

ENTRE SABERES E TERRITÓRIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DE UMA PEDAGOGIA FORMATIVA

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra ¹

RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, apresenta um relato de experiência desenvolvido em um espaço educacional e cultural situado em território periférico de Maceió (AL). A prática, fundamentada na Pedagogia do Horizonte, propõe uma pedagogia formativa que compreende a escola como território de vínculos, escuta e reconstrução simbólica. A metodologia adotada inspira-se na pesquisa-formação (NÓVOA, 1992) e na cartografia do cotidiano (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), articulando teoria e prática a partir da observação participante, registros institucionais, diários de bordo e rodas de escuta com educadores, estudantes e famílias. Os referenciais teóricos de Freire (1996), Arroyo (2012), Luck (2009), Moll (2012), Cavaliere (2007) e Santos (2007) sustentam a discussão sobre a gestão escolar como prática ética e política, e sobre o território como espaço educador. A análise evidenciou cinco eixos principais: o reencantamento do fazer docente, o engajamento e a permanência com sentido, a valorização das pequenas conquistas, a flexibilização dos tempos e espaços escolares e a reconexão da escola com a comunidade. Os resultados revelam que a gestão formativa, quando orientada pela escuta e pelo cuidado, favorece a ampliação do repertório cultural dos estudantes, o fortalecimento do vínculo afetivo entre equipe e comunidade e a ressignificação da função social da escola. Conclui-se que a Pedagogia do Horizonte representa uma proposta de educação integral que ultrapassa o campo técnico e institucional, configurando-se como prática de esperança, pertencimento e transformação.

Palavras-chave: Educação integral, Pedagogia formativa, Territórios educativos, Práticas inovadoras, Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Nas periferias urbanas, onde a escola pública se mistura à vida das ruas e ao cotidiano das famílias, educar é um ato de resistência e de reconstrução simbólica da existência. Nesses territórios marcados pela ausência de políticas permanentes, pela desigualdade e pelo desencanto social, o espaço escolar deixa de ser apenas um prédio onde se ensina conteúdos e se torna um território de cuidado, convivência e esperança. A experiência aqui relatada nasce desse chão, da escuta de crianças e educadores, da gestão que se faz presença e do encontro entre saberes que, muitas vezes, foram silenciados pela história.

É nesse contexto que se delineia a Pedagogia do Horizonte, uma concepção que compreende a educação como travessia e formação humana contínua. O horizonte, como metáfora, indica o movimento permanente de busca e a impossibilidade de um ponto final; é

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - AL, alcicleidealexandre@gmail.com;



a educação entendida como caminho, não como chegada. Essa pedagogia propõe uma escola viva, enraizada no território e aberta ao diálogo com a comunidade, em que o aprender e o conviver se entrelaçam no mesmo gesto. Trata-se, portanto, de uma pedagogia formativa, pois se funda na experiência, na escuta e na reconstrução de sentidos — formando sujeitos, vínculos e territórios.

A Pedagogia do Horizonte nasce do cotidiano de um espaço educacional e cultural localizado em uma área de vulnerabilidade social de Maceió, e tem como eixo central a reconstrução simbólica dos vínculos entre escola, educadores, estudantes e comunidade. A prática pedagógica que a sustenta parte da escuta ativa e da corresponsabilidade, reconhecendo que cada sujeito traz consigo saberes, histórias e afetos que precisam ser considerados na construção do conhecimento. Nesse sentido, o território deixa de ser apenas cenário e passa a ser sujeito educativo, pois é dele que emergem as experiências, os conflitos e as aprendizagens que dão sentido ao processo formativo.

A crise vivida pela escola pública brasileira — marcada pelo esvaziamento simbólico do aprender, pelo adoecimento docente e pela perda de pertencimento — exige novas formas de compreender o papel social e político da educação. A Pedagogia do Horizonte responde a esse desafio propondo um deslocamento: sair da lógica da escola burocrática e conteudista para reencontrar a escola humana, relacional e viva. Inspirada em Paulo Freire (1996), reconhece que toda prática educativa é um ato político e que ensinar implica compromisso com a libertação dos sujeitos; com Miguel Arroyo (2012), reafirma o direito de existir e aprender em contextos periféricos; e com Jaqueline Moll (2012) e Ana Maria Cavaliere (2007), defende que a educação integral só se realiza quando o currículo dialoga com a vida.

Nessa travessia, o papel da gestão escolar ganha centralidade. Como afirma Heloísa Luck (2009), a gestão educacional é um espaço de liderança formativa e compartilhada, onde a escuta, o diálogo e a mediação tornam-se fundamentos éticos do trabalho coletivo. A gestão deixa de ser mera função técnica e assume caráter formativo e político, capaz de criar condições para que os educadores se reconheçam como autores e os estudantes como protagonistas de suas aprendizagens. Essa visão dialoga ainda com Vitor Paro (2001), ao compreender a gestão democrática como expressão da escola pública em sua plenitude e como prática que reconecta as dimensões pedagógica, humana e social.

A Pedagogia do Horizonte se manifesta em gestos concretos: nas rodas de escuta que acolhem a voz das crianças, nas assembleias pedagógicas em que se compartilham decisões, nas atividades integradas que unem arte, tecnologia, esporte e leitura, na reorganização dos tempos escolares para respeitar os ritmos de cada grupo e nas mediações com famílias que transformam a relação entre casa e escola em parceria real. Cada uma dessas práticas, ainda que simples, carrega um potencial formativo porque produz deslocamentos — tanto nos



estudantes quanto nos educadores. O cotidiano, assim, se torna o principal campo epistemológico, e o território, o livro aberto onde se aprende com o outro e sobre o outro.

Como lembra Jorge Larrosa (2019), a experiência é formativa quando nos atravessa e nos transforma, e é nessa dimensão que a Pedagogia do Horizonte se enraíza. Ela se constrói nas pequenas conquistas, nos silêncios compartilhados, nas tentativas e nos recomeços, reconhecendo que o saber não é algo que se deposita, mas algo que se vive. A cada dia, as relações se refazem e novos sentidos se produzem, revelando que a educação é também um exercício de reconstrução simbólica — de si, do outro e do mundo.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência de implementação da Pedagogia do Horizonte em contexto periférico, articulando dimensões pedagógicas, políticas e éticas da educação integral. Busca-se compreender como o território, a escuta e a gestão podem se constituir como eixos formativos e transformadores da prática educativa, apontando caminhos para uma escola que não apenas ensina, mas também forma, acolhe e reconstrói o sentido do aprender.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada se configura como um relato de experiência de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e reflexivo, construído a partir da vivência direta da autora como gestora e educadora em um espaço educacional e cultural localizado em território periférico de Maceió. O estudo nasce de uma imersão cotidiana e de um processo de escrita que não busca descrever apenas o que foi feito, mas compreender o que se produziu em termos de formação humana, sentidos pedagógicos e transformação social. Trata-se, portanto, de uma experiência que une prática e reflexão, e que reconhece a escola como campo epistemológico vivo, onde o conhecimento é produzido na relação entre sujeitos, contextos e afetos.

