas bilíngues de surdas(os), no Distrito Federal: uma em Taguatinga e outra no Plano Piloto.
- Oferta de Educação Integral nas duas unidades.
- Matriz Curricular Experimental comum, com Libras, como primeira língua e, Português Escrito, como segunda língua.
- Participação das escolas, da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral e Educação em Tempo Integral na construção da proposta.
- Acompanhamento próximo das famílias e das(os) estudantes.
- Parcerias para formação, Educação Profissional, tecnologia, avaliação e preparação para continuidade dos estudos.

A Matriz Curricular Experimental é uma das expressões mais fortes dessa articulação. Ainda em tramitação nas instâncias competentes, ela já orienta o trabalho das escolas e considera a Educação Integral como princípio de equidade. A proposta inclui Libras como primeira língua e Português Escrito, como segunda língua, sem reduzir a Libras a uma disciplina isolada. A mesma quantidade de aulas de Língua Portuguesa também é destinada à Libras.

A Libras está no currículo e também na comunicação cotidiana, nas relações entre pares, no planejamento das(os) professoras(es), na produção de materiais e nos projetos que ampliam o repertório cultural e linguístico das(os) estudantes.

E a Educação Integral amplia esse horizonte. O aumento da carga horária permite mais tempo de convivência entre estudantes surdas(os), mais oportunidades de desenvolvimento linguístico, mais projetos interdisciplinares e maior presença da escola na vida das famílias. Em vez de apenas acrescentar horas ao dia letivo, a experiência busca ampliar o sentido da escola: mais tempo para aprender, pertencer, criar, participar, experimentar e se projetar no mundo.

Do primeiro contato à construção do pertencimento

Um dos desafios mais recorrentes, nas duas escolas, é o início da relação com as famílias. Confirmando os dados da literatura especializada, a maioria das(os) estudantes surdas(os) é filha(o) de famílias ouvintes e muitas(os) chegam à escola sem domínio de Libras, sem referências próximas da comunidade surda e, em alguns casos, ainda em processo de compreensão ou aceitação da surdez da(o) filha(o). Ao mesmo tempo, a composição das instituições escolares revela a diversidade da própria comunidade surda: há crianças CODA (*Children of Deaf Adults*), filhas(os)



Visão panorâmica de sala de aula da Escola Bilíngue, destacando o uso do quadro com conteúdos programáticos e cartazes de apoio visual, em Taguatinga.
Foto: Laura Amaral Parreiras

de pessoas surdas, irmãs(os) de estudantes surdas(os) e famílias que passam a conhecer a escola por meio de outras famílias, em uma rede de indicação, confiança e reconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido.

Essa diversidade também se expressa no público atendido. As unidades recebem estudantes surdas(os) com outros comprometimentos associados, como deficiência intelectual, autismo, surdocegueira, múltiplas deficiências e outras necessidades específicas, além de crianças CODA e estudantes com diferentes trajetórias linguísticas, familiares e escolares. Essa composição exige que a Escola Bilíngue não seja compreendida como um modelo homogêneo, voltado a um único perfil de estudante, mas como um espaço de escolarização visual, linguística e pedagogicamente acessível, capaz de articular Libras, Português Escrito, recursos visuais, adaptações curriculares, projetos integradores e formas diversas de apoio para que cada estudante participe, aprenda e se reconheça no cotidiano escolar.

A Escola Bilíngue, nesse contexto, precisa acolher a criança e, ao mesmo tempo, acompanhar a família em um processo de deslocamento: deixar de enxergar a surdez apenas como ausência e passar a reconhecer a potência da língua de sinais, da comunidade surda e de uma escolarização planejada visualmente. Quando a família já tem vínculos com pessoas surdas, a escola encontra pontos de apoio importantes para fortalecer a circulação da Libras. Quando a família é ouvinte e ainda não teve contato com a língua de sinais, o trabalho exige escuta, formação e continuidade. Em ambos os casos, a escola atua como lugar de mediação entre gerações, experiências familiares e formas diversas de compreender a surdez.

A oferta do ensino da língua de sinais é uma das formas de acolhimento para essas famílias. Ainda que haja desafios em relação a essa oferta (que nem sempre é regular), trata-se de uma das maneiras mais importantes de a família perceber que o aprendizado da língua é a principal ponte de aproximação entre ela e a criança surda e de que a comunicação é fundamental para o desenvolvimento e a autonomia das crianças.

