

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.014

EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO: O NASCIMENTO DE UMA PEDAGOGIA QUE VALORIZA PERCURSOS

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra¹

RESUMO

Este artigo apresenta os fundamentos teórico-práticos da Pedagogia do Horizonte, proposta construída a partir da experiência em espaços educacionais e culturais na periferia de Maceió (AL), diante de um cenário marcado pelo esgotamento simbólico das instituições escolares. A partir da concepção da educação integral como direito inegociável, a proposta busca reconstruir o sentido da escola pública como território de vínculos, escuta e pertencimento, em contraponto às lógicas punitivas e burocráticas que historicamente atravessam a educação brasileira. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, a pesquisa articula revisão crítica de literatura, análise de documentos institucionais e sistematização de práticas pedagógicas desenvolvidas entre 2022 e 2024. A Pedagogia do Horizonte se organiza em eixos transformadores e ciclos metodológicos espiralados, baseados em escuta ativa, mediação sensível de conflitos, encantamento com o aprender e construção coletiva do saber. Destaca-se, ainda, o uso estratégico e ético da inteligência artificial (IA) como recurso de planejamento pedagógico, indução à reflexão docente e personalização do ensino. A avaliação é ressignificada a partir de uma matriz formativa de desenvolvimento integral, composta por instrumentos como portfólios, painéis de conquistas e rodas de reflexão. Entre os impactos obser-

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

vados, destacam -se o reencantamento docente, o fortalecimento das redes comunitárias, a permanência com sentido dos estudantes e a reconstrução da escola como espaço político, emocional e coletivo de formação humana.

Palavras-chave: Educação integral, Pedagogia do horizonte, Prática pedagógica crítica, Formação humana, Justiça educacional.

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira atravessa uma crise estrutural, simbólica e afetiva que extrapola os desafios históricos relacionados à infraestrutura ou ao financiamento. Atualmente, o que se observa é a corrosão do sentido da própria escola enquanto espaço de formação humana, pertencimento coletivo e projeto social. Essa realidade se evidencia no adoecimento docente, na evasão escolar silenciosa e nas crescentes expressões de violência – não apenas física, mas simbólica, emocional e institucional.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), o Brasil registrou 43 ataques de violência extrema contra escolas entre 2001 e 2023, com um agravamento notável nos últimos anos. Somente em 2023, ocorreram 15 ataques, resultando em 9 mortes e 29 feridos, o maior número já registrado em uma série histórica que escancara a perda de segurança e sentido no espaço escolar (BRASIL, 2024). Esse cenário de violência não é um fenômeno isolado, mas expressão de um colapso mais profundo: a quebra dos vínculos democráticos dentro da escola, causada pela banalização do ódio, pela cultura armamentista, pelo avanço do extremismo digital e pela ausência de políticas de mediação de conflitos (BRASIL, 2024). Ao lado disso, a síndrome de burnout já afeta mais de 32% dos docentes da educação básica (UNIFESP, 2023), e cerca de 8 em cada 10 professores cogitam abandonar a profissão por exaustão, insegurança e ausência de reconhecimento (NOVA ESCOLA, 2022).

No campo discente, a evasão também escancara essa crise. De acordo com a PNAD/IBGE (2024), 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, sendo que 18,5% desses jovens estavam fora da escola e do mercado de trabalho em 2023. Esse dado não revela apenas lacunas educacionais, mas um esvaziamento de perspectiva de futuro, tanto para estudantes quanto para professores.

Autores como Miguel Arroyo (2012) já alertavam para o risco de uma escola marcada pela fragmentação dos sujeitos e pela desumanização

das práticas. José Pacheco (2021) denuncia a perpetuação de modelos pedagógicos arcaicos que ignoram o contexto, deslegitimam a escuta e tratam os estudantes como “unidades” de um sistema. Para Paulo Freire (1996), qualquer prática pedagógica que negue a dialogicidade e a escuta ativa corre o risco de se tornar um ato de opressão. A escola que não reconhece o outro como sujeito de saber tende a reproduzir lógicas autoritárias, excludentes e adoecedoras.