A metodologia está inspirada na perspectiva da pesquisa-formação, proposta por António Nóvoa (1992), que entende a prática docente como espaço de produção de saberes e de desenvolvimento profissional. Essa abordagem considera que o educador aprende e se transforma ao investigar o próprio fazer, e que a escrita, nesse processo, é também um ato formativo. Assim, mais do que um estudo sobre a prática, este trabalho é uma leitura de si e do coletivo em movimento, em diálogo constante entre o vivido e o pensado.

Para sustentar esse percurso, recorreu-se também à cartografia do cotidiano descrita por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), que compreende o pesquisar como acompanhar processos, e não apenas analisar resultados. A cartografia não busca verdades fixas, mas rastros, fluxos e sentidos que emergem da prática. É uma metodologia sensível, que se



constrói na escuta dos sujeitos, no registro das experiências e na observação dos deslocamentos subjetivos e institucionais que ocorrem no percurso. A escola, nesse contexto, é entendida como território simbólico em disputa — lugar de contradições, de encontros e de aprendizagens que se reinventam todos os dias.

Os dados e registros que compõem este relato foram sistematizados a partir de múltiplas fontes, entre as quais:

- Diários de bordo da prática gestora e pedagógica, com anotações diárias de situações vividas, reflexões sobre a equipe e os estudantes, decisões coletivas e percepções subjetivas sobre o processo educativo;
- Registros institucionais e relatórios pedagógicos, elaborados em reuniões de planejamento e acompanhamento de atividades;
- Rodas de escuta e assembleias pedagógicas, nas quais educadores, estudantes e famílias compartilharam experiências e propuseram ajustes às rotinas;
- Portfólios e painéis de conquista, construídos pelos estudantes e educadores como instrumentos de avaliação formativa;
- Projetos e formações internas, que evidenciam a articulação entre diferentes eixos de atuação — artes, esportes, cultura, tecnologia e bilinguismo;
- Documentos públicos de referência sobre educação integral, gestão democrática e políticas de educação em territórios vulneráveis.

A análise dessas fontes não se deu de forma linear ou estatística, mas a partir de movimentos de leitura e escuta reflexiva, buscando identificar os sentidos produzidos nas relações e os efeitos formativos das práticas vividas. A triangulação entre os registros da autora, as vozes da equipe e os referenciais teóricos permitiu compreender a Pedagogia do Horizonte como um processo coletivo de formação e de reconstrução simbólica, e não como uma metodologia a ser aplicada.

Durante o período de observação, compreendido entre os meses de março e outubro de 2025, foram acompanhadas atividades regulares de ensino e de convivência, encontros formativos com educadores e momentos de interação com a comunidade local. Em cada um desses espaços, a escuta foi adotada como princípio metodológico. Escutar as crianças, os professores, as famílias e a si mesma se tornou o primeiro gesto da gestão e o ponto de partida da pesquisa. Em muitas situações, as rodas de conversa revelaram aquilo que os relatórios não mostravam: o medo das crianças em certos dias, a esperança em outros, os silêncios dos professores diante do cansaço e a força coletiva que emerge quando a palavra era partilhada.

A pesquisa, portanto, se constituiu a partir da implicação da autora com o território e com as pessoas. Isso significa que a análise não parte de um lugar neutro, mas de um lugar de presença — de quem vive e constrói o cotidiano escolar com os sujeitos que o habitam.



Essa implicação, longe de comprometer a objetividade, amplia o campo de compreensão, pois revela as dimensões afetivas e simbólicas da prática educativa que, em geral, permanecem invisíveis nas análises institucionais.

O percurso metodológico também incluiu o registro de situações concretas de mediação e reorganização da rotina, como o processo de redefinição dos horários para permitir a integração entre oficinas artísticas e aulas regulares, a criação de espaços de convivência no intervalo das atividades, a articulação de projetos intergeracionais com famílias e a mediação de conflitos cotidianos entre estudantes. Cada um desses movimentos foi analisado como ato pedagógico e formativo, evidenciando que a gestão, quando guiada pela escuta e pelo cuidado, se transforma em prática educativa e política.

A interpretação dos dados se apoiou na triangulação entre três dimensões centrais:

1. A vivência gestora e pedagógica da autora, entendida como campo de observação e reflexão sobre a prática;
2. Os referenciais teóricos que sustentam a Pedagogia do Horizonte, especialmente Freire, Arroyo, Luck, Moll, Cavaliere e Larrosa;
3. O contexto social e político da escola pública brasileira, atravessado por desigualdades estruturais e por disputas de sentido sobre o papel da educação.

Dessa triangulação, emergiu a compreensão de que a Pedagogia do Horizonte é, ao mesmo tempo, processo e método, conceito e vivência. É um modo de estar na escola que reconhece que cada gesto — o acolhimento no portão, o olhar atento ao aluno inquieto, a escuta paciente de um professor exausto — é parte de um processo formativo. Como lembra Paulo Freire (1996), “não há docência sem discência”, e é nesse diálogo permanente entre ensinar e aprender que se inscreve o sentido desta metodologia.

Por se tratar de um relato situado, este estudo não busca generalizações nem modelos replicáveis. O que se propõe é compartilhar uma experiência que revela a potência de uma gestão que educa e de uma pedagogia que nasce do território. A validade dessa pesquisa está, portanto, na coerência entre a ação, a intenção e a reflexão, princípios que sustentam a própria noção de formação. Como no horizonte, a experiência não se encerra, apenas se renova a cada olhar que se lança sobre ela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi organizada a partir da sistematização de registros produzidos durante a implementação da Pedagogia do Horizonte em um espaço educacional-cultural da periferia de Maceió (AL), entre os meses de março a outubro de 2025. Esses dados incluem diários de bordo, portfólios de estudantes, relatórios pedagógicos, registros de rodas de escuta



e relatos de reuniões com a equipe educativa. A partir desse material, emergiram categorias temáticas que expressam os principais efeitos, desafios e deslocamentos produzidos pela experiência pedagógica formativa desenvolvida.

As categorias foram organizadas de forma dialógica com o referencial teórico que fundamenta este estudo, buscando compreender como a prática pedagógica — quando situada no território, mediada pela escuta e orientada pela integralidade dos sujeitos — pode reconfigurar sentidos, vínculos e modos de aprender. A seguir, são apresentadas cinco categorias centrais de análise: (1) Reencantamento do fazer docente, (2) Engajamento e permanência com sentido, (3) Valorização das pequenas conquistas, (4) Flexibilização dos tempos e espaços escolares e (5) Reconexão com a comunidade educativa.

Reencantamento do fazer docente: gestão como gesto ético e político

Assumir a gestão de um espaço educacional localizado em um território vulnerável é lidar, diariamente, com as presenças e ausências que atravessam o cotidiano: a ausência do Estado, a ausência de estruturas adequadas, a ausência de pertencimento e, muitas vezes, a ausência de esperança. Ao chegar pela manhã e observar os corredores silenciosos, a primeira tarefa da gestão era lembrar que ali, mais do que paredes, existiam histórias — de professores que resistem, de estudantes que buscam no espaço escolar um refúgio e de famílias que depositam na escola uma confiança que o poder público tantas vezes lhes negou. Nesse cenário, o ato de gerir se transformou, pouco a pouco, em um exercício ético de cuidado e de reconstrução de sentido.