Em Taguatinga, esse trabalho foi sendo construído desde a implantação da escola. A mobilização inicial envolveu famílias cujas(os) filhas(os) já estavam inseridas(os) em escolas comuns e que precisavam conhecer a proposta da Escola Bilíngue de Surdas(os). No Plano Piloto, a demanda surgiu também da comunidade, que reivindicava uma escola na região central de Brasília, capaz de reduzir distâncias e ampliar o acesso.

Mesmo assim, a existência da escola não elimina, por si só, as resistências. Em ambas as unidades, a matrícula é compreendida como um momento pedagógico: não se trata apenas de preencher documentos, mas de conversar, orientar, mostrar referências, apresentar profissionais surdas(os), explicar a importância da Libras e construir confiança.

A presença de professoras(es) surdas(os) faz diferença nesse processo. Para muitas famílias, ver uma pessoa surda adulta, professora, gestora de processos pedagógicos e referência na escola modifica expectativas sobre a vida da(o) filha(o). A criança também encontra outras crianças e jovens surdas(os), reconhece modos de comunicação compartilhados e passa a viver a experiência da imersão linguística que, muitas vezes, não estavam disponíveis em sua trajetória anterior.

> *"Os projetos marcam o desenvolvimento dos estudantes, porque eu sou um professor surdo, tenho a minha identidade e transmito essa identidade surda para que os alunos consigam transitar entre o mundo surdo e ouvinte. Isso está dentro dos nossos projetos. Então, as minhas estratégias de aprendizado sempre foram lúdicas. E a gente consegue isso por causa do Programa da Educação Integral. Isso é muito importante."*
> **(Israel Souza, professor da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto)**



Taguatinga: uma escola que consolidou caminhos e continua recomeçando

A Escola Bilíngue de Taguatinga é a primeira a desenvolver este tipo de experiência. A escola atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Essa amplitude torna a escola um espaço de continuidade: a(o) estudante pode iniciar sua trajetória muito cedo, permanecer na Educação Básica e encontrar, ao longo dos anos, professoras(es), colegas e projetos organizados em torno da Libras e da cultura surda.

O número de estudantes e profissionais revela a complexidade dessa oferta. São 75 estudantes na escolarização e, destes, 14 estudantes na EJA, além de 46 professoras(es) regentes. As turmas reduzidas, especialmente nos Anos Iniciais e no Ensino Médio, não significam baixa intensidade de trabalho. Pelo contrário: para garantir todas as áreas do conhecimento, a escola precisa de professoras(es) habilitadas(os), fluentes em Libras, capazes de ensinar conteúdos específicos sem depender de intérpretes como eixo da comunicação. A presença de intérpretes em qualquer Escola Bilíngue de Surdas(os) perde o sentido da centralidade da Libras dentro da escola.

Por isso, mesmo diante do desafio da ausência de professoras(es) bilíngues, a escola opta pela não entrada de intérpretes em sala de aula.

Em Taguatinga, a Libras é ensinada como disciplina, mas também circula como língua de instrução. Na disciplina, as(os) estudantes aprendem gramática da Libras, aspectos culturais, vocabulário e elementos que fortalecem o desenvolvimento linguístico. Nas demais áreas, a Libras assume função curricular e conceitual: a(o) professora(or) precisa trabalhar sinais específicos de Matemática, Geografia, História e outras áreas. Quando um sinal não está consolidado, a equipe discute, pesquisa, combina e padroniza o uso com as(os) estudantes, respeitando a variação linguística e a necessidade de inteligibilidade coletiva.

A escola também expressa a potência da Educação Integral por meio de projetos. A parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) para o curso de Informática para Internet, vinculada à Educação Profissional, mostra uma preocupação com a formação para além da escolarização obrigatória. Há um Laboratório

de Informática específico, equipado para dar suporte ao curso, além de outro em fase de organização (Laboratório *Maker*), com equipamentos destinados à produção de materiais, a fim de ampliar repertórios tecnológicos e profissionais. No Laboratório *Maker*, os projetos ocorrem no período destinado à oferta das Unidades Curriculares Flexíveis.

Já a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para avaliações externas, conta com a aprendizagem sobre videoprovas em Libras, reforçando a meta de preparar as(os) estudantes surdas(os) para acessar a universidade e o mundo do trabalho.