Diante desse panorama, é urgente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não romantizem a escola, mas que a reconheçam como espaço de disputa simbólica e de reconstrução ética. A Pedagogia do Horizonte, proposta neste trabalho, emerge justamente do chão da escola pública – em especial das experiências vividas em territórios de alta vulnerabilidade social na periferia de Maceió (AL) – como resposta concreta à crise de sentido que atravessa os espaços educativos.

Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire, nas práticas de escuta coletiva da Escola da Ponte (Pacheco, 2021) e nas concepções de presença e afeto como categorias educativas (Larrosa, 2019), essa proposta reconhece a educação integral como um direito inegociável, e a escuta como o primeiro passo para reconfigurar as relações escolares. Não se trata de uma nova técnica ou metodologia didática, mas de uma postura ético-política diante do outro: um modo de construir o cotidiano escolar com base no vínculo, na partilha e no respeito aos percursos formativos de cada sujeito.

A Pedagogia do Horizonte se fundamenta, portanto, na prática situada, nos saberes da experiência e na radicalidade do diálogo. Busca-se, com ela, não uma solução totalizante, mas um horizonte pedagógico possível, que resgate a dignidade do trabalho educativo, a potência dos territórios e o papel da escola como espaço de escuta, reconstrução simbólica e justiça educacional.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem crítica, com ênfase no relato de experiência formativa, sistematizado a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas entre os anos de 2022 e 2024, em um espaço educacional-cultural da periferia urbana de Maceió (AL). Trata-se de um território caracterizado por altas taxas de vulnerabilidade social, baixa presença de equipamentos públicos e histórico de exclusão simbólica no campo educacional.

A pesquisa está situada no campo da pesquisa-formação (Nóvoa, 1992) e da cartografia do cotidiano escolar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), dialogando com os princípios da pedagogia crítica (freire, 1996) e da educação integral como direito e como prática situada (Arroyo, 2012; CEFER/Rede de Educação Integral, 2021). O objetivo foi compreender e sistematizar os fundamentos e os desdobramentos da proposta pedagógica nomeada como Pedagogia do Horizonte, a partir da experiência concreta vivida pela autora enquanto educadora-pesquisadora no território.

Os dados analisados foram extraídos de:

- Registros institucionais (planos de formação, roteiros de planejamento coletivo, relatórios pedagógicos);
- Diários de bordo da prática docente;
- Relatos de reuniões pedagógicas com a equipe de trabalho;
- Documentos públicos que orientam as políticas de educação integral;
- Literatura especializada sobre pedagogia crítica, prática reflexiva e educação nos territórios.

A análise foi realizada por meio da triangulação entre prática, teoria e política pública, articulando os seguintes aspectos:

Quadro 1 – Aspectos Analisados

Aspecto	Descrição
Vivência profissional	Experiências pedagógicas sistematizadas pela autora em contextos reais
Referencial teórico	Diálogo com autores da pedagogia crítica e da educação integral
Contexto sociopolítico	Leitura crítica dos dados sobre evasão, violência e adoecimento escolar

Essa abordagem permitiu construir uma cartografia da prática, na qual os conceitos emergem do chão da escola e não apenas da bibliografia acadêmica. A partir da imersão no cotidiano, foi possível identificar práticas transformadoras, reconhecer impasses, e formular uma proposta pedagógica ancorada na realidade e nos sujeitos concretos que habitam a escola pública.

REEXISTIR NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA E SUA APLICAÇÃO

A experiência de mais de uma década da autora na escola pública – especialmente em territórios periféricos – tem revelado muito mais do que lacunas estruturais ou dificuldades didáticas. Ela expõe, de maneira crua, um processo profundo de desgaste simbólico, que afeta não só a aprendizagem, mas a própria ideia de escola enquanto espaço de pertencimento. As salas de aula, frequentemente lotadas e marcadas por tensões cotidianas, tornaram-se, para muitos educadores, lugares de sobrevivência emocional; para estudantes, espaços onde se comparece com o corpo, mas se ausenta com o afeto.