O primeiro desafio não era apenas administrativo, mas simbólico: como reencantar o professor exausto, que havia aprendido a trabalhar no automático e a se proteger emocionalmente para não se frustrar com a descontinuidade das políticas públicas? Como fazer com que o educador voltasse a acreditar que sua presença importava? Foi a partir dessas perguntas que a gestão começou a se configurar como gestão formativa, entendida aqui como espaço de escuta, partilha e reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar. A Pedagogia do Horizonte, enquanto proposta viva, nasceu também dessa escuta.

Nos primeiros encontros com a equipe, foram realizados momentos de diálogo sem pauta prévia — espaços de fala e silêncio, onde o objetivo não era planejar, mas reencontrar o sentido de estar ali. Alguns professores choraram ao descrever o sentimento de invisibilidade diante das condições de trabalho e da sobrecarga emocional; outros expressaram medo de não corresponder às expectativas diante de um público tão diverso e, em muitos casos, ferido por experiências de rejeição escolar. Esses momentos, embora



diffíceis, se tornaram pedagógicos, pois revelaram a urgência de reconstruir não apenas o planejamento, mas o humano que sustenta a escola.

Inspirada nas ideias de Paulo Freire (1996), a gestão passou a compreender que o cuidado não é um ato paralelo à docência, mas parte essencial dela. Freire nos lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”, e foi com esse olhar que se criou, na rotina institucional, o hábito das “rodas de afeto” entre os educadores. Antes de cada reunião pedagógica, a equipe reservava dez minutos para falar de si, da semana, das emoções e das dificuldades. Esse simples gesto alterou o clima do trabalho e fez emergir uma nova forma de vínculo: a escola como espaço de escuta entre adultos.

Com o tempo, as formações passaram a ser conduzidas não apenas pela coordenação, mas também pelos próprios educadores. Cada professor era convidado a apresentar uma prática que tivesse provocado uma mudança positiva com as turmas, por menor que fosse. Esse compartilhamento coletivo, inspirado na concepção de Heloísa Luck (2009) sobre liderança pedagógica, rompeu com a ideia de gestão vertical e instaurou uma gestão circular, na qual o saber se distribui e o coordenador se torna mediador de processos e não controlador de rotinas. A cada encontro, novos aprendizados emergiam: um professor de matemática relatava o uso de jogos cooperativos para trabalhar raciocínio lógico; outro, de língua portuguesa, contava como a leitura de cartas escritas pelos alunos sobre seus medos havia mudado a relação com a turma.

Essas práticas contribuíram para o reencantamento docente, não no sentido romântico, mas político. Miguel Arroyo (2012) lembra que os professores das periferias carregam em si as marcas da exclusão social que enfrentam diariamente, e que reencontrar o prazer de ensinar é, também, um ato de resistência frente à precarização. Quando a escola se permite cuidar dos seus cuidadores, ela resiste ao adoecimento e à lógica da produtividade. Um exemplo concreto ocorreu quando uma colaboradora, após um mês de afastamento por ansiedade, retornou dizendo: “voltar agora é diferente, parece que há espaço pra respirar”. Essa fala, anotada no diário de bordo, sintetiza a função formativa da gestão: transformar o ambiente em lugar de respiro e reconstrução simbólica.

A Pedagogia do Horizonte, nesse contexto, se manifesta como prática de presença. Estar presente, observar sem julgar, perguntar antes de responder, acolher antes de planejar — gestos simples que se tornam políticos porque reafirmam o humano no centro da ação educativa. A gestão passou a acompanhar as aulas, não para avaliar, mas para compreender as dinâmicas, oferecer apoio e registrar observações qualitativas. As devolutivas eram sempre dialógicas, baseadas em perguntas: “O que você sentiu quando percebeu que a turma se dispersou?”; “O que mudaria se tivesse mais tempo para essa atividade?”; “De que forma



essa proposta conversa com os interesses dos alunos?”. Esse tipo de diálogo, sustentado pelo respeito e pela escuta, fortaleceu a confiança entre equipe e coordenação, e inaugurou um processo formativo horizontal, no qual o erro é entendido como parte do aprender e não como falha a ser punida.

Na perspectiva de Jorge Larrosa (2019), o aprender não se resume a acumular conhecimento, mas a se deixar atravessar pela experiência. Foi exatamente isso que começou a acontecer com os educadores: ao refletirem sobre o próprio fazer, passaram a se perceber como sujeitos em formação contínua. Essa tomada de consciência foi registrada em uma das reuniões de planejamento, quando uma professora afirmou: “a gente está ensinando diferente porque também está sendo ensinado por esse lugar”. A frase se tornou um símbolo da proposta e deu nome a uma das formações internas: O lugar que ensina.

Do ponto de vista político, esse processo representou um deslocamento importante: o foco da gestão deixou de ser apenas o cumprimento de metas e passou a ser o cuidado com quem cuida. Essa mudança, embora simples, rompe com o modelo de escola-fábrica criticado por Sacristán (2000) e aproxima-se de uma visão emancipadora da educação. Cuidar do professor não é apenas oferecer suporte emocional, mas garantir condições de trabalho, tempo para planejamento, autonomia pedagógica e reconhecimento das suas criações. A Pedagogia do Horizonte reafirma que não há transformação nas práticas sem transformação nas relações, e que a gestão é o espaço privilegiado dessa travessia.

O reencantamento do fazer docente, portanto, não aconteceu de maneira súbita ou idealizada. Foi resultado de uma construção lenta, sustentada por diálogo, partilha e sensibilidade. Nas semanas mais difíceis, quando a carga emocional era pesada e a sensação de impotência parecia dominar, a equipe se reunia para lembrar os motivos pelos quais havia escolhido estar ali. Em uma dessas reuniões, uma educadora leu um bilhete deixado por uma aluna: “Professora, você é como um sol quando eu chego triste”. O silêncio que seguiu foi mais pedagógico do que qualquer formação. Ali se compreendeu, de forma concreta, o que Freire (1996) chamava de “esperançar”: continuar acreditando no poder da educação mesmo quando tudo parece ruir.

Em síntese, o reencantamento do fazer docente revelou que a gestão escolar, quando se orienta pela ética da escuta e pela sensibilidade política, se transforma em prática pedagógica. Reencantar não é esconder os problemas, mas iluminá-los com sentido; é transformar a dor coletiva em aprendizado e a rotina em travessia. A Pedagogia do Horizonte, nesse primeiro eixo de análise, se apresenta como pedagogia formativa porque reconhece que ninguém se forma sozinho: educar é caminhar junto, sustentando o olhar no horizonte que ainda não se alcançou, mas que se anuncia a cada gesto de esperança.



Engajamento e permanência com sentido: a motivação como construção coletiva

Falar em engajamento, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, é tratar de algo muito mais profundo do que a simples presença física dos estudantes na escola. Permanecer, nesses territórios, é resistir a uma série de forças externas que constantemente empurram as crianças e adolescentes para fora: a insegurança das ruas, as responsabilidades familiares precoces, a ausência de perspectivas e, em muitos casos, a descrença no valor da educação. Assim, quando uma criança chega à escola todos os dias, atravessando ladeiras, escadarias ou ruas sem calçamento, já está afirmando um gesto político de esperança. O desafio da gestão, nesse cenário, não é apenas garantir a frequência, mas transformar a permanência em pertencimento.