A avaliação em Libras ocupa lugar importante nessa construção e constituição da identidade surda. Ao elaborar uma prova interdisciplinar com gravação em Libras, a escola enfrenta uma dificuldade técnica e pedagógica, pois traduzir uma prova pronta não é o mesmo que criar uma avaliação acessível em língua de sinais. A equipe precisa pensar o tema, os conceitos, os sinais, o formato visual, o ritmo da apresentação e a familiaridade das(os) estudantes com esse tipo de situação.

Entre os desafios ainda presentes, a escola aponta a ausência de profissional para a sala de recursos, a dificuldade de manter profissionais habilitadas(os) e a necessidade de formação para trabalhadoras(es) terceirizadas(os) e familiares. Além disso, as(os) estudantes - vindas(os) de diferentes regiões administrativas, como Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, assim como de municípios do estado de Goiás -, se deparam com dificuldades como falta de transporte e deslocamento, por conta da distância. Assim, um transporte exclusivo poderia ampliar o acesso e a permanência das(os) alunas(os).

Plano Piloto: uma escola recém-nascida no coração de Brasília

A Escola Bilíngue de Surdas(os) do Plano Piloto nasce em 2025 e é descrita por sua equipe como uma escola "bebê", com 42 estudantes e 28 professoras(es) em regência de classe. A expressão, embora simples, traduz a condição de uma instituição que está em processo de organização das rotinas, formação de equipe e definição de projeto. Localizada no centro de Brasília, a escola atende estudantes de diferentes regiões administrativas. Muitas(os) delas(es) permanecem até duas horas no ônibus para chegar à escola, o que revela tanto a importância da localização quanto a persistência das desigualdades territoriais de acesso.

A organização pedagógica conta com coordenações em todas as etapas, da educação precoce ao Ensino Médio, com Educação em Tempo Integral. A escola organiza a jornada integral em três dias por semana, com permanência de nove horas, e mantém horário reduzido nos demais dias, com cinco horas, totalizando, assim como em Taguatinga, uma jornada de 37 horas semanais.

Como escola nova, o Plano Piloto também enfrenta ausências, como a falta de pedagoga(o) e orientadora(or) educacional, além de profissional de psicologia. Quando há situações que exigem atenção especializada,

a escola busca parcerias com instituições que possam apoiar as(os) estudantes. A Psicologia Educacional, quando presente, atua como ponte com as famílias e com serviços externos, especialmente para estudantes com necessidades de acompanhamento terapêutico que ultrapassa a função da escola.

A formação em Libras para a comunidade escolar também é um eixo da experiência. A escola oferece oficinas com apoio de estagiárias(os) do curso de Licenciatura em Letras-Libras, da Universidade de Brasília (UnB), voltadas a familiares e comunidade escolar. O objetivo não é transformar todas(os) em fluentes imediatamente, mas garantir sinais básicos e disposição comunicativa. Cumprimentar uma(um) estudante em Libras, compreender uma solicitação simples, reconhecer que a comunicação visual importa e participar de oficinas já são gestos institucionais de acolhimento.

A educação precoce tem papel estratégico nesse cenário. A escola percebe crescimento nesta etapa, especialmente pela divulgação feita pela comunidade escolar. Uma família conhece o trabalho, relata a experiência a outra, e a rede de confiança se expande. A escola, então, constrói uma comunidade em torno da ideia de que a Libras não atrasa, isola ou limita. Ao contrário, ela abre caminhos para a aprendizagem, a comunicação familiar e a participação social.

DUAS ESCOLAS, UMA MESMA DIREÇÃO

- Taguatinga consolida uma trajetória de longa data, com ampla oferta e experiências em Educação Profissional, avaliação em Libras e continuidade até a EJA.
- O Plano Piloto amplia a presença da Escola Bilíngue no centro de Brasília, com forte presença de professoras(es) surdas(os), oficinas de Libras e crescimento da educação precoce.
- As duas escolas compartilham desafios, como formar profissionais, dialogar com famílias ouvintes, garantir transporte, produzir materiais visuais e sustentar a Libras como língua de instrução e convívio.