O esgotamento emocional não é um dado novo, mas é agravado pelo contexto atual. Pesquisa da Unifesp (2023) revelou que 32,75% dos professores da educação básica apresentam sintomas da síndrome de Burnout. Outros dados da Nova Escola (2022) apontam que oito em cada dez docentes cogitaram abandonar a profissão nos últimos anos, impulsionados por sentimentos de frustração, insegurança e desvalorização. Do outro lado, 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam concluído

o ensino médio em 2023 (IBGE), enquanto 18,5% dos jovens entre 15 e 29 anos estavam fora da escola e do mercado de trabalho. Essa evasão, antes de ser apenas numérica, é simbólica: alunos que, mesmo presentes, não se sentem parte; professores que, mesmo atuantes, não se reconhecem no que fazem.

Somam-se a esse cenário os dados alarmantes sobre a violência nas escolas. De acordo com o MEC e o Ministério dos Direitos Humanos (2024), entre 2001 e 2023 foram registrados 43 ataques extremos contra escolas, com 168 vítimas, das quais 53 fatais. O ano de 2023, por si só, contabilizou 15 ataques violentos — o maior número da série histórica. Tais atos de violência não surgem no vazio. Estudos do próprio MEC (2024) apontam causas associadas ao crescimento do extremismo digital, à cultura armamentista, à naturalização do bullying e, sobretudo, à falta de formação dos educadores para mediação de conflitos e construção de convivência democrática.

ISSN: 2358-8829

Frente a esse colapso simbólico — e não apenas estrutural —, a Pedagogia do Horizonte não emerge como resposta pronta, mas como pergunta viva: é possível reencantar a escola sem negá-la? É possível construir sentido onde o desencanto parece regra? É possível ensinar sem ferir, e aprender sem medo?

A METÁFORA DO HORIZONTE: ENTRE TRAVESSIA E PERTENCIMENTO

O nome “Pedagogia do Horizonte” não foi escolhido por acaso. O horizonte, por definição, é o que se vê ao longe, o que orienta a caminhada sem jamais se deixar alcançar completamente. Ele nos convida ao movimento. Evoca esperança, futuro, trajetória. Em um tempo em que a escola parece estagnada — repetindo ciclos de fracasso, punição e silenciamento —, pensar o horizonte é lembrar que ainda há caminho, que ainda há travessia possível. Essa pedagogia nasce de três raízes fundantes:

- **O percurso:** o processo é tão formativo quanto o conteúdo. Cada aluno carrega sua história, seus tempos e seus modos de aprender.
- **A presença:** o ato de estar com o outro, com atenção e escuta, é, por si, um gesto pedagógico.
- **A travessia coletiva:** ninguém educa sozinho. A escola pulsa quando todos os profissionais da educação se reconhecem como formadores, e os estudantes se tornam também educadores uns dos outros.

Na Pedagogia do Horizonte, ensinar é provocar perguntas — não entregar respostas prontas; é escutar com afeto — não apenas corrigir com normas; é encantar-se com a própria prática, e não apenas suportá-la, propondo, portanto, a reconstrução da escola como território de permanência com sentido. O professor, nessa perspectiva, escuta para além do conteúdo, observa com afeto, age com intencionalidade. O estudante, por sua vez, é chamado a construir saberes que dialoguem com sua realidade, e não apenas a reproduzir informações.

A PRÁTICA: ENTRE O COTIDIANO E A CRIAÇÃO

A construção da Pedagogia do Horizonte não nasceu de um laboratório isolado ou de prescrições externas, mas de anos de prática viva, cotidiana, enraizada em territórios educativos. A proposta foi testada e desenvolvida ao longo de três anos, em espaços educacionais e culturais da periferia de Maceió (AL). Nesse cenário, onde as salas ultrapassam os 35 estudantes, onde há lacunas graves de aprendizagem, onde o cansaço de quem ensina e a apatia de quem aprende se entrelaçam, não há espaço para romantizações. Havia — e há — urgência.

Diante disso, cada prática pedagógica foi pensada como uma possibilidade de reconexão: com o outro, com o saber, consigo mesmo. A rotina incluiu rodas de escuta, assembleias de turma, trilhas de aprendizagem autorais, projetos comunitários, práticas lúdicas com intencionalidade

formativa e – de forma pioneira – a integração estratégica da inteligência artificial no planejamento e acompanhamento do percurso educativo.