Logo nos primeiros meses de implementação da Pedagogia do Horizonte, percebeu-se que os índices de presença não refletiam o real engajamento das crianças. Algumas estavam fisicamente nas atividades, mas emocionalmente distantes. Outras, embora ausentes em alguns dias, demonstravam profundo interesse e alegria quando conseguiam participar. A equipe começou a se perguntar: o que faz uma criança querer voltar para a escola? Essa pergunta guiou uma série de mudanças na rotina e na concepção pedagógica.

O primeiro passo foi compreender que o engajamento não se impõe — ele se constrói. Inspirados pela teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985), compreendeu-se que o envolvimento genuíno nasce da combinação entre três dimensões: autonomia, competência e pertencimento. Assim, as ações pedagógicas e de gestão foram reorganizadas para fortalecer essas três bases.

A autonomia foi estimulada por meio da criação dos “percursos de escolha”, em que os estudantes podiam selecionar parte das atividades de acordo com seus interesses. Não se tratava de permitir que cada um fizesse o que quisesse, mas de legitimar o desejo como parte do processo educativo. Nas rodas de escuta, as crianças diziam o que gostavam de aprender, o que queriam experimentar e o que ainda não conheciam, interesse que se transformou em ponto de partida para a construção de um percurso formativo aderente. Um grupo de meninos, apaixonado por futebol, participou de uma oficina que relacionava esporte, geometria e trabalho em equipe. A liberdade de escolha despertou o sentido de autoria, e as atividades começaram a ganhar outra cor — o brilho do envolvimento verdadeiro.

A competência, por sua vez, foi fortalecida pela valorização das pequenas conquistas. Nas turmas onde antes prevalecia a indisciplina e a desmotivação, passou-se a celebrar cada avanço — o aluno que conseguiu terminar uma tarefa com mais foco, aquele que ajudou um colega a compreender uma atividade, ou a turma que organizou o espaço coletivo sem precisar de tantos avisos. Pequenos gestos que, acumulados, formavam uma cultura de



reconhecimento e autoconfiança. A gestão acompanhava de perto esses movimentos, estimulando os professores a registrar os progressos nos painéis de conquista. Em um deles, lia-se: “Hoje conseguimos conversar sem brigar”. Essa frase, escrita coletivamente por uma turma do 7º ano, dizia mais sobre aprendizagem do que qualquer gráfico de desempenho.

Mas foi na dimensão do pertencimento que a Pedagogia do Horizonte revelou sua maior potência. As crianças começaram a reconhecer o espaço como delas — não apenas como um prédio, mas como uma extensão de suas próprias histórias. Essa sensação foi percebida em diferentes situações, como no cuidado espontâneo com os murais e nas atitudes de solidariedade entre colegas com gestos cotidianos que demonstravam o vínculo afetivo não como efeito colateral da convivência, mas uma meta formativa.

A equipe docente também passou a compreender que a permanência não se garante com controle, mas com sentido. Ao invés de cobranças e punições, adotou-se a mediação dialógica como prática cotidiana. Quando surgiam conflitos, eram realizados círculos de conversa nos quais os estudantes eram convidados a narrar o que sentiam e a propor soluções. Uma das situações mais marcantes envolveu dois adolescentes que haviam brigado durante uma oficina. Em vez de suspender a dupla, o educador propôs um desafio: juntos, deveriam jogar tangram. No final, os dois pediram para mostrar o trabalho à coordenação, já haviam se desculpado e dialogando sobre o lanche do dia. Esse episódio, registrado no diário de bordo, mostra como a gestão e os educadores transformaram o conflito em objeto de aprendizagem — um dos pilares da pedagogia formativa.

No campo da gestão, a permanência com sentido exigiu reorganizar tempos e rotinas. Percebeu-se que os intervalos eram momentos ricos de socialização, mas pouco aproveitados pedagogicamente. A partir daí, surgiu o eixo da socialização, no qual oficinairos promoviam atividades culturais, jogos cooperativos ou rodas musicais. Essa mudança simples reduziu as situações de conflito e ampliou o sentimento de pertencimento, pois os estudantes passaram a ver o tempo de recreio como parte da aprendizagem.

Além disso, foi necessário criar estratégias de aproximação com as famílias, entendendo que o engajamento não se sustenta sem diálogo com o entorno. Muitas mães, pais e avós, acostumados a serem chamados apenas em casos de problema, passaram a ser convidados para encontros de partilha, nos quais contavam suas próprias trajetórias escolares e expressavam o que esperavam da educação dos filhos, evidenciando o quanto o pertencimento também precisava ser construído fora dos muros da escola.

No plano teórico, esse movimento dialoga com Ana Maria Cavaliere (2007) e Jaqueline Moll (2012), que defendem a educação integral como projeto coletivo e afetivo, capaz de integrar diferentes tempos e espaços formativos. Ao compreender o território como parte do currículo, a escola ampliou seu campo de ação e reforçou a ideia de que a



aprendizagem é uma experiência compartilhada. Assim, cada oficina, cada roda, cada encontro deixou de ser um evento isolado e passou a compor uma teia pedagógica de vínculos e significados.

A Pedagogia do Horizonte demonstrou, nesse processo, que o engajamento não é resultado de metodologias inovadoras ou tecnologias, mas do reconhecimento do sujeito como parte do processo. Quando o estudante sente que é visto, ouvido e valorizado, ele se envolve não por obrigação, mas por desejo. E quando o professor percebe que sua escuta tem efeito e que a gestão o apoia, ele também se reencanta. O engajamento, portanto, se revela como uma construção coletiva, sustentada por confiança, empatia e partilha.

Do ponto de vista sociológico, a experiência permite compreender a permanência como expressão da reexistência — conceito que ultrapassa a simples continuidade escolar e se aproxima da ideia de resistência cultural e simbólica. Em contextos de exclusão, continuar estudando é um ato de coragem; participar com alegria é um gesto político. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007), “a esperança é uma forma de conhecimento”, e o que se produziu nesse território foi exatamente isso: um conhecimento esperançoso, tecido nas relações humanas e nas pequenas conquistas do cotidiano.

Em síntese, o engajamento e a permanência com sentido revelam que a escola, quando se torna lugar de vínculo e de voz, passa a produzir não apenas aprendizagens cognitivas, mas também subjetivas e sociais. A Pedagogia do Horizonte reafirma, assim, que o maior indicador de sucesso escolar é o brilho nos olhos de quem aprende e de quem ensina. Permanecer é acreditar que vale a pena estar ali — e é nesse gesto de acreditar, partilhado entre todos, que a educação volta a ser horizonte.

Valorização das pequenas conquistas: avaliação formativa e reconhecimento como dispositivos de subjetivação

Entre os muitos desafios de uma gestão comprometida com a formação integral está o de ressignificar o modo como a escola olha para o progresso dos estudantes. Durante anos, a cultura escolar esteve orientada pela lógica da medição — notas, médias, gráficos, comparações —, como se o aprender fosse algo que pudesse ser contido em números. No entanto, em territórios marcados por trajetórias de desigualdade, o aprendizado raramente cabe em métricas objetivas. Uma criança que supera o medo de falar em público, um adolescente que consegue permanecer em uma atividade até o fim, uma turma que se escuta antes de reagir a um conflito — tudo isso é aprendizado, embora muitas vezes invisível às formas tradicionais de avaliação.