Maquete criada por estudantes, representando a organização dos espaços, ambientes e elementos que compõem a proposta do Laboratório *Maker*, em Taguatinga. *Foto: Laura Amaral Parreiras*

Educação Integral como tempo de língua, projeto e convivência

Na experiência do Distrito Federal, a Educação Integral não é apenas ampliação de carga horária. Ela se relaciona diretamente ao desenvolvimento linguístico das(os) estudantes surdas(os). Quanto mais tempo a(o) educanda(o) permanece em um ambiente em que a Libras circula com qualidade, maiores são as possibilidades de interação, aprendizagem incidental, convivência entre pares e participação em projetos. Para estudantes que, muitas vezes, não encontram Libras em casa ou em outros espaços sociais, a escola se torna um território fundamental de imersão linguística.

Esse tempo ampliado também permite que as(os) estudantes vivenciem atividades que ultrapassam as disciplinas tradicionais. Projetos de Robótica, Circuito de Ciências, produção de materiais, atividades culturais, oficinas, Educação Profissional, preparação para avaliações e estudos temáticos demonstram que a Escola Bilíngue não pode ser restrita à ideia de atendimento especializado. Ela é escola de Educação Básica, com currículo, expectativas acadêmicas, projetos de vida e compromisso com a formação integral.

Um exemplo significativo é a participação em torneios de Robótica. A experiência mostrou que, por vezes, a barreira não está na capacidade das(os) estudantes em programar, construir ou resolver problemas, mas no olhar externo que não reconhece a presença de estudantes surdas(os) como possibilidade. Preparar um torneio mais inclusivo pode ser mais desafiador do que ensinar programação. Esse episódio evidencia uma dimensão importante da política e da perspectiva inclusiva: a escola prepara a(o) estudante para o mundo, mas também precisa tensionar o mundo para que ele se torne acessível.

A Educação Profissional aparece como outro caminho. A parceria com o Senac e as discussões sobre empregabilidade sinalizam preocupação com a transição para a vida adulta. As(os) estudantes precisam concluir a Educação Básica, fazer o Enem, compreender procedimentos de inscrição, solicitar recursos quando necessário e se projetar em universidades, cursos técnicos, empregos e outras formas de participação social. A Secretaria acompanha esses processos, buscando ampliar inscrições no Enem e evitar gargalos, como a falta de solicitação adequada de atendimento ou recursos.

"Eu comecei a estudar aqui em 2017, no segundo ano. Era pequena e via que tinha muita Libras. É maravilhoso. Aprendi muito e eu continuo até agora. Minha vida foi mudando. Agora já estou no terceiro ano. E eu amo essa escola. Quero fazer o Enem, passar para faculdade de Ciência da Computação e trabalhar no banco. Estou pensando em algo relacionado à internet."

(Jamile de Sousa, 17 anos, estudante do 3º ano do Ensino Médio da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga)

Pátio e refeitório da Escola Bilíngue exibindo bandeiras de diversos países e o *design* arquitetônico local, no Plano Piloto.
Foto: Laura Amaral Parreiras





Currículo visual, Português Escrito e produção de materiais

A produção de materiais é uma tarefa permanente nas duas escolas. O currículo visual exige imagens, vídeos, glossários, adaptações e modos de apresentação que dialoguem com a experiência linguística das(os) estudantes. O objetivo é criar condições para que conceitos sejam compreendidos, discutidos, sinalizados, escritos e retomados. A Escola Bilíngue precisa produzir mediações entre Libras, Português Escrito, imagens, objetos, vídeos e experiências concretas.

O Português Escrito ocupa lugar de segunda língua. Essa escolha pedagógica reconhece que a(o) estudante surda(o) não acessa o Português da mesma forma que uma(um) estudante ouvinte que cresceu imersa(o) em língua oral. O ensino do Português Escrito precisa considerar a Libras como primeira língua, valorizar traduções, comparações linguísticas, leitura visual, produção textual, vocabulário e situações reais de uso. Ao mesmo tempo, a escola fortalece o acesso ao Português Escrito para que a(o) estudante possa acessar exames, documentos, estudos posteriores e relações sociais mais amplas.

As avaliações em Libras também fazem parte dessa produção curricular. A escola sabe que muitas avaliações externas ainda não dialogam com a trajetória linguística de estudantes surdas(os). Por isso, preparar videoprovas, familiarizar estudantes com formatos avaliativos, dialogar sobre sinais específicos e avaliar o que funcionou, ou não, são ações fundamentais. A proposta de realizar uma prova interdisciplinar gravada em Libras mostra uma escola que não espera a solução pronta, mas experimenta, avalia, ajusta e compartilha caminhos.