Sim, inteligência artificial. Mas não como ferramenta decorativa ou substitutiva. O uso da IA, aqui, é compreendido como uma estratégia pedagógica crítica, ética e situada, capaz de contribuir de forma concreta com a personalização do ensino em contextos de alta complexidade. Foi criado, inclusive, um agente de IA – a partir de prompts elaborados em diálogo com a realidade escolar – para apoiar o educador em duas frentes principais: o planejamento de trilhas formativas com base nos dados de engajamento e diagnósticos prévios; e a indução à reflexão crítica dos próprios profissionais da educação sobre suas escolhas, tempos, escutas e mediações.

Em vez de apenas gerar projetos ou sequências didáticas, o agente também formula perguntas desafiadoras: “Essa atividade considera a diversidade da turma?”; “Você escutou os estudantes antes de definir esse projeto?”; “O que essa proposta permite desenvolver para além do conteúdo, dentro das dimensões do desenvolvimento integral?”. Nesse sentido, a IA atua não só como ferramenta de planejamento, mas como um dispositivo de formação contínua, que estimula o pensamento pedagógico, a autorreflexão e a escuta ativa.

Mais do que isso, o agente foi desenhado para atuar como apoio pedagógico e terapêutico ao educador – especialmente em contextos de sobrecarga e solidão profissional. A cada devolutiva, o prompt também resgata referenciais teóricos, oferece caminhos de ressignificação da experiência e afirma, em sua linguagem e estrutura, que o professor não precisa pensar sozinho, nem carregar sozinho os dilemas da prática. Ter ao alcance um assistente que provoca, que escuta e que orienta – mesmo que digitalmente – é também uma forma de cuidado institucionalizado.

Importante destacar: a IA não substitui o humano – ela o expande. Libera tempo, organiza dados, sugere percursos. Mas só o educador pode perceber, escutar o não dito.

É por isso que o uso dessa tecnologia foi acompanhado por rodas formativas com os próprios profissionais da educação, discutindo ética, autonomia, escuta e os limites dessa ferramenta. A tecnologia, quando a serviço da pedagogia e não o contrário, pode se tornar aliada poderosa da justiça educacional e da dignidade docente.

Essa proposta exige, ainda, a reconstrução do papel coletivo da escola: o que se aprende no intervalo, na recepção, na limpeza, nos diálogos rápidos da copa – tudo isso compõe o currículo da experiência. Quando um estudante ensina o que acabou de aprender a outro colega, isso é pedagogia viva. Quando um agente de portaria ou uma cozinheira reforça com afeto a confiança de uma criança, isso é permanência. A Pedagogia do Horizonte reconhece esses momentos como parte essencial do processo formativo e legitima o envolvimento de toda a comunidade escolar como corresponsável pela aprendizagem, pelo cuidado e pelo significado da educação pública.

EIXOS VIVOS DA PROPOSTA

Abaixo, sintetiza-se os sete eixos estruturantes da proposta, não como categorias fixas, mas como práticas vivas, reconstruídas com o grupo.

Quadro 2 – Eixos Transformadores da Pedagogia do Horizonte

Eixo	Práticas Desenvolvidas	Impactos Observados
Escuta ativa e corresponsabilidade	Rodas de conversa, mediação não punitiva, registro de escuta, assembleias de sala	Aumento da confiança entre sujeitos, fortalecimento do vínculo pedagógico
Reflexão a partir do conflito	Perguntas orientadoras ao invés de advertências, registro do conflito como conteúdo	Formação ética; autorregulação emocional; mediação como prática cotidiana
Valorização das pequenas conquistas	Reconhecimento público de gestos de empatia, protagonismo, ajuda ao outro	Autoestima, fortalecimento de vínculos, prazer em aprender e ensinar
Flexibilização da rotina e dos tempos escolares	Estações de aprendizagem, trilhas formativas, pausas intencionais	Redução da evasão simbólica; maior engajamento nas atividades