Foi a partir dessa constatação que a equipe, sob orientação da gestão, iniciou um processo coletivo de reconstrução da cultura avaliativa. A Pedagogia do Horizonte propõe compreender a avaliação não como instrumento de controle, mas como gesto de escuta e de reconhecimento. Inspirada em Philippe Perrenoud (1999), essa perspectiva parte da ideia de avaliação reguladora, ou seja, aquela que acompanha, orienta e valoriza o percurso de aprendizagem, sem reduzir o sujeito ao resultado. Avaliar, nesse sentido, é também cuidar.

O primeiro passo foi abolir a linguagem punitiva que muitas vezes permeava os relatórios e registros. Expressões como “não atingiu o objetivo”, “não apresentou interesse” ou “precisa melhorar o comportamento” foram substituídas por observações descritivas e sensíveis, centradas no processo. Um exemplo marcante foi o de uma estudante do 7º ano que, no início do semestre, se recusava a participar das rodas de leitura. Em vez de registrar a ausência como “falta de envolvimento”, o professor anotou: “prefere ouvir mais a falar neste momento, mas mostra atenção e emoção nas reações”. Dois meses depois, a aluna pediu para ler um trecho de um livro para a turma. No portfólio, o relato da criança com sua autoavaliação. Esse tipo de registro não apenas documenta o avanço, mas o transforma em narrativa de reconhecimento.

A equipe criou instrumentos que refletissem esse olhar ampliado sobre o aprender. Surgiram os painéis de conquista, expostos nas salas e corredores, onde as turmas registravam coletivamente suas pequenas realizações semanais. Frases simples, escritas em cartazes coloridos, carregavam enorme potência simbólica: “respeitamos o tempo do outro”, “terminamos o trabalho em grupo sem brigar”, “ajudamos um colega a entender a atividade”. Esses painéis se tornaram espelhos da convivência e da autonomia, e as crianças passaram a disputar, não notas, mas reconhecimentos simbólicos — o direito de escrever suas conquistas na parede.

Outro instrumento adotado foram os portfólios formativos, tanto dos estudantes quanto dos educadores. Cada criança organizava, com apoio dos professores, registros de suas produções, reflexões e sentimentos sobre as atividades. No final de cada ciclo, eram realizadas rodas de devolutiva, nas quais os próprios estudantes apresentavam suas conquistas e falavam sobre o que aprenderam, o que ainda desejavam aprender e o que os havia desafiado. Essas rodas revelaram aspectos que a avaliação tradicional jamais captaria, falas simples condensam o sentido da avaliação como processo de subjetivação — formar não apenas o intelecto, mas também a consciência de si.

A gestão assumiu papel central nesse processo, garantindo tempo e espaço para que as práticas avaliativas fossem discutidas em equipe. Nas formações internas, refletia-se sobre o sentido político da avaliação, ancorado na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2007), que propõe uma “ecologia dos saberes”, na qual diferentes formas de conhecimento



coexistem e se legitimam mutuamente. Reconhecer a oralidade, a colaboração, o esforço e a sensibilidade como formas de saber é um ato de justiça cognitiva. Quando a escola legitima o conhecimento que nasce da vida, ela também combate à exclusão simbólica que marca a história dos sujeitos das periferias.

A dimensão afetiva também esteve presente nesse processo. A cada nova conquista reconhecida, era possível observar mudanças no comportamento e na autoestima das crianças. Um episódio marcante ocorreu durante uma devolutiva coletiva, quando um aluno que costumava ser visto como “difícil” ouviu da professora: “você tem uma escuta generosa, e isso ajuda a turma”. O menino, surpreso, respondeu: “ninguém nunca tinha me dito isso”. O olhar da professora o deslocou de um lugar de erro para um lugar de potência — e essa mudança simbólica é, em si, um ato pedagógico.

A Psicologia da Educação também oferece pistas para compreender o poder do reconhecimento. Albert Bandura (1997), ao tratar do conceito de autoeficácia, explica que a crença na própria capacidade é um dos principais fatores que impulsionam o engajamento e a persistência. Quando o estudante se sente capaz e valorizado, ele se arrisca mais, aprende mais e permanece com mais entusiasmo. A Pedagogia do Horizonte, ao adotar o reconhecimento como princípio, cria um círculo virtuoso: o reconhecimento gera pertencimento, o pertencimento gera motivação, e a motivação alimenta o aprender.

Essa lógica também foi aplicada à equipe de educadores. Em cada encontro formativo, a gestão reservava um momento chamado “celebração do cotidiano”, em que se destacavam gestos e atitudes dos professores. Em uma dessas ocasiões, uma educadora foi reconhecida por sua delicadeza ao lidar com uma crise emocional de um aluno, outro por ter transformado uma brincadeira em oportunidade de aprendizado sobre respeito. A valorização entre pares fortaleceu a identidade docente e reduziu a sensação de isolamento tão comum na profissão. Como lembra Heloísa Luck (2009), “a gestão formativa é aquela que se faz presença e que reconhece, em cada educador, um sujeito em permanente formação”.

No plano institucional, a mudança na concepção de avaliação exigiu revisões administrativas. As reuniões de fechamento de bimestre passaram a incluir momentos de leitura dos portfólios e apresentação dos painéis de conquista. As crianças eram convidadas a participar dessas apresentações, ocupando o lugar de protagonistas de suas trajetórias. Esse gesto, aparentemente simples, trouxe profundos impactos simbólicos: a escola começou a ser percebida como espaço de fala e visibilidade.

Do ponto de vista teórico, a experiência confirma que a avaliação, quando compreendida como prática relacional, contribui para o processo de subjetivação e emancipação. O reconhecimento devolve ao sujeito a possibilidade de se ver como autor de sua história. Essa dimensão é central na Pedagogia do Horizonte, que entende a formação



como um movimento contínuo de reconstrução simbólica. Avaliar, nessa perspectiva, é acompanhar o florescimento do sujeito, respeitando seus tempos e celebrando suas conquistas, por menores que pareçam.

O exercício de valorizar as pequenas conquistas, portanto, é profundamente político. Ele desafia a cultura da performatividade que domina as políticas educacionais e propõe uma nova racionalidade, mais humana e democrática. Como defende Paulo Freire (1996), ensinar exige esperança, e esperar é acreditar no inacabamento do ser humano. Cada conquista reconhecida é um ato de resistência contra o desânimo e o esquecimento.

Assim, a Pedagogia do Horizonte reafirma que a avaliação formativa não é uma técnica, mas uma postura ética e afetiva diante do outro. Ela exige tempo, sensibilidade e disposição para enxergar o invisível. Ao valorizar o processo, a escola não apenas ensina — ela forma. E ao formar, ela transforma, devolvendo às crianças, aos educadores e à comunidade o direito de se reconhecerem como sujeitos capazes de aprender, crescer e seguir em direção ao horizonte que se abre a cada dia.