O que a experiência ensina sobre currículo bilíngue

- A Libras precisa estar em todos os espaços escolares, mas também deve ser ensinada como língua, com gramática, cultura e reflexão linguística.
- O Português Escrito deve ser trabalhado como segunda língua, com metodologias próprias.
- Os sinais específicos das áreas do conhecimento precisam ser pesquisados, se necessário, combinados, ensinados e disseminados.
- Avaliações em Libras exigem planejamento, autoria surda e familiarização das(os) estudantes com formatos visuais.
- Materiais visuais não são acessórios e, sim, parte da estrutura pedagógica da Escola Bilíngue.

Sala de Atendimento Educacional Precoce dotada de piso emborrachado (EVA), circuito psicomotor de pegadas e decoração temática voltada ao reconhecimento das emoções, no Plano Piloto.
Foto: Laura Amaral Parreiras



Famílias, comunidade e a escola que não termina no portão

A Educação Bilíngue de Surdas(os) depende de uma relação estreita com as famílias. A escola pode garantir Libras, pares e professoras(es) fluentes durante o dia letivo, mas a criança também precisa se comunicar para construir vínculos familiares. Quando a família não aprende Libras, a escola percebe efeitos concretos: após períodos de férias, algumas crianças retornam com perda de sinais ou com menor fluência de interação. A aprendizagem linguística, portanto, precisa de continuidade.

As duas escolas tentam responder a esse desafio por meio de oficinas, reuniões e eventos abertos à comunidade. As festas, encontros e atividades culturais são mais do que momentos comemorativos. Eles funcionam como dispositivos de aproximação entre família, escola e comunidade surda. Quando uma mãe, um pai ou uma(um) avó(avô) vê a criança sinalizando e sendo compreendida, também pode reconstruir sua própria compreensão sobre a surdez.

Essa aproximação aparece de forma muito concreta na Escola Bilíngue de Taguatinga, quando mães compartilham os caminhos percorridos até a chegada de suas(seus) filhas(os) à Educação Bilíngue. A escolha pela escola não surgiu como uma decisão simples ou imediata, mas como resultado de tentativas anteriores e buscas por uma forma de comunicação que permitisse à criança se desenvolver.

"Antes de chegar à escola bilíngue, meu filho já tinha passado por outros atendimentos, mas não estava se desenvolvendo como a gente esperava. Ele chorava, cuspia, me batia e muita gente dizia que era autismo. Mas, depois, fomos entendendo que havia uma grande dificuldade de comunicação. Quando comecei a procurar outra possibilidade, me indicaram a Libras e cheguei à Escola Bilíngue de Taguatinga. Com mais ou menos dois meses, ele já estava mais fluente em Libras e o comportamento mudou bastante. Ele começou a ter retorno, coisa que antes não acontecia. Hoje, ele conversa mais e a gente também tenta aprender com ele. A escola nos acolheu muito bem e isso fez muita diferença para a nossa família."

(Monielle Dantas, mãe do estudante Enzo Dantas, 12 anos, 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga)



Organização de mesa pedagógica com suporte para atividades artísticas, de psicomotricidade, e caixas de estimulação visual, no Plano Piloto. *Foto: Laura Amaral Parreiras*



Material de apoio pedagógico confeccionado em tampas de garrafa PET (Polietileno Tereftalato) contendo o alfabeto manual (datilologia) em Libras para práticas de alfabetização bilíngue, no Plano Piloto.
Foto: Laura Amaral Parreiras

As famílias ressaltam também o quanto a escola produz efeitos que ultrapassam a sala de aula. Para muitas famílias ouvintes, aprender Libras, compreender a surdez e reconhecer a potência da criança surda são processos construídos aos poucos, no contato com a equipe escolar e com a própria comunidade surda. Assim, a experiência da Educação Bilíngue de Surdas(os) mostra que a educação também se faz na escuta das famílias, no acolhimento de suas inseguranças e na construção coletiva de novos modos de convivência.