Eixo	Práticas Desenvolvidas	Impactos Observados
Encantamento pelo aprender e ensinar	Atividades lúdicas com sentido, projetos interdisciplinares, criação coletiva	Leveza no cotidiano escolar, ampliação do interesse e da curiosidade
Formação de redes coletivas de aprendizagem	Colaboração entre profissionais da escola, entre estudantes, e entre ambos	Fortalecimento do trabalho coletivo, coautoria no processo de ensino- aprendizagem
Pertencimento ao território e à comunidade	Projetos com base local, valorização da cultura comunitária, escuta das famílias	Permanência com sentido; ressignificação da escola como território de cuidado e aprendizagem

Os impactos não foram medidos por notas, mas por transformações percebidas no cotidiano: alunos que começaram a falar, professores que reaprenderam a sonhar, famílias que voltaram à escola. O que se propõe, portanto, não é um modelo a ser replicado, mas um horizonte a ser perseguido: a escola como espaço de encantamento, vínculo e justiça.

A METODOLOGIA EM MOVIMENTO: CICLOS DA PEDAGOGIA DO HORIZONTE

A prática pedagógica proposta pela Pedagogia do Horizonte não se organiza a partir de planos fechados, currículos lineares ou grades rígidas. Pelo contrário, parte da premissa de que a aprendizagem é um ciclo contínuo, moldado pelos encontros, pelas perguntas e pelas experiências reais de cada sujeito. Inspirada em abordagens integradoras e críticas, a metodologia adota um modelo circular e espiralado, com quatro movimentos centrais:

Quadro 3 – Ciclos da Pedagogia do Horizonte

Etapa	Descrição
Explorar	O ciclo inicia-se pelo convite à curiosidade. Aqui, a escuta ativa é ferramenta e ponto de partida. Em vez de iniciar com um conteúdo a ser transmitido, parte-se da pergunta: O que inquieta este grupo? Que temas atravessam sua realidade? São utilizadas estratégias como rodas de conversa, sensibilizações, mapas mentais e jogos de provocação. O educador observa, registra e se posiciona como provocador e parceiro de investigação, e não como explicador.

Etapa	Descrição
Construir	Neste segundo momento, a proposta se transforma em ação. Os estudantes, organizados de forma flexível, vivenciam experiências de aprendizagem ativas, com base em projetos, desafios e tarefas colaborativas. O conteúdo é integrado, o tempo é maleável e os espaços são pedagógicos por essência. Nesse movimento, a inteligência artificial entra como suporte: ferramentas adaptativas são usadas para sugerir trilhas, avaliar pontos de dificuldade, ou oferecer material diferenciado conforme o perfil de aprendizagem
Conectar	A construção não se encerra em si mesma. Os saberes são costurados com outras áreas do conhecimento, com a vida e com o território. Os estudantes são convidados a reconhecer relações entre o que aprenderam e o que vivem. Relatos, exposições, mapas conceituais e rodas de integração são realizados com a mediação do educador. Aqui se revela o caráter interdisciplinar e dialógico da proposta
Reverberar	Por fim, o saber ecoa. O ciclo não termina: reverberar é compartilhar o que se aprendeu com outros – dentro e fora da escola – e deixar que essa partilha gere novas perguntas, abrindo um novo ciclo. Nesse momento, são realizados seminários, registros criativos, exposições públicas, portfólios e rodas com a comunidade. A aprendizagem se torna acontecimento coletivo.

Esses quatro movimentos não obedecem a uma ordem fixa, tampouco se restringem a uma etapa do ano. Cada turma, grupo ou indivíduo pode estar em momentos distintos, e é papel do educador observar e adaptar as propostas pedagógicas conforme o ciclo em que cada sujeito se encontra. Esse modelo permite lidar com turmas heterogêneas sem desconsiderar o potencial coletivo da aprendizagem.

MATRIZ AVALIATIVA: VER, RECONHECER E POTENCIALIZAR OS PERCURSOS

A avaliação, nesse contexto, é compreendida como ato ético e político – não apenas técnico. Avaliar é acompanhar, dialogar, reconhecer conquistas e oferecer devolutivas que façam sentido. Para isso, foi construída uma matriz de acompanhamento do desenvolvimento integral, articulada em quatro dimensões:

- **Intelectual:** capacidade de explorar e construir conhecimento;

- **Criativa:** capacidade de expressar-se e inovar;
- **Emocional:** autorregulação, empatia e bem-estar;
- **Social:** colaboração, impacto coletivo e convivência.