Flexibilização dos tempos e espaços escolares: para além da escola-fábrica

Entre os maiores desafios enfrentados pela escola pública está a rigidez de sua estrutura organizacional — uma herança da modernidade industrial que ainda insiste em formatar o tempo e o espaço como se a aprendizagem seguisse o ritmo de uma linha de produção. O relógio da escola dita a duração das aulas, o intervalo entre as turmas, o tempo do lanche, o momento da saída. A campainha, símbolo do controle, anuncia quando é hora de aprender e quando é hora de parar. Essa lógica da “escola-fábrica”, como descreve José Gimeno Sacristán (2000), ainda define o cotidiano de muitas instituições e, por consequência, limita as possibilidades de criação, escuta e vivência integral.

No espaço educativo onde a Pedagogia do Horizonte foi construída, essa rigidez se revelou logo nas primeiras semanas de trabalho. As turmas chegavam e saíam em blocos, os horários eram cronometrados e as oficinas artísticas e esportivas ocorriam de forma isolada, como se fossem atividades complementares e não parte essencial do processo formativo. O resultado era um cotidiano fragmentado, no qual o tempo parecia correr mais rápido do que o vínculo podia se consolidar. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de reorganizar o tempo e o espaço para que ambos servissem às pessoas, e não o contrário.

A mudança começou com pequenas rupturas. Uma delas foi o reposicionamento do momento de acolhimento, que passou a acontecer todos os dias no início do turno, reunindo todas as turmas em um mesmo espaço. Esse momento, antes considerado perda de tempo, tornou-se ritual formativo. Era ali que se compartilhavam combinados, desejos, músicas e



leituras breves. Em um desses encontros, uma criança disse: “gosto quando a gente começa o dia junto, parece que o lugar fica mais calmo”. A fala, registrada no diário de bordo, evidenciou que o tempo coletivo tem potência formativa e emocional — é no encontro que se cria sentido para o dia.

Outra mudança importante foi a criação das estações de aprendizagem, inspiradas em metodologias ativas, mas adaptadas à realidade do território. Ao invés de as crianças permanecerem sentadas nas mesmas carteiras por horas, o espaço foi dividido em ambientes temáticos: leitura, movimento, criação e diálogo. Cada grupo circulava entre as estações conforme o tema do dia, experimentando diferentes linguagens e ritmos. Um exemplo emblemático foi o trabalho sobre meio ambiente, no qual as turmas passavam pela estação de leitura de textos poéticos, pela oficina de plantio, por uma roda de conversa sobre consumo e, por fim, pela confecção de cartazes com frases autorais. A atividade, inicialmente planejada para uma hora e meia, durou toda a manhã — e ninguém quis ir embora antes do término.

Essas experiências mostraram que flexibilizar o tempo não significa perder controle, mas reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem. Como aponta Lev Vygotsky (1931/1991), o desenvolvimento humano ocorre na interação entre o sujeito e o meio, mediado por afetos, linguagem e cultura; por isso, não há tempo único para aprender. A escola que respeita o tempo de cada estudante é também aquela que ensina o respeito ao tempo do outro — e isso é, em si, uma lição ética.

No plano da gestão, a reorganização dos tempos exigiu uma nova lógica administrativa. O cronograma rígido de atividades deu lugar a um planejamento vivo, construído semanalmente com a participação da equipe. Cada educador podia propor ajustes, relatar dificuldades e sugerir reorganizações. Essa flexibilidade trouxe autonomia e corresponsabilidade, duas condições indispensáveis para a consolidação da gestão democrática defendida por Vitor Paro (2001). A gestão deixou de ser um centro de decisões e passou a ser um espaço de mediação, em que o tempo institucional é pensado como tempo humano.

Outro avanço foi a criação de espaços híbridos de aprendizagem, que romperam com a fronteira entre sala de aula e território. A biblioteca se transformou em ateliê de ideias, o pátio em espaço de debate e as áreas externas em cenários de experiências.

A flexibilização dos espaços também ampliou a inclusão. Crianças com maior dificuldade de concentração puderam participar de atividades em ambientes mais abertos e dinâmicos, evitando a sensação de confinamento. Oficinas de arte, movimento e música passaram a dialogar com as aulas regulares, dissolvendo a hierarquia entre o que é considerado conteúdo e o que é experiência. Essa integração ressoa as ideias de Jaqueline Moll (2012) e Ana Maria Cavaliere (2007) sobre a educação integral, que afirmam que os



diferentes tempos e espaços da vida devem se entrelaçar na formação, pois o aprender não se limita ao tempo escolar, mas se prolonga em todas as dimensões da existência.

Com o tempo, os estudantes começaram a se apropriar da nova dinâmica. Eles passaram a sugerir usos alternativos dos espaços, como transformar a quadra em cenário de teatro ou a biblioteca em local de gravação de podcasts educativos. A gestão acolheu essas ideias como parte da metodologia, reforçando que o protagonismo não é apenas discursivo, mas vivencial. Em uma das reuniões, uma aluna disse: “aqui a gente aprende andando”, e essa frase passou a sintetizar o espírito da Pedagogia do Horizonte — uma aprendizagem que se move, se desloca e se reinventa.

A flexibilização também alcançou os tempos de avaliação. Ao invés de concentrar a verificação de aprendizagem em momentos fixos, os professores passaram a observar o progresso continuamente, considerando as expressões, os gestos e as interações. O tempo da prova cedeu espaço ao tempo da conversa, e a avaliação passou a ser vista como um processo contínuo de diálogo. Essa mudança reduziu a ansiedade e favoreceu uma relação mais autônoma e confiante entre educadores e estudantes.

Do ponto de vista sociológico, flexibilizar os tempos e espaços é um gesto de ruptura com a racionalidade neoliberal que, segundo Maurice Tardif (2002), transforma o professor em executor e o estudante em produto. Ao reordenar a escola segundo a vida e não segundo a lógica da produtividade, a Pedagogia do Horizonte afirma o valor do humano e devolve ao tempo seu caráter político e formativo. O tempo que se dilata, o espaço que acolhe, o ritmo que respeita — todos esses elementos produzem aprendizagem porque produzem presença.

Essa reorganização, no entanto, não se deu sem resistências. Alguns professores, acostumados à estrutura rígida, temiam perder o controle; outros, receosos das cobranças externas, perguntavam como comprovar os resultados. A gestão, nesse processo, teve papel fundamental como mediadora e articuladora. Reuniões coletivas foram realizadas para discutir as razões e os efeitos das mudanças, e pouco a pouco, a experiência demonstrou que, quando o tempo se humaniza, o aprendizado se aprofunda.

Um episódio ilustra bem essa transformação. Durante uma oficina de artes, uma aluna se atrasou para retornar à sala e, ao ser questionada, respondeu: “estava terminando meu desenho, ele não cabia no tempo”. Essa frase foi reproduzida na reunião pedagógica seguinte e inspirou uma reflexão coletiva: quantas aprendizagens deixamos de viver porque não cabem no tempo imposto? A partir dali a equipe compreendeu que a pedagogia precisa caber nas pessoas — e não o contrário.

A Pedagogia do Horizonte, ao propor a flexibilização dos tempos e espaços, reafirma que a escola é um organismo vivo, atravessado por afetos, memórias e relações. Gerir o tempo e o espaço, nesse contexto, é gerir possibilidades: de expressão, de criação, de encontro. É



permitir que a aprendizagem se dê no ritmo da vida, e que o educador reencontre o prazer de ensinar observando o florescer de cada sujeito.

Em síntese, essa flexibilização representa uma prática de liberdade e de justiça. Ela desloca o foco da escola-fábrica para a escola-horizonte — uma escola que se move com o mundo, que aprende com o território e que reconhece o tempo como aliado, não como inimigo. Nesse caminhar, a gestão se torna o fio que costura o ritmo coletivo, garantindo que ninguém fique para trás, e que todos possam seguir, juntos, em direção a novos horizontes de aprendizagem e de humanidade.

Reconexão com a comunidade educativa: gestão como mediadora de vínculos e sentidos

Em territórios periféricos, a escola é, muitas vezes, o único espaço público que se mantém em funcionamento contínuo. Entre ruas estreitas, casas simples e histórias de luta, ela surge como uma espécie de farol — um ponto de encontro entre o que a comunidade foi, o que é e o que ainda sonha em ser. No entanto, a presença física da escola não garante, por si só, pertencimento. Há escolas que estão no território, mas não são do território. Há muros que separam não apenas o dentro e o fora, mas também saberes, valores e linguagens. Foi justamente para atravessar esses muros simbólicos que a Pedagogia do Horizonte se consolidou como prática de reconexão comunitária.

O primeiro passo foi reconhecer o território como sujeito educativo. Como ensina Miguel Arroyo (2012), o território não é apenas cenário, mas um campo formativo atravessado por memórias, afetos e resistências. Nesse espaço educativo, a gestão passou a atuar como mediadora entre escola e comunidade, estabelecendo uma relação de troca e de reconhecimento mútuo. A escuta se tornou a ferramenta principal desse processo.

As rodas de escuta com as famílias revelaram que, por trás das ausências nas reuniões e das dificuldades de acompanhamento escolar, havia histórias de frustração e desconfiança. Muitos responsáveis carregavam lembranças dolorosas da própria passagem pela escola, marcada por experiências de humilhação, exclusão ou desprezo. Uma mãe, em uma dessas rodas, disse com lágrimas nos olhos: “quando eu estudava, a professora dizia que eu não tinha jeito; eu achei que a escola não era lugar pra mim”. Essa fala mobilizou toda a equipe e fez emergir uma compreensão fundamental: reconectar-se à comunidade exigia também reparar as feridas deixadas por uma escola que, em outros tempos, excluiu.

A gestão, então, iniciou um trabalho sistemático de aproximação com o entorno, visitando espaços comunitários, dialogando com lideranças locais e estabelecendo parcerias com grupos culturais, religiosos e esportivos. Essas ações não tinham caráter assistencialista, mas pedagógico. O objetivo era integrar o território ao currículo, fazendo dele parte do



processo formativo. As crianças começaram a entrevistar comerciantes da região para compor projetos de matemática e economia; idosos foram convidados a contar histórias sobre o bairro nas aulas de língua portuguesa; artistas locais ministraram oficinas de música e grafite; mães e avós passaram a participar de rodas de culinária e saberes tradicionais. Aos poucos, o território foi entrando pela porta da escola — e a escola foi se espalhando pelo território.

Essas iniciativas se baseiam na concepção de educação integral defendida por Jaqueline Moll (2012), que compreende a aprendizagem como experiência ampliada de mundo, capaz de articular os diferentes tempos e espaços formativos da vida. Na prática, a Pedagogia do Horizonte traduziu essa concepção em ações concretas. Uma delas foi o projeto “Vozes do Bairro”, que consistia em gravar depoimentos de moradores sobre o significado da escola para a comunidade. Em um dos vídeos, um líder comunitário afirmou: “aqui não é só escola, é abrigo de sonhos”. Esse tipo de reconhecimento público reafirmava a função social e simbólica da instituição: formar cidadãos que se reconhecem como parte do coletivo.

Outro marco dessa reconexão foi o fortalecimento do papel da escola como mediadora de afetos. Em muitos momentos, o espaço escolar acolheu não apenas as crianças, mas também suas famílias, em situações de vulnerabilidade emocional ou material. A gestão entendeu que escutar uma mãe angustiada, oferecer orientação ou simplesmente um café era também um ato pedagógico, pois fortalecia laços de confiança. A ideia de que “a escola educa sozinha” deu lugar à compreensão de que educar é um ato compartilhado, e que o aprendizado não se limita às paredes da sala de aula.

O vínculo com a comunidade também foi fortalecido por meio de eventos culturais e projetos coletivos, que transformaram o espaço educativo em palco de expressão popular. Festas literárias, feiras de saberes, saraus e apresentações artísticas foram incorporados ao calendário não como atividades extracurriculares, mas como momentos de aprendizagem e celebração do território. Nesses eventos, as famílias deixaram de ser espectadoras e passaram a ser coautoras: dançavam, cozinhavam, declamavam, cantavam, contavam suas histórias. Em um desses encontros, uma avó subiu ao palco para cantar um coco de roda e disse: “nunca pensei que um dia eu fosse ensinar alguma coisa aqui dentro”. Essa fala, simples e poderosa, traduz o movimento de descolonização simbólica que a Pedagogia do Horizonte promoveu: devolver à comunidade o lugar de produtora de saber.

Do ponto de vista teórico, essa prática dialoga com Boaventura de Sousa Santos (2007), ao propor uma “ecologia dos saberes” — a coexistência e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, todas legítimas. Ao reconhecer os saberes populares como parte do currículo, a escola rompeu com a monocultura do saber escolarizado e se aproximou de uma epistemologia da vida cotidiana. O que se produzia ali não era apenas aprendizagem, mas justiça cognitiva.



Essa reconexão também provocou mudanças internas na forma de pensar a gestão democrática. Inspirada em Vitor Paro (2001) e Heloísa Luck (2009), a coordenação passou a ver a gestão como prática cultural, política e ética, e não apenas administrativa. Reuniões pedagógicas foram reconfiguradas para incluir as vozes dos profissionais não docentes — merendeiras, vigilantes, agentes de limpeza e estagiários — reconhecendo que todos, à sua maneira, educam. Em uma dessas reuniões, uma funcionária da cozinha disse: “a gente também ensina, porque as crianças aprendem observando a gente trabalhar”. Essa frase foi recebida com aplausos e simbolizou a ampliação do conceito de comunidade educativa: todos os que habitam o espaço formam e são formados por ele.

Outro ponto fundamental dessa reconexão foi o uso do espaço escolar como território de escuta intergeracional. Adolescentes e idosos foram convidados para rodas conjuntas, nas quais partilhavam memórias e perspectivas de futuro. Em uma dessas rodas, uma senhora contou que aprendeu a ler aos 60 anos e que hoje ajudava o neto nas tarefas. O menino, emocionado, respondeu: “então você também é professora”. Essa troca geracional trouxe à tona o sentido profundo de pertencimento e revelou que a aprendizagem é uma via de mão dupla — um fluxo constante entre o passado que inspira e o futuro que se constrói.

Do ponto de vista simbólico, a aproximação com a comunidade representou uma reconstrução da imagem da escola. O prédio, antes visto como espaço distante ou burocrático, passou a ser reconhecido como parte do cotidiano das pessoas. Houve dias em que o portão não se fechava — e isso não era sinal de desorganização, mas de acolhimento. As famílias se sentiam à vontade para entrar, conversar, participar. As crianças chegavam antes do horário, os adolescentes se ofereciam para ajudar nas atividades e os moradores do entorno começaram a frequentar o espaço mesmo fora do horário das aulas, seja para assistir a um filme, participar de uma oficina ou simplesmente estar ali.