Atividade de identificação e expressão de sentimentos com material personalizado, no Plano Piloto.
Foto: Laura Amaral Parreiras

> *"Um desafio permanente é garantir profissionais habilitados para atuar em uma Escola Bilíngue. Não basta que o professor conheça sinais básicos; ele precisa dominar sua área de conhecimento, ter proficiência em Libras e compreender a metodologia necessária para ensinar estudantes surdos. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa dificuldade fica ainda maior, porque cada componente curricular exige formação específica e, ao mesmo tempo, fluência para ensinar diretamente em Libras."*
> **(Vanessa Neiva Pereira Dias, vice-diretora da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga)**

Desafios identificados pela experiência

- Ampliar e estabilizar equipes com professoras(es) habilitadas(os) e fluentes em Libras.
- Fortalecer a formação inicial e continuada para Educação Bilíngue de surdos(as).
- Ampliar o transporte e reduzir barreiras territoriais de acesso.
- Intensificar oficinas de Libras para famílias, servidoras(es) e terceirizadas(os).
- Consolidar e publicar a Matriz Curricular Bilíngue.
- Tornar avaliações, torneios, cursos e instituições externas mais acessíveis às(aos) estudantes surdas(os).

Uma experiência que amplia futuros

A experiência das Escolas Bilíngues de Surdas(os) do Distrito Federal mostra que a Educação Integral pode assumir sentidos muito concretos quando dialoga com a Educação Bilíngue. Para a(o) estudante surda(o), mais tempo na escola pode significar mais tempo de Libras, convivência com pares, contato com professoras(es) surdas(os), oportunidades de compreender conteúdos, participação em projetos e possibilidades de

imaginar o próprio futuro. A escola, nesse contexto, não é apenas lugar de permanência; é território de produção de identidade, de conhecimento e de autonomia.

A Secretaria de Educação, ao tratar a experiência como política de rede, reconhece que a Escola Bilíngue de Surdas(os) precisa de estrutura, planejamento, formação, recursos, transporte, parcerias e continuidade. Também precisa da escuta da comunidade surda, pois são as pessoas surdas que conhecem as barreiras e as potências de aprender, ensinar e viver em Libras.

A experiência ainda enfrenta diversos desafios, mas já construiu uma direção: a(o) estudante surda(o) tem direito a uma escola na qual sua língua não apareça como concessão, mas como fundamento; em que o Português Escrito seja ensinado com respeito à sua trajetória linguística; em que a Educação Integral amplie experiências; em que professoras(es) surdas(os) sejam referência; em que famílias sejam acolhidas; e em que a escola prepare para a universidade, para o trabalho e para a vida pública.



Recurso didático visual com mapa-múndi e infográficos geográficos adaptados para suporte e consulta em sala de aula, em Taguatinga.
Foto: Laura Amaral Parreiras

"As duas escolas têm muita potencialidade, mas também enfrentam desafios importantes. Um deles começa na matrícula do estudante surdo, porque nem sempre a família compreende imediatamente o papel da Escola Bilíngue. Por isso, o trabalho precisa ser próximo, contínuo e articulado entre escola, Regional de Ensino e Secretaria, mostrando que a Libras, os pares surdos e o Português Escrito, como segunda língua, são fundamentais para o desenvolvimento do estudante."

(Érica Soares Martins Queiroz, diretora da Diretoria de Educação em Tempo Integral na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013**. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, [2013]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/norma/73222/lei_5016_11_01_2013.html. Acesso em: 4 ago. 2026.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 961, de 26 de setembro de 2022**. Aprova a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal / Secretaria de Estado de Educação, [2022]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/382ba66c2ba14b35bec9bfa0cd7ef029/Portaria_961_26_09_2022.html. Acesso em: 4 ago. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL:
www.educacao.df.gov.br/educacao-especial

ESCOLAS CITADAS NO TEXTO:

Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga:
www.instagram.com/ebtaguatinga

Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto:
www.instagram.com/escolabilinguepp

Inspirações construídas na leitura deste Caderno de Narrativas II

Muitas são as inspirações que as experiências apresentadas no Caderno de Narrativas II podem nos trazer. Motivações que fortalecem nosso compromisso com a Educação Integral em Tempo Integral como direito, assegurando, como disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral (CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025), inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social.

Muitas experiências revelam uma preocupação com a garantia do direito à Educação Integral com equidade, buscando não só o acesso, mas também a permanência das(os) estudantes. Em relação ao acesso, alguns relatos nos apontam estratégias para garantir a continuidade do funcionamento de escolas que estavam sendo fechadas por questões sociais, como a saída de famílias do campo. Outras mostram iniciativas para trazer crianças e jovens para a escola, por meio de um mapeamento do território no qual a instituição escolar está inserida, e da busca daquelas(es) que, por vários motivos, não a frequentavam.