Cada uma dessas dimensões é observada por meio de indicadores, organizados em quatro perfis:

Quadro 4 – Níveis de Desenvolvimento da Pedagogia do Horizonte

Nível	Descrição
Ser Pensante	Compreende conceitos básicos, precisa de apoio para construir saberes.
Ser Curioso	Investiga com autonomia crescente, busca compreender e se posicionar. Ser Criador Conecta saberes e propõe soluções inovadoras com autoria.
Ser Integral	Articula saber, emoção e convivência, impactando positivamente o coletivo.

Quadro 5 – Exemplo de Análise da Dimensão Intelectual

Critério	Ser Pensante	Ser Curioso	Ser Criador	Ser Integral
Exploração e investigação	Explora com apoio.	Investiga com orientação.	Conecta áreas e propõe perguntas novas.	É referência entre colegas na busca de saberes.
Construção do conhecimento	Expressa ideias com auxílio.	Aplica com apoio.	Cria soluções e compartilha ideias.	Lidera a construção coletiva de saberes.

Essa matriz é usada de forma contínua, por meio de instrumentos diversificados. Os instrumentos não têm finalidade classificatória, mas sim documentar, celebrar e ampliar os percursos formativos, em diálogo com a matriz avaliativa. Entre os principais instrumentos utilizados, destacam-se:

- **Painel de Conquistas:** Espaço visível na sala ou ambiente digital onde são destacadas as pequenas e grandes conquistas dos estudantes – desde atitudes de empatia até superações acadêmicas. O reconhecimento é feito pelos colegas e pela equipe escolar;

- **Portfólio:** reúne evidências de aprendizagem construídas ao longo do tempo, incluindo produções escritas, registros fotográficos, vídeos, desenhos, autoavaliações, relatos orais transcritos, entre outros.
- **Rodas de Reflexão:** avaliação oral, coletiva e periódica, onde os estudantes comentam suas aprendizagens, desafios e ideias para os próximos passos. Essas rodas promovem empatia, autorregulação e envolvimento coletivo no processo educativo.;
- **Relatório de Percuro:** documento descritivo o educador elabora um relatório narrativo e personalizado, que sintetiza as dimensões observadas na matriz avaliativa, destacando progressos, evidências e sugestões de continuidade.

Perceba que a abordagem utilizada evita a lógica classificatória, excludente e comparativa. Em vez de perguntar “em que nível ele está?”, a Pedagogia do Horizonte convida a perguntar: “Que tipo de aprendiz este sujeito está se tornando?”

IMPACTOS OBSERVADOS: ENTRE O CHÃO DA ESCOLA E A RECONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

Ao longo dos últimos três anos, a implementação da Pedagogia do Horizonte em territórios de alta vulnerabilidade em Maceió (AL) permitiu não apenas validar seus fundamentos em situações reais, mas também observar transformações concretas no cotidiano escolar. Esses impactos não se restringem ao campo dos resultados mensuráveis – embora alguns indicadores possam ser acompanhados –, mas se expressam, sobretudo, no plano das relações, do pertencimento e do sentido atribuído à escola por educadores e estudantes. Entre os impactos mais significativos, destacam-se:

Quadro 6 – Impactos Observados a partir da Pedagogia do Horizonte

Nível	Descrição
<p>Reencantamento do fazer docente</p>	<p>O primeiro sinal de transformação emergiu entre os próprios educadores. Ao serem convidados a repensar o planejamento a partir da escuta, da ludicidade com sentido e da coautoria, muitos professores relataram um reencontro com o prazer de ensinar. A inclusão de práticas como as rodas de escuta, os projetos interdisciplinares e o uso de portfólios personalizados trouxe leveza ao cotidiano e reavivou o compromisso ético com a aprendizagem – não como cumprimento de tarefas, mas como experiência formativa. Além disso, a possibilidade de adaptar rotinas, flexibilizar tempos e propor percursos personalizados fortaleceu a autonomia pedagógica dos educadores, que deixaram de ser apenas aplicadores de conteúdo para se tornarem mediadores atentos, sensíveis e criativos.</p>
<p>Engajamento e permanência dos estudantes</p>	<p>A Pedagogia do Horizonte não promete resultados imediatos ou milagrosos. No entanto, à medida que os estudantes passaram a se reconhecer nos projetos, nas discussões e nas metodologias propostas, foi possível perceber um aumento na frequência, na participação e, sobretudo, na qualidade do envolvimento com o processo de aprendizagem. O uso de trilhas formativas, estações de aprendizagem, atividades baseadas no território e práticas que valorizam o protagonismo (como o portfólio e o painel de conquistas) fortaleceu o vínculo dos estudantes com o espaço escolar. Muitos passaram a expressar, inclusive, maior confiança em si mesmos e nos colegas, criando redes de apoio mútuo.</p>
<p>Redução da evasão simbólica</p>	<p>Embora os dados quantitativos sobre evasão formal ainda demandem acompanhamento longitudinal, já se percebe redução da evasão simbólica, entendida como a presença corporal dissociada de qualquer envolvimento afetivo, intelectual ou social com o ambiente escolar. Estudantes que antes permaneciam alheios ou resistiam às atividades começaram a se envolver mais ativamente, inclusive assumindo papéis de apoio em sala, ajudando colegas ou liderando pequenos grupos. A centralidade dada à escuta, ao reconhecimento dos ritmos e à valorização das pequenas conquistas diárias foi fundamental para criar esse novo ambiente. Sentir-se visto, ouvido e respeitado foi, para muitos, o ponto de virada para reencontrar sentido na escola.</p>

Nível	Descrição
<p>Fortalecimento das redes educativas e comunitárias</p>	<p>Outro impacto observado foi a reaproximação da comunidade escolar — famílias, profissionais de apoio, gestores, parceiros culturais — no processo educativo. Ao reconhecer que todos educam, a proposta abriu espaço para que as relações escolares deixassem de ser hierarquizadas e isoladas. As rodas de conversa com famílias, a valorização da cultura local, os projetos intergeracionais e o envolvimento de todos os profissionais da escola (da portaria à cozinha) na promoção de vínculos e pertencimento, demonstraram que o território pode — e deve — ser parte do currículo vivo da escola.</p>
<p>Mudança na cultura avaliativa</p>	<p>A implementação da matriz formativa e dos instrumentos diversificados de avaliação permitiu ressignificar o ato de avaliar. Ao invés de registrar apenas notas e conceitos, o educador passou a documentar trajetórias, reconhecer avanços e devolver aos estudantes a responsabilidade sobre seus percursos. Essa mudança de cultura fortaleceu a autorreflexão, o planejamento conjunto e a compreensão de que o erro não é fracasso, mas parte do processo de aprender. O portfólio do horizonte, por exemplo, tornou-se fonte de orgulho para muitos estudantes, que passaram a ver sua produção como algo valioso — não apenas para avaliação, mas como memória de suas aprendizagens.</p>

Os impactos observados vão além de indicadores formais: revelam sujeitos mais presentes, vínculos mais fortes e aprendizagens com sentido. A escola torna -se, assim, um território vivo, onde afeto e conhecimento caminham juntos. O horizonte, antes distante, passa a ser construído no agora — com cada gesto, escuta e encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, entendida em sua dimensão mais profunda, é um gesto de confiança no outro e no futuro. Diante de um cenário em que as instituições escolares enfrentam um esvaziamento simbólico sem precedentes — marcado pelo cansaço docente, pela evasão silenciosa de estudantes, pela violência extrema e pela fragmentação das relações — torna-se inadiável a reinvenção da escola não apenas como espaço de ensino, mas como território ético de encontro, reconstrução e reexistência. A Pedagogia do Horizonte surge exatamente nesse ponto de inflexão, não como solução mágica ou

método replicável, mas como uma possibilidade concreta de restaurar o sentido da educação pública como prática de liberdade, cuidado e justiça.

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a crise da escola não se limita à dimensão pedagógica. Trata-se de uma crise ontológica, que atravessa os modos de estar, de pertencer e de se vincular com o mundo e com o outro. É, portanto, uma crise política e sociológica, porque aponta para o esfacelamento de um projeto coletivo de sociedade baseado no direito à educação e na convivência democrática. E é também uma crise emocional, porque mina a esperança, o entusiasmo e o desejo de aprender e ensinar – elementos indispensáveis para qualquer processo educativo.