Essa reconexão comunitária é também um ato político de resistência. Em tempos em que o discurso tecnicista e a lógica da performatividade tentam reduzir a escola a índices e metas, reafirmar o vínculo humano e territorial é afirmar a educação como bem comum. Como observa Paulo Freire (1996), a escola precisa ser lugar de encontro, diálogo e produção de esperança. A Pedagogia do Horizonte, nesse sentido, não se limita a ensinar conteúdos, mas ensina o que é ser comunidade — ensina que aprender é também pertencer, e que pertencer é um modo de transformar.

Em síntese, a reconexão com a comunidade educativa demonstrou que a gestão, quando orientada pela escuta e pela ética do cuidado, ultrapassa as fronteiras institucionais e se torna gestão de vínculos e de sentidos. A escola se converte em território simbólico de afirmação da vida, onde cada voz importa e cada história encontra lugar. Nesse movimento,



a Pedagogia do Horizonte reafirma que o verdadeiro currículo é o das relações humanas e que, quando a comunidade volta a ocupar a escola, a escola volta a pulsar.

Assim, a experiência vivida mostra que a reconstrução da confiança e da presença coletiva é o que sustenta a permanência, o engajamento e a aprendizagem. Onde há vínculo, há futuro. E onde há futuro, há horizonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada reafirma que transformar o cotidiano escolar em território formativo é possível quando a gestão assume um papel ético e político, enraizado na escuta e na convivência. Ao longo do processo, foi possível compreender que a Pedagogia do Horizonte não é apenas um conjunto de práticas inovadoras, mas uma concepção de mundo que recoloca o humano no centro da educação. Ela nasce das ausências e se alimenta dos encontros, constrói-se no diálogo com o território e se sustenta na esperança de que educar ainda é uma das formas mais potentes de resistir.

Os resultados observados apontam para deslocamentos concretos e simbólicos que atravessaram toda a comunidade educativa. Os professores reencontraram sentido no ato de ensinar, redescobrimo o prazer de planejar e de aprender com os alunos; as crianças passaram a frequentar o espaço com alegria e pertencimento, reconhecendo-o como lugar de escuta e expressão; as famílias deixaram de ser visitantes e se tornaram parceiras; e a comunidade, antes distante, passou a ocupar e defender a escola como patrimônio coletivo. Essa transformação não foi imediata nem linear. Foi tecida no tempo da confiança, na delicadeza dos gestos cotidianos e na construção de uma nova cultura institucional — uma cultura de presença.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência revelou que o aprender não se separa do viver. Cada atividade, cada roda, cada conversa carregava o potencial de formar sujeitos autônomos, solidários e conscientes de si. A avaliação formativa, os painéis de conquista e as rodas de devolutiva mostraram que o conhecimento se faz tanto nas conquistas visíveis quanto nas pequenas superações que marcam a trajetória de cada estudante. A reorganização dos tempos e espaços, por sua vez, rompeu com a lógica da escola-fábrica e devolveu à rotina escolar o ritmo da vida — um ritmo que acolhe, que pausa, que permite recomeçar.

No campo da gestão, consolidou-se a compreensão de que gerir é educar. A gestão formativa, tal como propõe Heloísa Luck (2009), é aquela que escuta, media e cuida, reconhecendo o outro como sujeito em formação. Essa postura transformou o trabalho coletivo e redefiniu as relações entre coordenação e equipe, dissolvendo hierarquias e criando uma ambiência colaborativa. A liderança se fez pelo exemplo, pela presença e pela coerência



entre discurso e prática. O exercício constante de refletir sobre a ação — e não apenas sobre os resultados — deu à equipe a sensação de autoria e corresponsabilidade.

A Pedagogia do Horizonte também evidenciou que a reconstrução simbólica é parte indissociável do processo educativo. Em um território historicamente marcado pela invisibilidade e pela carência de políticas públicas, o ato de reconhecer o outro, de nomear suas conquistas e de legitimar suas vozes tornou-se um gesto de reparação histórica. Como defende Boaventura de Sousa Santos (2007), a justiça social exige também justiça cognitiva: o direito de existir, pensar e aprender a partir da própria realidade. Assim, cada roda de escuta, cada projeto intergeracional, cada celebração comunitária foi um ato político de afirmação de saberes e de dignidades.

Do ponto de vista ético, a experiência reafirma a necessidade de uma educação comprometida com o cuidado e com a esperança. Como lembra Paulo Freire (1996), “ensinar exige coragem para lutar contra a desesperança”. Essa coragem se fez presente na gestão que decide acolher o professor cansado, na professora que se recusa a desistir de um aluno retraído, na criança que volta mesmo depois de tantas ausências. Esses gestos, aparentemente simples, constituem o que aqui chamamos de pedagogia formativa: uma pedagogia que não separa conteúdo de afeto, teoria de vida, nem gestão de escuta.

A experiência também lança luz sobre a função social e simbólica da escola pública. Em contextos de desigualdade, a escola é um dos poucos lugares onde o Estado se faz presença. No entanto, mais do que um serviço público, ela é espaço de humanização e de encontro. A Pedagogia do Horizonte mostrou que, quando o território é reconhecido como sujeito educativo, o currículo se torna vivo, e o aprendizado passa a dialogar com a realidade das pessoas. A escola, assim, deixa de ser uma instituição que ensina e passa a ser uma comunidade que aprende.

Do ponto de vista político, esse trabalho se coloca como forma de resistência à tecnocratização da educação e à mercantilização do aprender. Ao valorizar o território, a diversidade e a escuta, a Pedagogia do Horizonte contrapõe-se às lógicas padronizadas e aos modelos que reduzem a escola a indicadores. Ela afirma que toda política educacional precisa ser vivida, sentida e interpretada pelos sujeitos que a executam, e que a verdadeira transformação nasce do chão, do cotidiano e das relações humanas.

A metáfora do horizonte sintetiza essa concepção. O horizonte é aquilo que se vê de longe, mas que caminha junto com quem anda. É linha de esperança e também de movimento. Assim é a educação que aqui se defende: uma educação em travessia, que não se encerra, mas se refaz a cada encontro, a cada desafio e a cada gesto de escuta.

Em síntese, a Pedagogia do Horizonte se consolida como uma pedagogia formativa porque forma sujeitos e instituições ao mesmo tempo. Forma professores que se descobrem



mediadores, estudantes que se percebem autores e comunidades que se reconhecem educadoras. É uma pedagogia que nasce da prática e retorna a ela, que se alimenta da vida e devolve à vida o sentido de aprender.

Que este relato sirva, portanto, como convite e não como modelo — convite para que outras escolas, gestores e educadores possam olhar para seus territórios e enxergar neles o que há de mais humano e transformador: a potência de recomeçar todos os dias. Porque enquanto houver escuta, vínculo e esperança, haverá educação. E onde há educação, sempre haverá horizonte.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel González. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. *Educação Integral: uma utopia necessária*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, 2019.

LUCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: campo de embates e encontros. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo: identidade e diferença*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 95–112.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÓVOA, António. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.



VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1931 [1991].