Há, também, relatos que apresentam os caminhos percorridos pela Rede para garantir a permanência de estudantes, que passam pela compreensão da realidade dessas(es) alunas(os), buscando identificar, valorizar e reconhecer sua cultura como fonte de conhecimento, incorporando-a ao currículo. Dessa forma, crianças, adolescentes e jovens de coletivos que, historicamente, foram excluídos dos espaços públicos, em razão de sua raça, etnia, identidade de gênero, orientação sexual, região, condição socioeconômica, religião, deficiência, entre outras dimensões, passam a se reconhecer nas atividades e nas propostas pedagógicas.

Muitas experiências relatam formas de valorizar culturas até então pouco reconhecidas no currículo escolar. Assim, apresentam práticas que dão visibilidade a identidades, histórias e saberes de coletivos, entendendo que toda(o) estudante tem direito de expressar sua identidade, sem medo de ser reprimida(o) ou sofrer violência. Estas iniciativas nos inspiram a entender que o princípio da equidade contempla o reconhecimento, a promoção e a valorização da diversidade como parte da constituição de indivíduos e da própria sociedade.

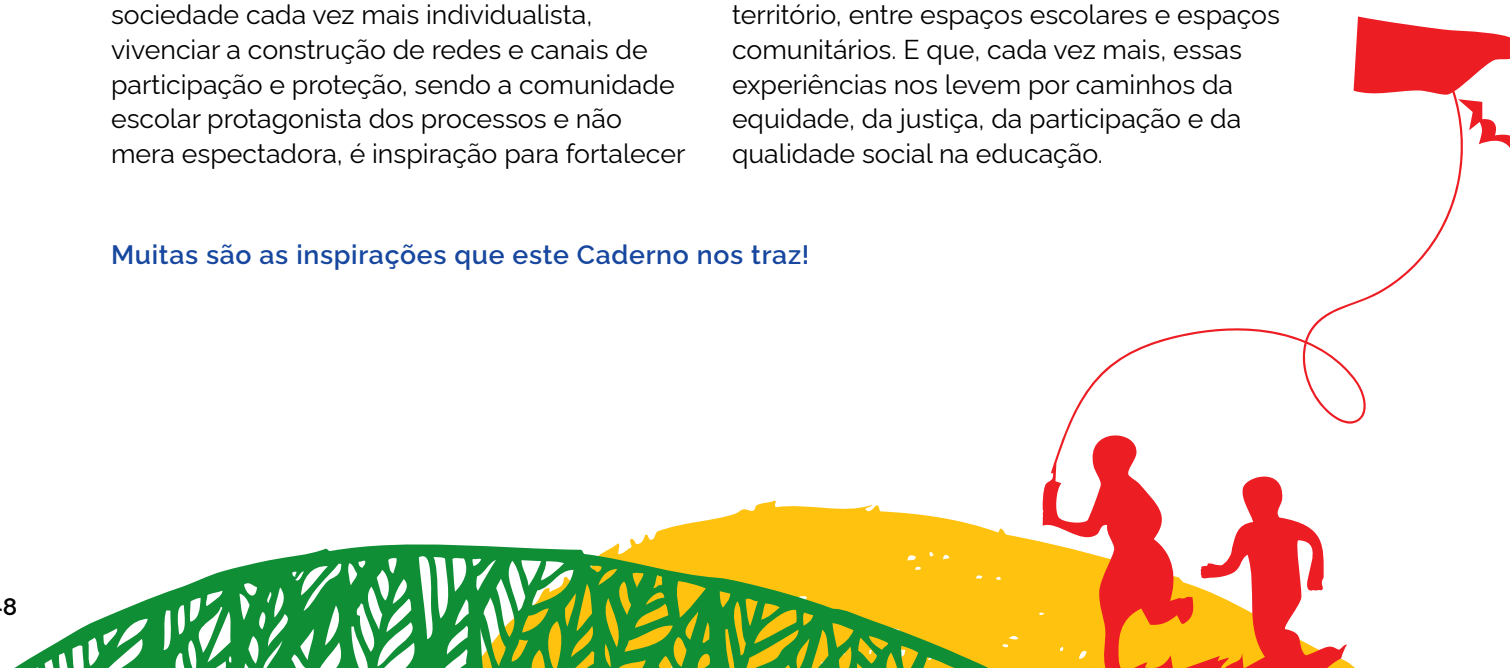
A gestão é um desafio para as Redes que assumem a Educação Integral como política pública. Construir uma gestão democrática, com a participação de estudantes, profissionais da educação, famílias e comunidades foi um dos caminhos escolhidos para romper com modelos hierarquizados e centralizadores de gestão escolar. Mais do que um discurso abstrato, os relatos trazem exemplos concretos de práticas de participação, como a constituição de um Conselho Escolar atuante, o apoio à constituição de Grêmios Estudantis e Associações de Famílias, a realização de Assembleias Estudantis, a criação de Fóruns Deliberativos com a participação de estudantes, educadoras(es) e famílias, o deslocamento do espaço da gestão para fora da sala da direção escolar, entre outros.