Reconstruir a escola a partir da escuta, da coautoria e da convivência não é uma escolha estética, mas uma urgência ética. A Pedagogia do Horizonte propõe uma virada de chave nesse sentido: substituir o controle pela confiança, a homogeneização pela personalização, o castigo pela mediação. E, sobretudo, recolocar o humano no centro do processo educativo. Isso significa considerar os percursos de vida, os afetos, os territórios, as desigualdades, as dores e também os desejos que habitam cada estudante e cada profissional da educação. É, em última instância, reconhecer que todo ato pedagógico é também um ato político – porque afirma ou nega a dignidade de quem aprende e de quem ensina.

O que se evidenciou ao longo da aplicação da proposta foi a potência de pequenos deslocamentos. Não houve grandes reformas ou recursos extraordinários. Houve escuta. Houve disponibilidade. Houve intenção. E isso foi suficiente para reencantar professores com sua prática, fazer estudantes se perceberem como autores do que constroem, criar redes de apoio entre os diferentes profissionais da escola e reposicionar o território como fonte legítima de saber. A experiência mostrou que a transformação não está na negação da realidade, mas na capacidade de reinventá-la a partir dela mesma. Isso exige, antes de tudo, presença: estar com o outro com inteireza, com afeto, com responsabilidade compartilhada.

Do ponto de vista sociológico, a proposta também evidencia a urgência de pensar a escola como uma instituição em disputa. Ao longo das

últimas décadas, temos assistido sua colonização por lógicas empresariais, performáticas e meritocráticas, que reduzem o ato educativo a um protocolo de entrega de resultados. Contra essa lógica, a Pedagogia do Horizonte afirma a centralidade da experiência, da subjetividade e da coletividade como fundamentos da formação humana. A escola não pode ser apenas lugar de treinamento para o mercado – ela precisa ser espaço de elaboração de sentido, de encontro com a linguagem, com o outro e consigo mesmo.

É por isso que os impactos mais profundos da proposta não são mensuráveis apenas por indicadores quantitativos, mas pelos deslocamentos subjetivos e relacionais que ela promove. Quando um professor volta a sorrir ao planejar, quando uma estudante tímida se levanta para explicar um conteúdo a outro colega, quando um agente de portaria é reconhecido como formador, quando a comunidade volta a ocupar a escola – esses são sinais de que há um horizonte sendo reconstruído. E não há política pública mais urgente do que aquela que devolve sentido às instituições que nos educam.

Por fim, este trabalho reafirma que pensar uma pedagogia do horizonte não é fugir da realidade, mas olhar para ela com radicalidade crítica e sensibilidade transformadora. O horizonte, como metáfora, nos lembra que a educação é um projeto inacabado – e, justamente por isso, aberto à invenção, à escuta e à travessia coletiva. A proposta aqui apresentada não se pretende universal, mas partilhável. Que cada educador, cada território, cada escola possa, a partir de sua própria realidade, construir seus caminhos.

Porque enquanto houver caminho, haverá horizonte. E é nessa caminhada que seguimos, refazendo o chão da escola com os passos de quem acredita que educar e aprender ainda é possível – e necessário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Boletim Escola que Protege – Dados sobre Violências nas Escolas**. Brasília: MEC/SECADI/ObservaDH, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/boletim-escola>. Acesso em: 28 out. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Integral: princípios e diretrizes**. São Paulo: 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

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

GONÇALVES, Raphaela dos Santos. **Síndrome de burnout atinge 1/3 dos(as) professores(as) da educação básica**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde ISS/Unifesp, Baixada Santista, 2023.

IBGE. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade na formação docente. In: AGUIAR, Márcia; DALLABRIDA, Norberto (orgs.). **Educação e experiência**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2019. p. 17-30.

NOVA ESCOLA. **Janeiro Branco: um olhar sobre a vida e a saúde mental do professor**. Nova Escola, 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José. **Entre Margens: carta para educadores**. São Paulo: Edições ASA/Projeto Escola da Ponte, 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.