A intersetorialidade também aparece como uma forma potente de criação de uma rede de proteção, cuidado e formação de bebês, crianças, adolescentes e jovens em seu território. As creches e as escolas formam parte dessa rede em diálogo com outras instituições e organizações, como postos de saúde, Secretarias de Cultura e de Abastecimento, coletivos populares, entre outras. Em uma sociedade cada vez mais individualista, vivenciar a construção de redes e canais de participação e proteção, sendo a comunidade escolar protagonista dos processos e não mera espectadora, é inspiração para fortalecer práticas e dimensões de uma política e gestão democrática e participativa.

Muitas creches e escolas nos inspiram a conceber e propor uma educação territorializada, que traz, no seu currículo, o vínculo com o seu território, abrindo suas portas para um universo muito conhecido das(os) estudantes e pouco conhecido para muitas(os) educadoras(e) e gestoras(es). Trata-se de um universo de cultura e de saberes construídos a partir da experiência, da prática social e que passa a entrar nas instituições de ensino como dimensão estruturante do currículo, mostrando que este encontro de culturas fortalece a formação integral de estudantes e educadoras(es). Essa confluência, como revelado pelas experiências, pode ser inspiração para a construção de um currículo integrado, pautado na equidade e na justiça.

Assim, as experiências aqui relatadas nos inspiram a construir uma Política de Educação Integral em Tempo Integral que rompa com a fragmentação, tão presente em nossa cultura escolar, entre tempos de escola e tempos de vida, entre saberes escolares e saberes do território, entre espaços escolares e espaços comunitários. E que, cada vez mais, essas experiências nos levem por caminhos da equidade, da justiça, da participação e da qualidade social na educação.

Muitas são as inspirações que este Caderno nos traz!



EDUCAÇÃO INTEGRAL
Experiências Inspiradoras

O Caderno de Narrativas II é parte integrante da iniciativa "Experiências Inspiradoras de Gestão e Projetos Pedagógicos de Educação Integral em Tempo Integral", uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integrada ao grupo TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania.

A publicação reúne 25 experiências desenvolvidas em 21 estados e no Distrito Federal, contemplando todas as regiões do Brasil. As histórias registram práticas desenvolvidas por Redes de Ensino e escolas, identificadas a partir do Edital, que selecionou mais de mil experiências de diferentes etapas e modalidades de execução. A escolha se baseou em uma concepção de Educação Integral que considera as(os) estudantes em sua integralidade, envolvendo as dimensões física, emocional, social, cognitiva, étnico-racial, cultural e política e, também, a diversidade de corpos, ritmos, linguagens, modos de ensinar, de aprender e de participar.

Por isso, foram destacadas experiências que integram tempos, espaços e saberes, buscam superar a fragmentação do currículo e fortalecem vínculos entre escola, família e comunidade.

Cada uma das 25 experiências presentes no Caderno de Narrativas II traduz, à sua maneira, um modo de compreender a Educação Integral em Tempo Integral como projeto de mundo: um gesto político, ético e pedagógico, fundado na garantia de direitos, no compromisso com a vida e com a justiça social e na valorização da diversidade brasileira.

Acesse a publicação em:
experienciaseduintegral.com.br/cadernoII

Parceria
TEIA Territórios, Educação Integrada e Cidadania

Realização
ESCOLA em Tempo Integral
UFMG
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO