

JULIA NADER DIETRICH-VOTTA
RAIANA RIBEIRO

MODERNA
EM FORMAÇÃO

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Obra de Apoio Pedagógico de natureza teórico-metodológica
para Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

JULIA NADER DIETRICH-VOTTA

Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC (SP). Consultora e autora de pesquisas e materiais formativos em Educação Integral, Educomunicação e Direitos Humanos.

RAIANA RIBEIRO

Bacharela em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Diretora de Programas na Cidade Escola Aprendiz, onde coordena o desenvolvimento de iniciativas voltadas à garantia do direito à Educação, como o Centro de Referências em Educação Integral.

**MODERNA
EM FORMAÇÃO**

EDUCAÇÃO INTEGRAL

**Obra de Apoio Pedagógico de natureza teórico-metodológica
para Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

1ª edição
São Paulo, 2025



Edição executiva: Ana Paula Souza Nani

Edição de texto: Ab Aeterno (Camile Mendrot – coord., Thiago Oliveira e Patrícia Vilar)

Gerência de planejamento editorial e revisão: Ana Paula Souza Nani

Suporte administrativo e de planejamento editorial: Carlos Eduardo B. Oliveira, Joselina F. dos Santos, Patrícia Carvalho, Patrícia S. Tengan, Stephanie S. Martini, William Magalhães

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima

Revisão: Ana P. Felipe, Dirce Y. Yamamoto, Érika Kurihara, Sandra G. Cortés

Gerência de design, produção gráfica e digital: Patrícia Costa

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Marta Cerqueira Leite

Capa: Daniele Doneda

Coordenação de produção gráfica: Denis Torquato

Coordenação de arte: Mônica Maldonado, Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Fabio Alves Ventura

Editoração eletrônica: Pavoá Editorial

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes, Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Cristina Mota

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Vânia Maia

Coordenação de produção digital: Solange Torres

Coordenação de projetos digitais: Paula Belluomini

Edição de arte digital: Jéssica Diniz Souza, Natália Demuri Manoel, Priscila Pacheco da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Dietrich-Votta, Julia Nader
Moderna em formação educação integral [livro eletrônico] / Julia Nader Dietrich-Votta, Raiana Ribeiro. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2025.

"Obra de apoio pedagógico de natureza teórico-metodológica para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental"

Bibliografia.

ISBN 978-85-16-14501-9

1. Aprendizagem 2. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Educação integral 5. Ensino fundamental 6. Prática de ensino 7. Professores - Formação I. Ribeiro, Raiana. II. Título.

25-296481.0

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação integral 370.115

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Canal de atendimento: 0303 663 3762
www.moderna.com.br
2025
Produzido no Brasil

A escrita nasceu para mim como procura de entendimento da vida. Eu não tinha nenhum domínio sobre o mundo, muito menos sobre o mundo material. Por não ter nada, a escrita me surge como necessidade de ter alguma coisa, algum bem. E surge da minha experiência pessoal. Surge na investigação do entorno, sem ter resposta alguma. Da investigação de vidas muito próximas à minha. Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência.

Conceição Evaristo (Duarte, 2020).

Agradecemos às instituições e aos profissionais da educação que contribuem para a promoção da Educação Integral no Brasil. Sua atuação incansável na produção de conhecimento, na construção de políticas públicas e no fortalecimento de práticas pedagógicas transformadoras é fundamental para consolidar uma visão de escola que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e valoriza a diversidade de saberes, culturas e territórios. Este livro é também fruto desse compromisso coletivo, que inspira educadores e gestores a avançar na garantia do direito à educação integral e à alfabetização para todas as crianças.



Apresentação

É com alegria que convidamos você, professora e professor, a acessar esta obra construída a partir do estudo e da sistematização de experiências de sistemas educacionais, escolas, organizações sociais e pesquisadores para apoiar sua atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este livro assume o compromisso com a alfabetização de todas as crianças como um direito inegociável e fundamental para o desenvolvimento pleno de todo o potencial humano. Ancorado na concepção de Educação Integral, o conteúdo aqui organizado apresenta propostas teóricas e práticas que oferecem caminhos de escuta, diálogo e produção de sentido que respeitam, valorizam e contextualizam a diversidade das infâncias brasileiras.

A Educação Integral, perspectiva que orienta este livro, confere centralidade aos sujeitos da aprendizagem e compreende o ser humano em sua multidimensionalidade – intelectual, emocional, social, cultural, física e política. Nessa concepção, a escola assume o desenvolvimento pleno de cada estudante como objetivo central de toda e qualquer ação educativa, reafirmando sua função social e forjando um espaço-tempo pedagógico que integra conhecimentos, práticas e experiências fundamentais para que as crianças aprendam e construam sentidos sobre si, o outro e o mundo.

É esse reconhecimento das infâncias como tempo potente de expressão, descoberta e aprendizado que a Educação Integral busca mobilizar durante toda a trajetória escolar e, em especial, ao longo do processo de alfabetização. Compreendida para além do domínio do código, a alfabetização na Educação Integral reconhece que aprender a ler e a escrever implica garantir que crianças tenham o direito de se expressar, de ser ouvidas e, fundamentalmente, de compreender, atuar e ter a possibilidade de transformar o meio em que vivem.

Como percurso contínuo, que se inicia ainda na Educação Infantil e se prolonga por toda a Educação Básica, a alfabetização ocupa lugar central nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma etapa em que a criança vivencia com maior



intensidade a transição entre a oralidade e as culturas do escrito, ao mesmo tempo que consolida gradualmente os rituais escolares. Alfabetizar, nesse contexto, implica acolher as diversas formas de linguagem, respeitar as hipóteses formuladas, valorizar os repertórios linguísticos e culturais das crianças e estabelecer diálogo com as famílias e com o território, entendendo-os como partes constitutivas do universo simbólico dos educandos e das culturas infantis.

No Brasil, esse processo é regulado por marcos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Compromisso Criança Alfabetizada, que estabelecem como horizonte que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano. Além de reconhecer a relevância desses referenciais, buscando caminhos para concretizá-los, este livro lança um olhar ampliado sobre o ato de alfabetizar, reafirmando-o como condição para a garantia do direito à palavra e, portanto, para o exercício da cidadania, a construção da autonomia e para a participação na vida em sociedade.

Acreditamos que formar educadores para essa concepção requer uma postura investigativa e sensível, que extrapole técnicas ou prescrições e seja capaz de articular teoria e prática, respeitando os contextos singulares de cada escola e de cada comunidade. Por isso, esta produção ancora-se em estratégias e metodologias consolidadas a partir da prática de educadores e pesquisadores que atuam Brasil afora. Essa escolha pretende não apenas valorizar o trabalho docente, mas estimular a colaboração entre educadores, reconhecendo a escola como espaço de formação continuada e o território como fonte plural e legítima de conhecimento.

Esperamos que as páginas a seguir possam constituir-se como um convite permanente à escuta, à experimentação e à construção coletiva de propostas pedagógicas que respeitem os tempos, os ritmos e as diversas formas de aprender e ensinar. Desejamos, ainda, que este livro possa inspirar reflexões e estimular a construção de estratégias significativas que apoiem processos de alfabetização e letramento comprometidos com a equidade e a garantia plena do direito à educação.

Sumário

Capítulo 1 Educação Integral, diversidade e práticas transformadoras	8
O que é Educação Integral	9
Princípios estruturantes	12
A diversidade como valor	15
Pobreza persistente e desigualdade crescente	18
O lugar do território	21
As várias aprendizagens	24
Capítulo 2 A escola na Educação Integral	27
História da Educação Integral	28
A escola como proteção social	34
A escola no exercício da participação e da democracia	35
Experiências concretas	37
Capítulo 3 A leitura e a alfabetização na Educação Integral	40
O processo de alfabetização	41
Leitura de mundo e alfabetização	42
Alfabetização na centralidade do sujeito	45
Alfabetização na perspectiva da Educação Integral	47
A psicogênese da língua escrita	47
A compreensão da prática discursiva	48
E os métodos?	49
BNCC, marcos de alfabetização e fluência leitora e escrita	50
A Educação Integral e os elementos do processo de alfabetização	53
Avaliação coerente	57

Capítulo 4 A prática docente na Educação Integral	58
A Educação Integral nas escolas brasileiras	59
Currículo vivo: entre a BNCC e os saberes do território	60
O território e suas inúmeras possibilidades	63
Epistemologias plurais na sala de aula	67
Autoria e mediação docente	69
Interdisciplinaridade e metodologias contextualizadas	70
A participação ativa dos estudantes	74
Capítulo 5 Planejamento pedagógico na Educação Integral	76
O planejar na Educação Integral	77
Ações coletivas: a articulação entre docentes e coordenação pedagógica	78
A escola como centro de formação docente na Educação Integral	80
Pontos de atenção na tematização da prática	83
Estratégias didáticas: muitas possibilidades	84
O lugar das diversidades e o planejamento inclusivo	89
Espaços escolares como centros de inovação pedagógica	92
Uma cultura colaborativa permanente	94
Capítulo 6 Avaliação das aprendizagens na Educação Integral	96
A avaliação como parte integrante do processo educativo	97
Foco nas competências gerais da BNCC	101
Três dimensões articuladas: diagnóstica, formativa e somativa	103
Reflexões sobre avaliação da alfabetização na Educação Integral	106
Instrumentos, indicadores e registros	109
Algumas pistas, longo percurso	112
Referências bibliográficas comentadas	113

Educação Integral, diversidade e práticas transformadoras

Navegando pelo capítulo

Este capítulo apresenta os fundamentos da Educação Integral, enfatizando os princípios que orientam uma abordagem multidimensional da formação e do desenvolvimento dos sujeitos. Nele, discute-se a importância de reconhecer a singularidade de cada indivíduo, ressaltando que, nas infâncias, as crianças não são apenas receptoras de conhecimento, mas também produtoras de cultura. A proposta é demonstrar como os princípios da Educação Integral – inclusão, contemporaneidade, sustentabilidade e equidade – podem ser vivenciados na prática, promovendo uma educação que valorize a experiência e a construção coletiva do saber. Por fim, o capítulo aborda o compromisso da Educação Integral com o enfrentamento das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira e sua convergência com os postulados da educação antirracista e da educação para as relações étnico-raciais, destacando a alfabetização e o letramento como direitos fundamentais para a formação crítica dos indivíduos e estruturantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, plural e democrática.



FG TRADE/E+/GETTY IMAGES

O brincar contribui para a construção do saber. São Paulo (SP), 2020.

Para início de conversa

Segundo Jaime Daikara, professor, ilustrador e escritor brasileiro, de etnia desana, do Alto Rio Negro,

Na natureza tudo é indissociável. Uma árvore é um ser humano. Suas folhas são cabelos. Os galhos são braços. Raízes, pés. Por sua vez, a terra é a carne do corpo. É pelos rios irrigada, como as veias que fazem nosso sangue correr. Quando morremos, nosso corpo é devolvido à Mãe Terra, retorna às origens. O mito desana é ciência indígena, sabedoria vivenciada. E a terra, crianças, é reflexo do céu. (*apud* Cristianini, 2021)

- Qual é a sua conexão com o espaço escolar em que atua?
- Há alguma memória que conecte sua história pessoal ao território onde se localiza sua escola?

O que é Educação Integral

A Educação Integral é uma concepção educativa que transcende a simples ampliação da permanência diária das crianças na escola. Ela configura-se como uma abordagem pedagógica que coloca no centro do processo educativo o desenvolvimento pleno e multidimensional dos sujeitos, considerando de forma integrada as dimensões intelectual, física, emocional, social, cultural e política.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

As dimensões do desenvolvimento humano são indissociáveis e integradas, e exigem a articulação entre diferentes atores sociais para que sejam mobilizadas.

Ao conferir uma posição central à criança no processo educativo, todas as facetas do Projeto Político-Pedagógico da escola (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas e permanentemente avaliadas e reorientadas com base no contexto, nos interesses, nas necessidades de aprendizagem e no desenvolvimento de cada educando.

A Educação Integral implica um fazer cotidiano e intencional, que valoriza os múltiplos saberes dos sujeitos, das comunidades e dos territórios, compreendendo-os de forma integrada e assumindo-os como fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Essa abordagem pressupõe, necessariamente, uma transformação qualitativa das práticas escolares, reconhecendo que as crianças não são apenas receptoras passivas de conhecimentos previamente definidos, mas sujeitos ativos e produtores de cultura.

Cada criança traz consigo uma trajetória singular marcada por múltiplas identidades étnico-raciais, de gênero, religiosas, socioeconômicas, linguísticas e territoriais, que devem ser respeitadas, valorizadas e estruturalmente integradas às práticas educativas e de gestão, de maneira a potencializar processos escolares mais inclusivos, democráticos e efetivos. A Educação Integral preconiza que as infâncias brasileiras sejam

reconhecidas em sua diversidade, evidenciando que o processo educativo só será de fato dialógico se responder às necessidades concretas, aos interesses e às especificidades dos indivíduos.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Culturas infantis

As culturas infantis são os modos próprios, diversos e singulares pelos quais as crianças interpretam, transformam e produzem conhecimentos, brincadeiras e relações com outras pessoas e com o território, refletindo suas percepções do mundo e suas vivências cotidianas – que incluem as experiências escolares – sobre as realidades em que se encontram.

Como afirmam Carvalho e Silva (2017), os marcos internacionais, em diálogo com as produções da ciência, apresentam as crianças como cidadãos de plenos direitos – ou seja, as crianças têm hoje um estatuto conceitual e cívico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que as coloca em igual plano aos demais grupos e categorias geracionais. Contudo, muitas crianças mundo afora ainda têm seus direitos negados e estão longe de viver uma infância plena.

Pensando no que Paulo Freire chamou de “infâncias roubadas em sua humanidade”, o sentido mais profundo da educação é o de afirmarmos uma formação humana integral. Assim, a escola está desafiada a se preocupar com a formação plena das crianças, sobretudo daquelas infâncias que a sociedade trata de maneira injusta, aquelas a quem se nega a sua possibilidade de ser criança. Há, portanto, um apelo para que a escola não pense que ela, sozinha, vai dar conta da Educação Integral. Ela [a escola] tem que se integrar com uma pluralidade de forças vivas, a favor da infância e da sua proteção social. (Carvalho; Silva, 2017, p. 25)

Nesse mesmo sentido, Katarina Tomasevski, advogada que foi a primeira relatora especial das Nações Unidas sobre o direito à educação da Comissão de Direitos Humanos, afirmou que “o direito à educação opera como um multiplicador. Ele amplia todos os outros direitos humanos quando garantido e impede o gozo da maioria deles, senão de todos, quando negado” (Tomasevski, 2001, p. 10 – em tradução livre). Por isso, para ela, a discussão do direito à educação só se materializa quando todos os seus aspectos são considerados: o fiscal, o social, o jurídico-legal, o cultural, o global e o regional, tendo a escola como unidade primária de articulação desse direito.

A escola está desafiada a se preocupar com a formação plena das crianças, sobretudo daquelas infâncias que a sociedade trata de maneira injusta, aquelas a quem se nega a sua possibilidade de ser criança.

Hoje, em especial nos países em desenvolvimento, a escola atua possivelmente como o principal sistema de seguridade social da infância – ou seja, é ela, muitas vezes, que garante direitos básicos, como alimentação e acesso à água potável, e é peça-chave do sistema de garantia de direitos em favor das necessidades de cada criança. Exemplo dessa discussão foi o papel desempenhado pelas escolas nos meses de isolamento social em decorrência da pandemia de covid-19 (2020-2023). Além de providenciar alimentos, e tornar-se base para a distribuição de equipamentos de proteção individual (EPIs), inúmeras vezes a escola foi o único elo do poder público com as famílias e, em outros tantos casos, ela foi o ponto de socialização para muitas crianças, adolescentes e jovens – mesmo que esse contato tenha sido viabilizado de maneira virtual.

ATENÇÃO AO CONCEITO

E a questão do tempo?

Embora o conceito de Educação Integral não se restrinja à ampliação da carga horária, o tempo configura uma oportunidade concreta para a ampliação das interações e das oportunidades de aprendizagem relacionadas ao corpo, à cultura, ao território e às relações sociais, além de permitir que a escola possa, com maior facilidade e em parceria com outras políticas sociais, ampliar o atendimento à criança a fim de garantir sua atenção integral.

Compreender, contudo, a escola na centralidade do arranjo de proteção social não quer dizer delegar a ela toda a responsabilidade de concretização dos direitos das crianças e dos adolescentes. Ao contrário, assumir a escola como parte do sistema de garantias de direitos é convidá-la a se relacionar com as demais políticas públicas de assistência social, saúde, cultura, esporte e lazer, habitação e mobilidade, entre outras, e primar por arranjos intersetoriais que se relacionem com a educação, buscando responder às diferentes questões individuais e sociais evocadas pelas crianças.

Por exemplo, quando uma escola identifica uma criança em situação de trabalho infantil e a equipe docente começa a notar o estudante exausto, por vezes, infrequente e com baixo desempenho nas aulas, quando percebe que o desenvolvimento físico desse estudante destoa do das demais crianças da mesma idade e que a família vive em situação de extrema pobreza, com muitas dificuldades para se alimentar e se vestir, é fundamental que o docente – atuando de maneira protetiva – comunique à gestão escolar, que encaminhará o caso ao Conselho Tutelar e aos demais agentes da Assistência Social e Saúde do município. Mais do que o atendimento individual, esses agentes de diferentes setores das políticas públicas deverão acompanhar e monitorar a situação do estudante e da família, fortalecendo suas condições de permanência na escola e ampliando o acesso a direitos. Além disso, como diz o ECA (Brasil, 1990), o trabalho infantil é uma prática proibida no Brasil, gerando impactos no desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes, esses diferentes serviços e profissionais poderão atuar em rede, criando estratégias de prevenção e enfrentamento dessa violação de direitos para toda a comunidade escolar.



RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

A experiência do tempo pode ser vivida de muitas formas, como mostram outros modelos de escola. Na imagem, escola rural no município de Mirassol D'Oeste (MT), 2024.

FAZENDO PONTES

O papel da escola articulado às demais políticas públicas será mais bem discutido no capítulo 2, que traz o histórico da Educação Integral no país, com exemplos de programas como o Escola de tempo integral.

Princípios estruturantes

Historicamente, a educação pública brasileira se defrontou com desafios significativos, agravados por profundas desigualdades estruturais, manifestadas em disparidades regionais e sociais que impactam diretamente as condições e oportunidades

educativas oferecidas às crianças. Nesse contexto, os processos formativos dos educadores são fundamentais para a superação dessas desigualdades, mostrando a importância de incorporarem de forma explícita e prática os princípios fundamentais da Educação Integral, tais como contemporaneidade, inclusão, sustentabilidade e equidade.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

As práticas pedagógicas devem ser orientadas com base na visão contemporânea, que busca a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis com o mundo e consigo mesmos e estimula-os a construir conhecimentos significativos a partir de diálogos constantes entre os saberes acadêmicos, cotidianos e territoriais, dando sentido concreto às aprendizagens do cânone escolar. Nesse sentido, a Educação Integral versa sobre o presente e as potências e os desafios que o constituem, ao mesmo tempo que mobiliza os educandos a aventar outros futuros.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Letramento de futuros

O letramento de futuros, ou alfabetização para futuros, é um conceito que vem ganhando força na década de 2020 entre cientistas sociais e das ciências da educação. Ele se refere à habilidade de imaginar, explorar e criar diferentes possibilidades de futuro para todos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) destaca que, sem essa habilidade, ficamos restritos ao provável ou desejável, excluindo do pensamento dominante futuros alternativos e inovadores.

Saiba mais sobre o tema em: <https://www.unesco.org/en/futures-literacy> (acesso em: 11 jul. 2025).

A inclusão, outro pilar fundamental da Educação Integral, reconhece as singularidades de cada sujeito, com suas múltiplas identidades, culturas e trajetórias, e se sustenta na pertinência de práticas educativas que sejam contextualizadas, acessíveis e relevantes para todas as crianças, rompendo com modelos escolares homogeneizantes que ignoram ou excluem as diferenças individuais e coletivas.



Nessa mesma direção, a sustentabilidade ao compromisso com processos educativos profundamente contextualizados às realidades locais valoriza práticas que estabeleçam conexões efetivas entre saberes acadêmicos e experiências comunitárias, ambientais e territoriais. Dessa forma, o conhecimento ganha sentido prático e passa a compor, concretamente, o cotidiano dos estudantes e de suas comunidades, estabelecendo laços duradouros entre escola e território.

Por fim, a equidade convoca a Educação Integral a reconhecer e atuar sobre as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira – em especial, aquelas ligadas a raça/etnia, gênero e sexualidade, território, religião e socioeconômicas –, garantindo que todas as crianças tenham não apenas acesso à educação, mas sobretudo às oportunidades necessárias ao desenvolvimento de todo o potencial humano, priorizando ações pedagógicas direcionadas especialmente aos sujeitos em contextos mais vulnerabilizados.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Currículo inclusivo

Reconhecer as múltiplas identidades dos estudantes implica entender que cada indivíduo é portador de histórias, saberes e experiências únicas. Na Educação Integral, práticas educativas não são apenas adaptadas, mas projetadas desde o início de forma inclusiva, com estratégias pedagógicas que permitam acesso de todos ao conhecimento. O intuito de assim concebê-las é considerar as singularidades individuais, culturais e territoriais, favorecendo que os sujeitos se sintam valorizados, participantes e compreendidos em sua integralidade.

Esses princípios, longe de serem apenas postulados teóricos, devem se materializar cotidianamente nas práticas educativas, demandando dos educadores uma postura ativa, crítica e reflexiva que promova a participação das crianças na construção de saberes e conhecimentos. Tal participação deve ser garantida por meio de metodologias colaborativas que valorizem o protagonismo infantil, bem como pelo estímulo à reflexão crítica sobre suas próprias vivências e contextos sociais.

Na prática da alfabetização nos anos iniciais, esses princípios se materializam quando a leitura e a escrita passam a ser vistas como práticas que valorizam as identidades e experiências singulares de cada criança. Ao selecionar estratégias e insumos didáticos que dialogam com a diversidade cultural e territorial da turma, os professores incentivam as crianças a compartilharem suas histórias. Atividades como a contação de histórias, a criação de textos coletivos e o uso de jogos de linguagem transformam a sala de aula em um espaço de interação, em que as habilidades técnicas – conforme descritas na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e no currículo local – se conjugam ao reconhecimento da individualidade dos estudantes, fortalecendo a autoestima e promovendo a participação ativa de cada um.

Ao adotar estratégias pedagógicas diferenciadas para a mesma turma, os educadores garantem que todos tenham acesso às oportunidades necessárias para compreender o conteúdo e se integrar efetivamente ao grupo. No processo de alfabetização, comumente, reconhece-se que cada criança se desenvolve em um estágio específico na aquisição da leitura e da escrita e que cabe ao professor, com o apoio da coordenação pedagógica, orientar e ajustar as práticas para atender a essa diversidade.

Assim, sob a perspectiva da Educação Integral, como apresentaremos nos próximos capítulos, o processo de alfabetização é abordado tanto de forma individual – por meio de um olhar atento à singularidade de cada estudante – quanto coletiva, por meio de atividades que promovem aprendizagens interligadas ao território, à identidade e à diversidade, reforçando o processo educativo como uma ação coletiva e colaborativa.

A diversidade como valor

Em contextos de países marcados por profundas desigualdades sociais e econômicas, como o Brasil, é particularmente relevante reconhecer tais desigualdades e atuar para minimizá-las consciente de que a articulação da interseccionalidade de questões de raça, gênero, classe social, território e deficiência produz múltiplas exclusões.

Nesse sentido, a Educação Integral assume o compromisso explícito com a educação antirracista e com a educação para as relações étnico-raciais, reconhecendo e valorizando essas diversidades, agindo ativamente na desconstrução de preconceitos e de práticas discriminatórias, além de se comprometer com ambientes educativos mais justos, inclusivos e democráticos. Ao dialogar diretamente com as relações étnico-raciais, reforça-se a necessidade de superar os modelos educativos que reforçam desigualdades estruturais fortalecendo a hegemonia eurocêntrica do currículo e do próprio fazer pedagógico. Na perspectiva de uma Educação Integral antirracista, é fundamental reconhecer, valorizar e integrar, de forma sistemática e planejada, as diferentes identidades que compõem o território nacional.

CURRÍCULOS QUE EXCLUEM

Indicadores apresentam que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a reprovação é maior entre estudantes negros, indígenas e quilombolas do que entre estudantes brancos na mesma condição. O mesmo acontece com a evasão escolar, e na taxa de distorção idade-série (Santos *et al.*, 2024). Dados de 2022 do Censo indicam que os índices de analfabetismo entre maiores de 15 anos eram duas vezes maiores entre pessoas negras e pardas do que entre pessoas brancas.

Embora todas as dimensões estejam inter-relacionadas e sejam, de fato, integradas, é possível pensar em exemplos pedagógicos e de gestão cotidianos que apoiem o desenvolvimento das diferentes dimensões.



Fonte: Matuoka (2025); Gomes e Brettas (2022); Santos (2024).



Além de afirmar positivamente a pluralidade identitária e de contextos socioculturais presentes em nosso país, a escola assume intencionalmente seu papel no enfrentamento de ações excludentes e violentas e na desnaturalização das hierarquias raciais. As diferenças em todos os indicadores educacionais (acesso, fluxo, proficiência) evidenciam uma notável exclusão das crianças negras e indígenas que, em uma leitura interseccional, são também as mais pobres, que vivem em territórios com menor acesso a políticas públicas e são mais impactadas por outras violações de direitos.

Por isso, a Educação Integral Antirracista propõe uma mudança estrutural no espaço escolar ao promover ações afirmativas e intencionais voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais institucionalizadas, garantindo que estudantes historicamente excluídos sejam acolhidos, valorizados e tenham seus direitos educacionais plenamente assegurados. São ações que devem ir além do discurso, fazendo parte da ação concreta de todos os agentes educacionais – da sala de aula à gestão central do sistema.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas cotidianas precisam enunciar e problematizar as questões raciais presentes na sociedade, possibilitando que as crianças, seus familiares e os profissionais da educação – em debate honesto e franco – possam compreender e enfrentar o racismo em suas múltiplas manifestações. A escola deve cumprir seu papel social – como um espaço de formação ética e cidadã, que não apenas valorize as diversidades, mas que atue de modo programático para combater as desigualdades que costumam estar presentes nos espaços e materiais. Isso significa (re)pensar juntos falas, enunciados, textos em materiais didáticos e paradidáticos, escolhas de conteúdos e formas de ensinar, posturas designadas em regimentos escolares, formas de cuidar e acolher, entre tantas outras ações.

DE OLHO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas devem, necessariamente, ter a equidade como foco, entendendo-a como princípio orientador para direcionar recursos humanos, materiais e financeiros, prioridades e esforços para grupos e territórios historicamente marginalizados e discriminados. Essa postura visa proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento integral do sujeito, respondendo à qualidade social da educação e rompendo ciclos históricos de exclusão educacional e social.

Como apresenta a pedagoga e pesquisadora Nilma Lino Gomes, há convergências entre os conceitos da Educação Integral e da Educação das Relações Étnico-Raciais. Retomando o debate proposto por Nilma L. Gomes, Jaqueline Santos e suas colaboradoras destacam que essa articulação



é uma oportunidade para emancipar todas as dimensões que compreendem o conceito de desenvolvimento integral.

Em outras palavras, [...] a Educação Integral e a Educação das Relações Étnico-Raciais são dois conceitos interligados porque ambos tratam de uma “educação emancipatória, a qual considere questões como equidade, igualdade, diversidade, antirracismo, ética como integrantes de ações educativas, que visem o pleno desenvolvimento humano em todos os tempo-espços”.

A Educação Integral Antirracista (EIA) é uma concepção educacional que considera as identidades e as diferenças, as práticas culturais e a interação de grupos e sujeitos, os múltiplos saberes e a relação com o meio e o território como partes fundamentais que orientam as ações para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos (intelectual, física, emocional, social e cultural). (Santos, 2024, p. 72; 76)

Pobreza persistente e desigualdade crescente

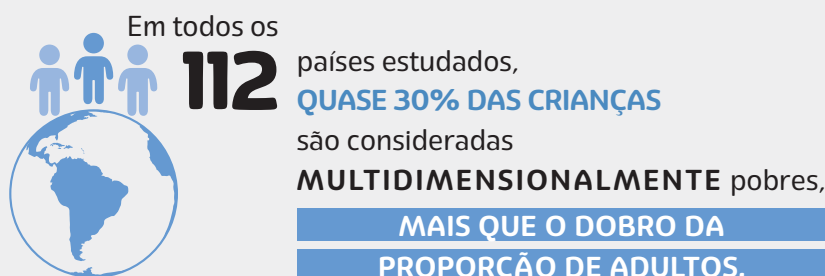
Globalmente, e de forma acentuada no Brasil, a pobreza multidimensional continua sendo um fator determinante no acesso a oportunidades educacionais. Ela atua como um agravante das disparidades enfrentadas pela população negra, pelos povos indígenas, pelos povos do campo, pelas comunidades tradicionais, por quilombolas, meninas e mulheres, pessoas com deficiência, comunidades em áreas remotas e periféricas e outros grupos, como as crianças em situação de rua, em trabalho infantil e adolescentes cumprindo medidas socioeducativas.

Como destaca o relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), a economia global cresceu fortemente impulsionada pelos países do Leste Asiático e do Pacífico, em especial pela China; em contrapartida, países de renda mais baixa tiveram pouca participação nessa expansão, o que limitou significativamente seus ganhos econômicos e sociais. Ainda segundo a UNESCO (2022), apesar de melhorias gerais na renda individual, na qualidade de vida e na redução global da pobreza, em termos de renda, o crescimento desigual continua sendo um grande obstáculo à diminuição efetiva das desigualdades e da chamada pobreza multidimensional.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Pobreza multidimensional

Conceito desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Universidade Oxford, a ideia de pobreza multidimensional propõe-se a ampliar a compreensão da pobreza para além da renda. É um conceito que envolve identificar a falta de oportunidades de acesso e usufruto de saúde, educação e padrões de vida, como moradia e água potável, reconhecendo a interconexão das vulnerabilidades que comprometem o bem-estar dos indivíduos e a necessidade de políticas públicas articuladas para promover a inclusão e a dignidade humana. (PNUD; OPHI)



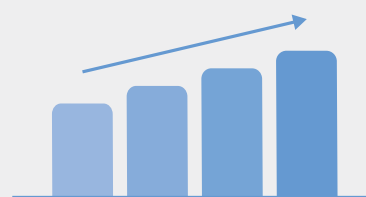
Diferentemente do que se imagina, a proporção de crianças em pobreza multidimensional em países com menor índice de pobreza permanece alta.

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1.000 pessoas)		Pessoas por classe de rendimento domiciliar <i>per capita</i>					
			Menos de US\$ 2,15 PPC* 2017			Menos de US\$ 6,85 PPC 2017		
	Absoluto	Distribuição (%)	Total (1.000 pessoas)	Incidência por grupo (%)	Distribuição (%)	Total (1.000 pessoas)	Incidência por grupo (%)	Distribuição (%)
Grupo de idade								
0 a 14 anos	43.911	20,5	4.404	10,0	34,8	21.561	49,1	31,8
15 a 29 anos	48.873	22,8	3.100	6,3	24,5	17.081	34,9	25,2
30 a 59 anos	88.943	41,5	4.405	4,9	34,8	24.320	27,3	35,9
60 anos ou mais	32.379	15,1	744	2,3	5,9	4.797	14,8	7,1

*PPC: Paridade de poder de compra.

Se não houvesse programas de transferência direta e indireta de renda que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego:

- a proporção de pessoas na **EXTREMA POBREZA** em 2023 teria subido de **4,4%** para **11,2%**;
- a proporção da população na **POBREZA** teria subido de **27,4%** para **32,4%**.



ATENÇÃO AO CONCEITO

As diferenças entre pobreza, pobreza extrema e pobreza multidimensional

O Brasil segue as definições do Banco Mundial, que indica que uma pessoa é considerada em estado de pobreza quando sua renda diária é menor que 6,85 dólares e em extrema pobreza quando a renda é menor que 2,15 dólares diários.

A ONU não fala diretamente em valores, mas em um índice calculado a partir da proporção de pessoas pobres com a intensidade de sua pobreza.

A avaliação da pobreza multidimensional diz respeito à avaliação da privação em vários aspectos da vida e dignidade humana: acesso a moradia, água potável, saúde e educação, por exemplo.

Hoje, cerca de um sexto da população mundial (1,1 bilhão de pessoas) ainda vive em situação de pobreza multidimensional (PNUD; OPHI). No Brasil, segundo o IBGE (2023), embora tenham ocorrido avanços importantes, em 2023, aproximadamente 9,5 milhões de brasileiros ainda sobreviviam com menos de 2 dólares por dia, o que representa 4,4% da população na chamada pobreza extrema. Além disso, o número de crianças e adolescentes brasileiros vivendo em pobreza multidimensional chega a 28,8 milhões, correspondendo a mais da metade da população nessa faixa etária (IBGE, 2023).

No cenário nacional, ainda que as desigualdades entre países tenham diminuído, de acordo com a UNESCO (2022), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a The Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI), as desigualdades internas cresceram consideravelmente, em especial após a pandemia de covid-19, ampliando a concentração de renda entre os mais ricos e agravando violações como a insegurança alimentar.

Segundo as agências internacionais – como as frentes do sistema ONU e o Banco Mundial, que vêm endereçando essa questão de forma bastante sistemática em seus últimos estudos e relatórios –, essas desigualdades afetam diretamente os indicadores educacionais, já que crianças de famílias mais vulneráveis tendem a acessar menos políticas públicas e apoio escolar. Ademais, a crescente desigualdade favorece práticas de corrupção na educação, como desvios de recursos e influências indevidas, que frequentemente são banalizadas em contextos de grande desigualdade.

CURRÍCULOS QUE EXCLUEM

Populações indígenas, populações tradicionais, quilombolas e povos do campo também enfrentam barreiras curriculares, incluindo discriminação e ausência de sua relevância cultural e linguística nos materiais de apoio. Como nos lembra o relatório **Reimaginar nosso futuro juntos** (UNESCO, 2022), as escolas foram historicamente utilizadas como instrumentos de assimilação cultural e religiosa, gerando impactos duradouros e profundos em comunidades mundo afora, frequentemente isolando crianças e jovens de suas famílias e de suas culturas de origem.

A pobreza, a desigualdade e o racismo também se combinam com outras formas de discriminação, como diferenças de gênero, deficiência e local de moradia, criando um cenário complexo de exclusões educacionais. Por exemplo, a discriminação de gênero afeta significativamente as oportunidades escolares das meninas, especialmente nos países de menor renda, onde também é comum elas enfrentarem obstáculos adicionais, como gravidez precoce, trabalho doméstico não remunerado e casamento infantil, fatores que impactam, inclusive, a trajetória escolar. Outro exemplo são as crianças com deficiência, ainda frequentemente excluídas nas instituições escolares regulares, participando de atividades educativas de forma muitas vezes limitada ou inadequada.

Também segundo a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), os conflitos armados representam outro fator crítico de exclusão educacional, respondendo por metade da população mundial que permanece fora da escola. Violências diretas, deslocamentos forçados e ataques específicos às instituições educacionais impedem o acesso contínuo e seguro ao ambiente escolar para crianças e jovens em regiões conflituosas.

Neste século, as mudanças climáticas têm provocado impactos devastadores sobre os sistemas educacionais, especialmente nas comunidades mais vulneráveis e nos povos do campo, intensificando ainda mais as desigualdades já existentes. Fenômenos como secas prolongadas, inundações recorrentes e outros eventos climáticos extremos afetam diretamente a frequência e a permanência escolar, destroem infraestruturas educacionais e interrompem processos de aprendizagem, evidenciando a necessidade urgente de políticas educativas que sejam não apenas resilientes, mas também comprometidas com a justiça climática. Como exemplo, só no Brasil, 1,17 milhão de meninas e meninos tiveram os estudos interrompidos por eventos climáticos em 2024 (UNICEF, 2024).

O lugar do território

Na Educação Integral, o território emerge como elemento estruturante, indo além do espaço físico para expandir-se como um ambiente vivo, repleto de oportunidades e desafios reais. O território é capaz de mobilizar saberes locais e práticas culturais e sociais, favorecendo que sejam integrados ao currículo escolar e permitindo que crianças e educadores reconheçam suas próprias histórias, trajetórias e identidades como elementos que compõem as aprendizagens.

É só a partir do reconhecimento do território que o sujeito – em toda a sua diversidade étnico-racial, social e cultural – torna-se, de fato, o ponto de partida das práticas pedagógicas, superando a mera adaptação dos conteúdos e avançando para uma educação verdadeiramente inclusiva e antidiscriminatória.



Escola indígena na Terra Indígena Bom Jardim (TO), 2022.



Escola pública em Perus, periferia de São Paulo (SP), 2024.

Essa abordagem territorial não significa “ir fisicamente com as crianças ao território”, embora esse tipo de ação também seja bastante importante. Considerar o território significa compreender sua importância nas diversas ações e atividades educacionais, tais como as listadas a seguir.

- **No levantamento e na análise interseccional de dados e informações sobre o território** e seus desafios e oportunidades, considerando como operam diversidades e desigualdades dentro da comunidade.
- **Na identificação e na seleção de exemplos para as mais diferentes questões curriculares**, oferecendo referências concretas e contextualizadas e fazendo emergir conteúdos que serão objeto de investigação e pesquisa pela escola.
- **Na apropriação da interdisciplinaridade presente no território**, que possibilita que diferentes áreas do conhecimento, experiências, fenômenos e temáticas sejam integrados às práticas e aos projetos pedagógicos.
- **No reconhecimento dos saberes e dos fazeres locais e tradicionais** que contribuem para a produção de conhecimento, em especial das populações negras, indígenas, quilombolas e do campo.
- **No diálogo da escola com os diferentes equipamentos da comunidade**, compreendendo as características e ofertas presentes no lugar onde se localiza, uma vez que praças, parques, centros culturais, museus, e mesmo ruas, comércios e casas, oferecem oportunidades para ampliar os repertórios das crianças e para que exercitem a cidadania e fortaleçam vínculos comunitários.
- **No fortalecimento de uma rede de proteção intersetorial local**, que conhece e interage com a comunidade escolar e atua de forma colaborativa para ampliar o seu acesso a direitos.

- **Na promoção do contato e da interação entre grupos e pessoas** de diferentes origens, culturas e trajetórias, aprofundando a compreensão das diferenças e promovendo a interculturalidade.

É sob essa perspectiva que a professora Jaqueline Moll, idealizadora do programa Mais Educação, política indutora de Educação Integral que alcançou quase 60 mil escolas nacionalmente entre 2007 e 2016, advoga que a escola baixe seus muros para não ser um simulacro da vida real. Isto é,

Trata-se de pensar a educação desde a perspectiva do território e ampliar este mapa para além do espaço físico em que vivemos, no âmbito da saúde, da cultura, do meio ambiente para que nossos teatros, cinemas, praças e bibliotecas sejam tomadas por crianças e adolescentes. No Brasil, testemunhamos a situação absurda de jovens que depois de muitos anos na escola nunca haviam ido a um cinema porque seus pais não podiam levá-los; produto de outro grande desafio: a desigualdade social. Cidade e escola devem se reinventar, melhorar e ampliar os espaços dentro de cada instituição, assim como a formação de professores que têm uma visão muito linear. Assim, isso necessariamente implica em um trabalho integrado e sistemático. (A escola [...], 2013)

Da mesma maneira, como apresenta o geógrafo e professor Milton Santos (2005), é preciso compreender o território como produto da ação humana – como espaço físico e simbólico onde se concentram as disputas de poder e também as possibilidades de reinvenção da própria sociedade. Segundo o geógrafo, o território não existe sozinho, isolado, mas em uma inter-relação com o mundo – com todos os outros territórios. Essas relações, fundamentalmente entre os seres humanos e entre os seres humanos e o espaço físico, a natureza, e as ações humanas são fundamentais em todos os processos educativos.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (Santos, 1999, p. 8)

Em suma, a Educação Integral implica reconhecer que cada território tem suas especificidades históricas, sociais e culturais, que precisam ser consideradas no desenvolvimento das práticas pedagógicas e na gestão escolar. Tal perspectiva permite ampliar as possibilidades de aprendizagem, conectando o currículo às realidades locais, estimulando o protagonismo das crianças e fortalecendo laços comunitários, essenciais para a construção de uma identidade coletiva e emancipatória.

As várias aprendizagens

Por fim, especialmente na prática docente, considerar os educandos em suas multidimensionalidades é também deslocar o olhar do lugar do ensino. Como destaca o professor de pedagogia Elie Ghanem, desde 1990, com a publicação da declaração mundial **Educação para todos**, o foco da educação passou a ser a aprendizagem, entendida como uma consequência que se dá para além da relação direta do ensinar.

Essa centralidade do ensino esteve relacionada à equivocada visão de que ensino e aprendizagem se ligam linearmente, ou seja, de que a aprendizagem é decorrência do ensino. Embora largamente assimilada, essa ideia não resiste à constatação de que os aprendizados provocados pelo ensino frequentemente não são aqueles esperados por quem ensina. Assim como muitos aprendizados decorrem de situações ou reflexões que não foram provocadas pelo ensino. Por esse motivo, a educação centrada na aprendizagem precisaria atentar para outros tipos de aprendizagem que possam ser gerados, ainda que não fixados como efeito do ensino. (Ghanem, 2004, p. 21)

DE OLHO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

É nessa perspectiva que a formação de educadores deve necessariamente refletir essa homologia de processos, vivenciando, na própria experiência formativa, os valores e as práticas que serão reproduzidos no cotidiano escolar. Assim, é fundamental que a formação docente seja marcada por espaços dialógicos, participativos e multidimensionais, capazes de mobilizar tanto saberes teóricos quanto práticos e de favorecer aprendizagens significativas e contextualizadas.



FG TRADE/GETTY IMAGES

A garantia do direito a aprender é também o reconhecimento da autonomia das crianças para aprenderem umas com as outras e com adultos. Atuação docente em São Paulo (SP), 2023.

A declaração preconiza uma força-tarefa para romper com as barreiras educacionais de modo que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – esteja

em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 2)

Dessa forma, segundo o professor e pensador António Nóvoa (2022), a Educação Integral materializa ao professor o lócus de facilitador, daquele que articula as diferentes oportunidades – incluindo os saberes instituídos no cânone escolar – em função da turma, das necessidades daquele coletivo. Isso significa que são os currículos escolares que atuam em função das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças – e não o contrário.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Aprender

O verbo aprender apresenta duas origens clássicas. Do latim, herdou os sentidos da palavra *prehendo*, que remete ao ato concreto de “tomar” ou “colher” algo. Numa segunda via interpretativa, *prehendo* se relaciona com o verbo *educare* e passa a significar “algo que começa a crescer”. É possível que algumas das definições contemporâneas do termo aprender derivem ainda da palavra grega *manthano*, que significa apropriar-se de algo pela experiência, pela prática, processo anterior à compreensão.

Por isso, uma prática pedagógica na perspectiva da Educação Integral é sempre autoral, pois pressupõe que o docente compreenda e articule criativamente as diferentes necessidades de sua turma, reconhecendo e valorizando também seus próprios saberes, experiência e lugar de professor. É uma pedagogia que se constrói de maneira singular, a partir da realidade específica de cada grupo, refletindo profundamente sobre as demandas do contexto escolar e territorial.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) ainda reforça que é fundamental que os professores sejam sujeitos constituintes das propostas pedagógicas e não apenas executores passivos de tais propostas. Isso implica em assumir um papel ativo e crítico no desenvolvimento das ações educativas alinhadas às diretrizes gerais, mas sem perder de vista a autoria e a autonomia docente.



Para o autor, embora seja essencial a existência de ações reguladoras por parte dos sistemas educacionais, é igualmente importante que tais ações possibilitem aos docentes uma margem para reflexão crítica, atribuindo-lhes protagonismo na construção cotidiana de soluções pedagógicas que respondam aos desafios políticos e sociais da educação.

FAZENDO PONTES

No capítulo 4, vamos discutir caminhos concretos para a autoria das práticas pedagógicas.

A atuação docente deve ainda ser orientada por princípios éticos rigorosos que perpassam desde a relação com os demais atores educativos, passando pelo compromisso com a oferta de um ensino de qualidade, até a criação de práticas pedagógicas que recusem estratégias discriminatórias, orientadas sempre pela inclusão, pelo respeito às diferenças e pelo compromisso com a qualidade social da educação.

Por fim, é imprescindível transformar a visão que sustenta docentes como meros executores das políticas públicas educacionais para reconhecê-los como coautores. Ao dialogar profundamente com seus territórios e com as comunidades escolares onde atuam, professores encontram espaço para também se reconhecerem como sujeitos integrais, engajados ativamente na formulação e na implementação das políticas educacionais, assumindo, assim, seu papel central na concretização do direito à educação integral e de qualidade.

A escola na Educação Integral

Navegando pelo capítulo

Este capítulo apresenta um panorama histórico da Educação Integral no Brasil, destacando as contribuições de pensadores e propostas que moldaram as práticas ao longo do tempo. São abordados os elementos estruturantes que configuram uma escola de Educação Integral, a partir de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que reafirma a função social da escola, bem como a participação ativa das famílias e da comunidade, a gestão democrática, a intersetorialidade e a proteção integral, a conexão com o território e o desenvolvimento de um ecossistema criativo para a produção de conhecimento e troca de saberes. Ademais, o capítulo discute a convivência das escolas com os desafios contemporâneos, como as transformações tecnológicas, a emergência climática e a desinformação, em diálogo com a alfabetização.



DELFIN MARTINS/PULSAR IMAGENS

Instituição de Ensino Médio em tempo integral Escola Estadual Estado de Alagoas, Fortaleza (CE), 2022.

Segundo José Pacheco (2012, p. 21), educador e pedagogo português,

Urge, pois, converter as nossas escolas em espaços de bem-estar, onde não se fragmente a realidade, nem se banalize os gestos de humanidade. Um ambiente caracterizado pela serenidade, pelo cuidar da relação. Numa relação de um Eu com um Tu, na qual o professor seja aquilo que é, seja tão autêntico quanto for possível e o Tu não seja tomado por mero objeto.

- Como você imagina que possa ser construída uma relação de efetiva parceria e colaboração entre as pessoas que constituem a comunidade escolar?
- A escola em que você atua estabelece algum tipo de relação com o território em que está inserida?

História da Educação Integral

Na Educação Integral, as abordagens sobre a escola compreendem práticas, estratégias e escolhas pedagógicas e de gestão que transcendem os chamados modelos tradicionais de ensino. Em contraste, elas propõem a construção de parâmetros orientadores, contextualizados e personalizados para os diversos territórios em que a educação se insere. Assim, elas constituem-se como um espaço institucional onde se materializam ou se articulam as ações focadas no desenvolvimento integral das crianças.

Para compreender tais abordagens, precisamos, antes, voltar no tempo e entender como e quando a concepção de Educação Integral surgiu e como ela se materializou na política educacional ao longo dos anos.

No Brasil, a Educação Integral emerge por meio do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, ou movimento escolanovista (Cavaliere, 2010). Esse movimento congregava educadores e pensadores que, já na década de 1920, estavam preocupados em construir uma escola que respondesse às realidades nacionais e levasse em conta as dificuldades de acesso à educação que já marcavam com força os indicadores sociais da época. Fundamentalmente, ainda que não respondessem ao cerne das iniquidades étnico-raciais e sociais do tecido brasileiro, os pioneiros lançaram o **Manifesto da Educação Nova**, que defendia uma visão de escola pública e laica para todos.

O contexto global na primeira metade do século XX era marcado por tendências de rompimento com a escola tradicional e com a fragmentação do conhecimento. Isso favoreceu o movimento escolanovista, fazendo com que fosse possível implementar experiências importantes do ponto de vista da integração das diversas dimensões da vida dos estudantes ao fazer pedagógico. Como referências teóricas e práticas,

essas experiências ajudaram a estabelecer os fundamentos para uma ação educativa que não se limitava à transmissão de conteúdo. Com efeito, elas se propunham a transformar a realidade por meio do diálogo e da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, articulando ao currículo formal da escola experiências e fazeres artísticos, esportivos e do mundo do trabalho.

A influência se refletiu na incorporação de práticas pedagógicas inovadoras em diversas instituições, marcando uma mudança radical na concepção e na construção do saber nas escolas brasileiras.

Como uma concepção própria, a Educação Integral tem sido diretamente influenciada e tem dialogado em maior ou menor medida com importantes correntes epistemológicas, filosóficas e pedagógicas ao longo da história. Compreendidas como grandes revoluções em seu tempo, ou como movimentos integrados à própria pedagogia, essas ideias e propostas influenciaram e influenciam diferentes caminhos educacionais, produzindo enunciados especialmente caros à Educação Integral.

Observe, no quadro a seguir, algumas das principais influências e dos principais pensadores que construíram o arcabouço das ideias no campo da Educação Integral desde o final do século XIX, integrando paisagens políticas da Europa aos Estados Unidos e à América Latina.

Momento	Características	Principais pensadores
Raízes filosóficas e pedagógicas (séc. XVI–XIX)	Influências mais antigas que o escolanovismo, e que foram recebidas como grandes revoluções no pensamento educacional, muitas vezes provocando o <i>status quo</i> e a chamada “educação tradicional”. Hoje são discussões epistemológicas que inspiram a ideia de formação humana plena, ética e sensível às experiências das crianças.	Erasmus de Roterdã Jean-Jacques Rousseau Marquês de Condorcet Johann Heinrich Pestalozzi Pierre-Joseph Proudhon Karl Marx
Correntes reformistas e o escolanovismo (final séc. XIX e séc. XX)	Inspirados pelas grandes revoluções da era moderna, os autores e autoras desse momento passaram a questionar o papel secular da Igreja Católica na condução dos processos educativos e a refletir fortemente sobre o papel da escola respondendo diretamente a um projeto de sociedade.	John Dewey Maria Montessori Célestin Freinet Pavel Blonsky Jean Piaget Lev Vygotsky Henri Wallon Pierre Bourdieu Jean-Claude Passeron

As ideias e os debates produzidos nesse período não apenas fundaram a pedagogia como hoje a conhecemos, como se intercambiaram e moldaram muitas das políticas educacionais contemporâneas. Essas correntes de pensamento foram incorporadas e transformadas por outras gerações de importantes intelectuais que também apresentaram suas contribuições para a concepção de Educação Integral defendida atualmente.



Em língua espanhola e portuguesa, destacam-se as fundamentais produções de Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Gabriela Mistral, Milton Santos, Maria Nilde Mascellani, Mário Kaplún e outros, bem como propostas que se desdobram no presente e reivindicam o direito à educação sob diferentes perspectivas, como Emilia Ferreiro, Tião Rocha, José Pacheco, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Gersem Baniwa, Rita Potyguara e Jaqueline Moll.

A partir dessas contribuições, os olhares e as interpretações sobre a função da escola e sua relação com a sociedade e com as políticas também têm sido objeto de reflexão e debate atualmente. Isso é notório em algumas correntes epistemológicas que têm pautado a descolonização, ou seja, a revisão e a transformação crítica do currículo e dos projetos educacionais baseadas em uma leitura da formação social do Brasil, desde sua colonização, valorizando outras perspectivas e modos de produzir conhecimento.

Ainda que ao longo de sua formação o pensamento brasileiro sobre a educação tenha se inspirado e beneficiado de perspectivas teóricas e práticas vindas da Europa e dos Estados Unidos, por exemplo, não é possível pensar a Educação Integral sem considerar os aportes oriundos das formas de fazer e conhecer das populações tradicionais. Nesse cenário, destaca-se um amplo conjunto de pensamentos relacionados ao território, como as pedagogias da educação escolar indígena e da educação escolar quilombola. Da mesma forma, as lutas forjadas no campo e o fazer educativo da lida, das fronteiras e dos povos das águas e florestas trouxeram inúmeras contribuições a essa concepção e hoje constituem esse grupo de epistemologias decoloniais.

Tais referências não se traduzem apenas em conteúdos a serem inseridos no currículo. Elas expressam formas de vida, modos de organização social, visões de mundo e práticas educativas que desafiam o currículo escolar normativo e convocam a uma verdadeira reorientação ética, política e pedagógica no campo da Educação Integral. Confira a seguir algumas contribuições e reflexões que pautam esse debate.

Epistemologias dos povos originários

As pedagogias indígenas propõem uma outra perspectiva de relação com o conhecimento e com o tempo. O aprender acontece na experiência vivida, na oralidade, no vínculo com os mais velhos, no corpo e no território. Como apontam as discussões de muitos educadores indígenas como Ailton Krenak, Alice Pataxó, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Gersem Baniwa, Graça Graúna e Melvino Fontes Olímpio, entre tantos outros, não há separação entre cultura e natureza, entre escola e vida. A aprendizagem é coletiva, espiritual e situada. Para esses povos, a educação está intrinsecamente ligada à preservação da vida em todas as suas formas e à transmissão intergeracional de valores e histórias.



Saberes quilombolas

As pedagogias quilombolas afirmam o território como espaço de resistência e reexistência, conectando as práticas educativas à luta pelo direito à terra, à ancestralidade e ao enfrentamento do racismo estrutural. Os saberes construídos nos quilombos, muitas vezes invisibilizados pelas estruturas escolares, envolvem a oralidade, os festejos, a agricultura de subsistência, a religiosidade de matriz africana, o cuidado comunitário e as redes de solidariedade.

Saberes dos povos do campo

As pedagogias do campo envolvem uma profunda relação entre o fazer e o saber. O trabalho coletivo, a partilha de responsabilidades, o calendário da natureza e os modos de cultivo da terra organizam o tempo educativo e o currículo. São saberes que articulam a prática com a teoria e a vida com o conhecimento escolar. A educação do campo, em sua perspectiva emancipatória, propõe a superação da lógica excludente da escola urbana tradicional, valorizando a cultura camponesa e seus modos próprios de ensinar e aprender. Ainda nesse sentido, as escolas ligadas aos movimentos sociais do campo, como as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), integram a centralidade do território e do trabalho coletivo ao desenvolvimento dos sujeitos.

Saberes dos povos das águas e das florestas

Povos ribeirinhos, extrativistas e outras comunidades tradicionais organizam suas vidas e suas práticas educativas em função dos ciclos da natureza, da observação atenta dos rios, das marés, dos ventos, das plantas e dos animais. Esses grupos, formados por pescadores artesanais, ribeirinhos, geraizeiros, seringueiros, quebradeiras de coco, caiçaras e outros, têm seus conhecimentos transmitidos oralmente e vivenciados na prática diária. Os saberes produzidos por eles são fundamentais para a preservação da biodiversidade e da construção de uma agenda compartilhada para a sustentabilidade planetária. Fundamentalmente, pensar a educação que se dá além da escola é reconhecer que os saberes dessas coletividades têm um papel central na construção de currículos vivos, sensíveis ao território e aos tempos da natureza.

Para a Educação Integral, como enunciam as epistemologias decoloniais, a noção de território vai além do espaço físico e se apresenta como espaço vivido, cultural, político e simbólico. Retomando o pensamento do geógrafo Milton Santos, apresentado no Capítulo 1, o território é definido não apenas por sua extensão geográfica, mas pela relação que os sujeitos estabelecem com ele. Essa relação implica pertencimento, produção de vida e transformação social.

Essa relação do território com a aprendizagem das crianças, e especificamente a alfabetização, será explorada nos Capítulos 3 e 4 deste livro. No Capítulo 3, “A leitura e a alfabetização na Educação Integral”, discutiremos como a Educação Integral compreende os processos de aquisição e uso da linguagem escrita, tendo o território como elemento fundamental para contextualização e experimentação dos conhecimentos. No Capítulo 4, “Prática docente na Educação Integral”, investigaremos as estratégias pedagógicas para apoiar esse processo.

A relação entre espaço e território amplia o conhecimento dos estudantes sobre suas origens. Escola em formato de tatu. Aldeia Nossa Senhora das Graças, Terra Indígena São Marcos (MT), 2025.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

A partir do ambiente de transformações e debates descrito até aqui, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge como um elemento estrutural fundamental. Ele afirma a função social da escola estabelecendo uma linha orientadora para a construção de um espaço-tempo pedagógico que integra práticas, saberes e a própria comunidade. A conexão com o território ganha vida nos fazeres cotidianos da escola, tornando-se peça fundamental para a aprendizagem significativa das crianças.

Ao articular o território, a escola de Educação Integral amplia a compreensão dos estudantes sobre suas raízes, origens, identidades, memórias, e sobre suas realidades.

Ao mesmo tempo, ao articular o território, a escola de Educação Integral amplia a compreensão dos estudantes sobre suas raízes, origens, identidades, memórias, e sobre suas realidades presentes, seus conhecimentos, desejos e projetos individuais, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a construção de uma cidadania plena. Ou seja, é entendendo cada indivíduo em sua singularidade que a escola pactua um projeto comum, para todos. Na Educação Integral, os objetivos constitucionais de pleno desenvolvimento e formação para a cidadania e o mundo do trabalho são traduzidos com base em experiências pedagógicas contextualizadas, participativas e que reconhecem, valorizam e integram, de modo transversal, as trajetórias e os saberes dos diferentes sujeitos e grupos, em todas as ações da educação.

Somado a isso, a escola de Educação Integral cria um ecossistema criativo, permitindo que o conhecimento seja produzido e compartilhado de forma colaborativa.

Essa troca de saberes entre estudantes, professores e a comunidade estimula uma aprendizagem que transborda os limites da sala de aula, possibilita a participação e transforma a instituição escolar em um espaço de sistematização dos conhecimentos da comunidade.



ATENÇÃO AO CONCEITO

Cidadania

Na perspectiva da Educação Integral, é possível dizer que a ideia de cidadania transcende a noção de pertencimento legal ou participação política formal, e passa a ser compreendida como a capacidade de agir de forma ética, crítica e solidária em um mundo complexo, incerto e interdependente (Morin, 2000). Ser cidadão, nesse sentido, é reconhecer-se como um sujeito único inserido na comunidade local, nacional e global, sendo capaz de compreender a construção histórica dos saberes, de dialogar com as diferenças, de cuidar do outro e do meio ambiente, e de assumir responsabilidades individuais e coletivas na construção de um futuro comum.

A trajetória histórica da Educação Integral revela também não só os discursos teóricos, mas as experiências e experimentações que, ao longo do tempo, configuraram os alicerces para uma proposta pedagógica mais aberta, inclusiva e voltada para a emancipação dos sujeitos.

Como explica a professora Jaqueline Moll (2010), a escola – como espaço de tempos, oportunidades e experiências formativas – permite conexões com os grandes temas que atravessam a sociedade e, portanto, a impactam diretamente. Em última instância, é na escola que se criam possibilidades de compreender o mundo atual, ressignificar experiências e imaginar outras práticas sociais, abrindo caminho para transformações.

No campo da alfabetização, por exemplo, essa abordagem de uma escola conectada com seu território e de tempos e espaços variados amplia os métodos tradicionais ao conectar o desenvolvimento da leitura e da escrita a práticas que dialogam com as experiências e a realidade dos estudantes. No cenário contemporâneo, as escolas enfrentam desafios decorrentes de transformações tecnológicas, emergências climáticas e propagação de desinformação, o que impõe a necessidade de que o modelo educativo se adapte constantemente, mantendo sua essência crítica e seu vínculo com as especificidades locais.

O processo de alfabetização não está alheio às dinâmicas sociais da comunidade e da sociedade como um todo. Ainda na infância, na etapa que corresponde à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do sistema escolar, ele se dá a partir das referências e dos contextos das crianças. Ao longo do tempo, ele se amplia, integrando a cultura letrada aos demais conhecimentos e a uma perspectiva de investigação ativa e produção de ideias sobre a sociedade. Ou seja, o percurso progressivo de acesso e apropriação da cultura escrita, na perspectiva da Educação Integral, se dá de forma integrada ao contexto de cada escola e, mais especificamente, de cada turma de estudantes.

Progressão da linguagem escrita na BNCC

A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) apresenta a progressão dos conteúdos no processo de alfabetização como um percurso contínuo que se inicia na Educação Infantil, com foco no desenvolvimento da oralidade, da escuta, da curiosidade pela linguagem escrita e do letramento literário. No Ensino Fundamental – especialmente nos dois primeiros anos – consolida-se a alfabetização propriamente dita, com ênfase na compreensão do sistema de escrita alfabética e na ampliação das práticas de leitura e de produção de textos. No Ensino Médio, aprofunda-se a competência leitora e escritora em diferentes campos de atuação social, articulando linguagem, criticidade e autoria.

A escola como proteção social

A conexão da escola com o território na perspectiva da Educação Integral não se esgota nas possibilidades formativas, ela vai além e busca concretizar uma rede de apoio ao desenvolvimento dos educandos.

Após a pandemia de covid-19, que expôs de forma ainda mais evidente as persistentes fragilidades e iniquidades sociais, a escola segue sendo, apesar dos inúmeros desafios, o principal sistema de seguridade social nos países em desenvolvimento. Como indica o professor Miguel Arroyo (2012), a educação digna exige uma vida plena, ou seja, as crianças não aprendem nem se desenvolvem sem que suas necessidades e dignidade sejam atendidas. Para o pesquisador, essa discussão tem que ser assumida como um compromisso social – que ultrapassa o lugar da escola e convoca uma profunda articulação das políticas públicas, além de uma mudança paradigmática na própria ordem social.



Crianças beneficiadas por ação de integração entre serviços e direitos. Aluna de escola municipal em São Cristóvão, Rio de Janeiro (RJ), 2024.



Nesse sentido, Arroyo argumenta que não se trata de responder à precarização da vida de crianças e adolescentes com ações pontuais ou soluções escolares localizadas, como a simples ampliação do tempo escolar em algumas unidades. Para o autor, a violação cotidiana dos direitos dessas infâncias deve ser compreendida como um problema estrutural e permanente. Sendo assim, as respostas devem ser igualmente estruturais e universais, reconhecendo que muitas das crianças e dos jovens que frequentam a escola têm suas vidas atravessadas por condições de vulnerabilidade tão severas que inviabilizam o exercício pleno do direito à educação.

Para ele, garantir tempos e condições dignas de viver é uma responsabilidade inegociável do Estado, que deve ser efetivada por meio de políticas públicas integradas, obrigatórias e permanentes. Porém, a escola – e seu corpo de educadores – não pode ficar refém da ausência das políticas. Assim, ela tem papel e responsabilidades fundamentais na garantia de dignidade. Para Arroyo, há então uma espécie de subversão, que ele chama de “radicalidade” no fazer escolar, em nome dessa perspectiva de dignidade. Ele diz:

[...] reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares. Assumida essa radicalidade, seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. Repensar radicalmente os rituais de reprovação-repetência, as rupturas de sequências temporais, de desrespeito às especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano. Somos obrigados a articular os tempos-espacos no ordenamento curricular e os tempos-espacos do viver concreto, do indigno e mal-viver das infâncias-adolescências dos educandos. (Arroyo, 2012, p. 43)

A escola no exercício da participação e da democracia

A participação dos diferentes segmentos escolares nas decisões pedagógicas e de gestão é fundamental na perspectiva da Educação Integral. Ao conferir uma posição central à criança no processo educativo, todas as facetas do Projeto Político-Pedagógico da escola (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas e permanentemente avaliadas e reorientadas. Para isso, devem-se considerar o contexto, os interesses, as necessidades de aprendizagem e o desenvolvimento de cada educando.

Essa perspectiva exige o fortalecimento da gestão democrática como princípio estruturante da escola. As decisões sobre o cotidiano escolar, desde a organização dos tempos e espaços, até a definição de prioridades curriculares e de formação docente, devem ser tomadas de forma participativa. A ideia de participação envolve educadores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade local. A gestão democrática pressupõe escuta ativa, transparência, corresponsabilidade e o compromisso coletivo com a construção de um projeto educativo que reflita os direitos e as potencialidades de todos e todas.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Gestão democrática

Gestão democrática é um princípio da educação pública que garante a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar – estudantes, famílias, educadores e gestores – nas decisões pedagógicas e administrativas da escola. Ela promove a corresponsabilidade, a escuta e o diálogo como fundamentos de uma educação comprometida com a equidade e os direitos humanos.

Mais do que um modelo administrativo, a gestão democrática é uma prática política e pedagógica que sustenta a própria concepção da educação como direito. Ela cria, então, as condições para que diferentes vozes sejam ouvidas e valorizadas nos processos decisórios, ampliando a legitimidade das escolhas feitas pela escola. Quando há diálogo efetivo entre os sujeitos escolares e suas comunidades, a escola se torna um espaço vivo de construção de cidadania, no qual a diversidade de saberes, culturas e experiências é reconhecida e integrada ao processo formativo.

O gestor escolar é um dos elementos cuja escuta atenta e diversa garante o direito de cada criança a aprender e a se desenvolver. São Paulo (SP), 2022.



FG TRADE/+/GETTY IMAGES

O fazer democrático, compartilhado e integrado por princípio, se expressa em todas as ações escolares, inclusive na alfabetização. Ao envolver professores, gestores, famílias e demais membros da comunidade escolar na definição de estratégias e no acompanhamento do processo de alfabetização, a escola amplia sua capacidade

de reconhecer e responder às necessidades concretas dos estudantes. Essa escuta ativa e plural fortalece a construção de ambientes alfabetizadores mais significativos, em que cada criança é compreendida em sua singularidade e tem assegurado o direito de aprender a ler e a escrever em diálogo com o mundo que habita.

Experiências concretas

Experiências em diversos territórios do Brasil revelam o potencial transformador da Educação Integral quando colocada em prática de forma articulada e comprometida com a equidade. Escolas que dialogam com as dinâmicas culturais e sociais das comunidades onde estão inseridas, que acolhem a diversidade dos sujeitos e que organizam seus tempos e espaços de forma criativa e respeitosa, têm conseguido promover aprendizagens mais significativas e potentes.

Essas escolas entendem que ensinar e aprender envolvem o corpo inteiro, os afetos, a história de vida e o pertencimento. Como mostra a trajetória de políticas públicas em diferentes municípios ao longo das últimas décadas, é possível reinventar a escola para que ela seja, de fato, um lugar de desenvolvimento integral.

Desde o início da década de 1920, muitas experiências foram implementadas e orientaram a construção do que entendemos hoje como Educação Integral. Em 1940, o pesquisador Anísio Teixeira apresentou o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque. Instalado em um bairro periférico da cidade de Salvador, na Bahia, o projeto visava ofertar educação gratuita e em tempo integral. Além dos componentes curriculares comuns à época, os estudantes tinham acesso a aulas de arte, música, tapeçaria e outras linguagens artísticas, além do esporte.

TOMAZ SILVA/AGÊNCIA BRASIL



Prédio do Centro Integrado de Educação Pública 01. Rio de Janeiro (RJ), 2025.



Outra experiência de educação em tempo integral foi instituída na década de 1980, no Rio de Janeiro, nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O projeto foi concebido pelo antropólogo Darcy Ribeiro e é interpretado por alguns especialistas como a primeira medida permanente de formulação do ensino integral na rede pública de ensino do país.

Em toda a história do Brasil, a construção de um ideal de escola comprometido com a realidade de cada contexto e com a promoção da cidadania e da participação social com base na oferta de educação integral foi apresentada por diversas iniciativas.

A seguir, apresentamos os principais marcos da trajetória brasileira recente de lutas e políticas públicas que buscam garantir o direito ao desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

1920–1950

Movimentos da Escola Nova defendem a formação integral, com destaque para educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

1950–1959

Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) são criados no ideário de Darcy Ribeiro (implementados décadas depois).

1960–1969

São implementados os Ginásios Vocacionais em São Paulo, orientados por Maria Nilde Mascellani.

1968–1974

Educação Popular se fortalece com as experiências das Escolas Comunidade e do Movimento de Cultura Popular (MCP).

**Década de
1970**

Organizações da sociedade civil iniciam práticas de educação comunitária e integral em territórios populares.

**Décadas de
1980 e 1990**

1988 – Constituição Federal reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado.
1996 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) inclui o princípio da formação integral.

2001–2006

A discussão sobre Educação Integral é retomada com a implementação de programas de ampliação de jornada escolar e oportunidades educativas em algumas cidades.

2007

Promulgação do Programa Mais Educação com ações em mais de 50 mil escolas do país.

2009

A Educação Integral se torna uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

**Década de
2010**

O Plano Nacional de Educação 2014–2024 estabelece meta de ampliar a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas. Experiências locais se ampliam e fortalecem em algumas cidades de todas as regiões do país.

**Década de
2020**

2023 – Promulgação do Programa Escola de Tempo Integral pelo Governo Federal.
2024 – Publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Integral em Tempo Integral pelo Conselho Nacional de Educação.

Cada uma dessas propostas enfrentou as questões políticas, econômicas e sociais de seus tempos e fundamentou um repertório de possibilidades pedagógicas e de gestão que servem de referência às escolas e redes na atualidade. Contudo, a sociedade contemporânea apresenta um conjunto de desafios cada vez mais sistêmicos, que precisam ser endereçados a partir da atualização e da releitura dessas experiências e da construção de novos exemplos.

Como resumiu a professora Jaqueline Moll, em aula ministrada no âmbito do programa Escola de Tempo Integral, a Educação Integral tem o desafio e a missão de “reconstruir o mundo”, acolhendo a complexidade das infâncias e juventudes e afirmando o direito de todos a um projeto de sociedade mais justo e inclusivo. Para isso, ela explicou que é fundamental que as escolas se abram à participação, ao diálogo com o território, à escuta ativa das crianças e adolescentes e à articulação com outras políticas públicas (Matuoka, 2023).

E são muitas as experiências concretas de escolas municipais e estaduais que vêm implementando essa lógica de pensar e atuar na educação e mostram que é possível romper com a estrutura da escola fragmentada e excludente, promovendo um currículo vivo e conectado à realidade dos sujeitos.

Essas práticas também demonstram que não há um único modelo de Educação Integral, mas sim caminhos possíveis construídos coletivamente, de acordo com as demandas e potências de cada território. O que as une é o compromisso com a justiça social e com a garantia de direitos, especialmente para aqueles historicamente negligenciados pelo sistema educacional. São essas escolas – muitas vezes invisibilizadas nas grandes narrativas – que nos mostram, na prática, que a centralidade dos sujeitos, a gestão democrática e a relação orgânica com os territórios não são apenas princípios abstratos, mas forças concretas de transformação da educação e da sociedade.

A leitura e a alfabetização na Educação Integral

Navegando pelo capítulo

Este capítulo apresenta discussões conceituais sobre letramento e alfabetização na perspectiva da Educação Integral. Nele, exploramos como a proposta formativa da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** pode ser compreendida na perspectiva do desenvolvimento integral. No lugar da prescrição, o capítulo convida educadores a refletirem sobre o processo de aquisição da leitura e escrita de forma integrada às diversas culturas infantis e às diferentes formas de aprender de cada criança.



FG TRADE/E+/GETTY IMAGES

O livro literário é também uma fonte de aquisição de leitura. São Paulo (SP), 2024.

Para início de conversa

Segundo o escritor moçambicano Mia Couto (*apud* Soares, 2018),

Falta ler histórias na escola. A aprendizagem da Língua Portuguesa e daquilo que deve ser o gosto pela leitura tem que ser pensado para que a ligação com o livro chegue ao aluno não apenas como uma fonte de saber, mas como fonte de recolha de prazer absoluto. O professor tem de ser um contador de histórias.

- Além dos textos de trabalho, o que você costuma ler?
- Qual é a sua primeira e mais antiga memória de contato com o mundo dos livros?

O processo de alfabetização

Nos capítulos anteriores, debatemos aspectos que constituem a Educação Integral e o significado do conceito e da perspectiva de escola implicada em uma proposta dessa natureza. Na esteira dessas reflexões, este capítulo pretende expor a relação da Educação Integral com esses debates a partir da análise de um dos seus temas mais fundamentais: o processo de alfabetização.

Pensar a alfabetização na perspectiva da Educação Integral exige deslocamentos. É preciso mover-se para além da lógica da decodificação técnica da língua reconhecendo que aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, um processo subjetivo, simbólico e de inserção cultural no mundo. Alfabetizar, nesse contexto, não se restringe ao domínio de letras e fonemas, mas implica garantir que crianças tenham o direito de se expressar, de ser ouvidas e, fundamentalmente, de compreender, atuar e ter a possibilidade de transformar o meio em que vivem.

A leitura e a escrita, entendidas como práticas sociais, adquirem novos contornos quando associadas à concepção de pleno desenvolvimento que sustenta a Educação Integral. Essa concepção reconhece que cada criança aprende de modos diversos, carrega repertórios próprios e desenvolve suas múltiplas dimensões de forma integrada e intercambiável. Alfabetizar é um processo que se faz na indissociabilidade entre aprender e viver, brincar e escrever, sentir e compreender. Significa, portanto, afirmar a potência das culturas infantis e a centralidade da escuta na construção de práticas pedagógicas que respeitam os tempos e as singularidades de cada criança, ao mesmo tempo que fortalecem o compromisso coletivo com o direito à educação.

Como orienta a BNCC (Brasil, 2018), aprender a ler e a escrever é parte do direito ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Esse desenvolvimento se constrói a partir de um conjunto de estratégias pedagógicas que devem obrigatória e simultaneamente responder às necessidades do grupo e às singularidades de cada criança.



Nessa direção, precisamos compreender as proposições da BNCC para além de sua estrutura normativa. Em vez de uma prescrição, a alfabetização é um convite para que educadoras e educadores se reconheçam como autores de percursos formativos sensíveis e contextualizados, nos quais o alfabetizar se converte em experiência significativa, crítica e plural – ancorada na vida, na linguagem e nos territórios que as crianças habitam.

Leitura de mundo e alfabetização

Aprender a ler e a escrever é mais do que um processo técnico ou cognitivo. Paulo Freire (1996), ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, nos convidou a reconhecer que ler não é apenas decifrar letras, mas interpretar realidades, dar sentido às experiências e transformar condições de vida. Ainda que se reconheçam críticas e limites à aplicação universal da sua proposta, na Educação Integral o lugar do contexto e a centralidade do sujeito no processo de ensino e aprendizagem são o ponto de partida.

Alfabetizar com base na concepção de Educação Integral significa compreender a criança como sujeito histórico, dotado de saberes, desejos e vínculos com os territórios que habita. Significa, também, adotar a vida como eixo estruturante da prática pedagógica, reconhecendo que cada sujeito se forma na e pela relação com o outro, com os contextos sociais e com as múltiplas linguagens ao seu redor (Costa, 2024a).

Para isso, é essencial que docentes planejem de forma intencional as estratégias pedagógicas que serão mobilizadas e sistematizadas para responder às especificidades da turma e às necessidades de cada criança.

A essa compreensão ampliada de alfabetização soma-se a importante contribuição da pesquisadora e alfabetizadora Magda Soares, que distinguia, mas sem separá-los, dois conceitos fundamentais: alfabetização e letramento.

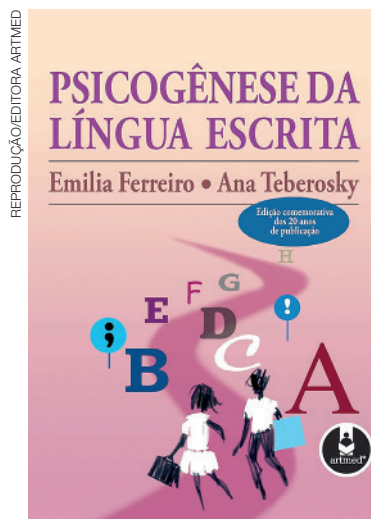
ATENÇÃO AO CONCEITO

Método freiriano

A abordagem do educador Paulo Freire parte da escuta atenta e do reconhecimento dos saberes dos sujeitos no processo de alfabetização. Criado na década de 1960 como uma estratégia para adultos, esse método revolucionou as práticas pedagógicas ao propor que a alfabetização fosse construída com base nas experiências concretas dos sujeitos – suas memórias, desejos, palavras e mundos –, no lugar da apresentação do alfabeto e de fonemas em si. Freire propõe que o educador comece pelas chamadas “palavras geradoras”, termos significativos para a comunidade ou o universo dos sujeitos, que, extraídas do vocabulário cotidiano, são então desdobradas em sílabas e letras, revelando que ler e escrever é, como ele definiu, um ato de consciência sobre a própria realidade. Para além de críticas movidas a disputas ideológicas, algumas correntes enfatizam que essa perspectiva exige uma formação ampliada do educador e que há pouca ênfase na sistematização fonética e grafofônica.

Alfabetizar, segundo a autora, é garantir que a criança compreenda o funcionamento do sistema alfabético da escrita – isto é, a relação entre sons e letras, formação das sílabas e das palavras. Letrar, por sua vez, é introduzir a criança nas práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando que ela compreenda e utilize a linguagem escrita em contextos reais e significativos (Soares; Batista, 2005).

Esse debate, no entanto, tem sido intenso entre os especialistas. Para Emilia Ferreiro, pedagoga argentina e uma das principais referências sobre o processo de alfabetização, essas distinções não devem ocorrer, pois o “alfabetizar” deve carregar o “letrar” em si, assumindo uma disputa política e conceitual nesse ato.



Capas de **Alfabetização e letramento**, de Magda Soares (Contexto, 2018), e da tradução brasileira de **Psicogênese da língua escrita**, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (Artmed, 1999).

No Brasil, o debate acadêmico sobre alfabetização – e sua influência nas políticas públicas – passou por profundas transformações a partir das últimas décadas do século XX. Uma das principais mudanças nesse período adveio dos estudos das pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Até então, predominavam abordagens que viam a alfabetização como mera aquisição mecânica do código escrito, com ênfase nos métodos sintéticos e analíticos. A entrada das ideias de Ferreiro, com base no que ela chamava de psicogênese da língua escrita, deslocou o foco da instrução para os processos da criança em relação à leitura e à escrita, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Como destaca Magda Soares, essa virada epistemológica teve forte impacto no campo da pesquisa e da formação docente, tensionando práticas tradicionais e revelando a complexidade do aprender a ler e a escrever como um processo de hipóteses e reconstruções permanentes por parte do aprendiz.

Soares enfatiza que a proposta de Ferreiro não substituiu “um método por outro”, mas propôs uma nova compreensão do objeto de ensino – a escrita – e do sujeito que aprende. Isso exigiu também uma redefinição das práticas pedagógicas, do currículo e das políticas públicas, mesmo diante das resistências e controvérsias. A partir dessa clivagem, o debate brasileiro ampliou-se com contribuições que articulam as dimensões linguística, psicológica, cultural e política da alfabetização.



O campo da alfabetização passou a ser reconhecido como um território em disputa, permeado por diferentes concepções teóricas e implicações práticas. O diálogo entre as contribuições de Emilia Ferreiro, Magda Soares e outros pesquisadores evidencia um esforço contínuo de superar dicotomias e avançar em práticas mais contextualizadas, críticas e comprometidas com o direito à alfabetização de qualidade para todas as crianças.

Na perspectiva da Educação Integral, como indica a professora Maria Thereza Marcílio, referência no debate da Educação Integral, só existem leitura e escrita a partir de uma sociedade. Ou seja, não se trata de um mero código, e o sistema alfabético tampouco é capaz de representar tudo o que o processo de escrita significa. “A escrita diz de representação do pensamento, de visão de mundo e isso precisa estar dentro do processo de alfabetização” (Marcílio, 2024).

A BNCC indica que a leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais, multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2018, p. 71). E, como discutem Reyes *et al.* (2024), essa relação só é possível porque todo texto é um objeto social. “Para que ele exista enquanto texto, é preciso que alguém o escreva e que outro alguém o leia” (p. 8). E, como objeto que é, o texto existe de diferentes formas, em diferentes formatos, com diferentes usos e em diferentes espaços, que precisam ser reconhecidos e acessados:

Ora, se um texto é fruto de seu contexto social, e se a função social da instituição escolar hoje é assegurar a seus estudantes o direito à sua formação integral, é de se esperar que a escola permita a cada um circular de maneira interativa em todos os campos de atuação social que lhe convier, o que significa, em termos de trajetória escolar, desenvolver fluência nos mais variados discursos das mais diversas áreas científicas. (Reyes *et al.*, 2024, p. 10)

Nesse sentido, alfabetização e letramento são sinônimos que, mesmo quando entendidos etimologicamente distintos, devem ocorrer de forma simultânea, articulada e intencional. Não se trata de uma sequência linear em que primeiro se domina o código e depois se descobre o sentido. A Educação Integral, ao considerar a criança em sua totalidade, reforça esse entendimento, integrando o aprendizado da leitura e da escrita às experiências culturais, afetivas, corporais e simbólicas da infância.

Essa integração permite que a criança confira sentido à alfabetização, ao mesmo tempo que assegura a composição técnica necessária para sua autonomia no uso da linguagem escrita. Uma atividade de escrita de cartas para familiares, por exemplo, pode ser oportuna para discutir estrutura textual e ortografia, mas também para trabalhar afeto, memória, escuta e vínculo – conhecimentos pertinentes e que integram o desenvolvimento humano. Portanto, quando se divide o sentido de alfabetizar e letrar, busca-se reafirmar o campo do letrar, por vezes compreendido como complementar ou opcional.

Foco nas políticas públicas: Programa Criança Alfabetizada

O Programa Criança Alfabetizada foi lançado em 2023 e tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Embora defenda o respeito aos tempos e percursos singulares da criança, bem como a importância da imersão em práticas significativas e progressivas de leitura e escrita desde a Educação Infantil, o programa adota o final do 2º ano como marco orientador para as redes e escolas. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entende-se por "crianças alfabetizadas no 2º ano" aquelas que demonstram capacidade de ler e compreender pequenos textos e produzir escritos simples, ainda que com desvios ortográficos, com uma nota de corte equivalente a 743 pontos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Alfabetização na centralidade do sujeito

A Educação Integral propõe que o educador seja mediador de múltiplas experiências de linguagem e construa práticas alfabetizadoras que observem os diversos modos de ser, viver e aprender das crianças. Isso implica reconhecer e acolher suas formas de falar, seus repertórios socioculturais e suas trajetórias, evitando atitudes prescritivas que desqualifiquem variações linguísticas e reforcem desigualdades.

Como adverte Magda Soares, quando a escola ignora essas diversidades e valoriza apenas a norma culta como forma legítima de expressão, reforça uma ideia de “déficit” nas crianças oriundas de classes populares. Essa postura pode conduzir ao fracasso escolar, à exclusão simbólica e à perpetuação das desigualdades. Letrar, segundo Magda Soares, é também democratizar o acesso aos usos sociais da linguagem escrita, sem abdicar da aprendizagem do sistema alfabético, mas ampliando seus sentidos e finalidades.

Em diálogo com a crítica de Magda, a BNCC considera que “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p. 70).

Boto (2023) traduz as contribuições de Magda argumentando que, quando educadores acreditam que crianças de contextos populares têm uma “carência cultural”, acabam criando expectativas negativas sobre elas – e isso pode levar essas crianças, de fato, a terem dificuldades na escola. É o que se chama de “profecia autorrealizadora”.

Ao relacionar-se com o aprendizado da língua em sua modalidade escrita, o estudante em processo de alfabetização lida com um fenômeno complexo. Como sugerem Sylvia Barrera e Maria Regina Maluf (2004, p. 36):

A língua, enquanto fato social, é um fenômeno ao mesmo tempo dinâmico e conservador. É conservador porque necessita manter um certo grau de uniformidade para permitir a comunicação em uma dada comunidade linguística; é dinâmico porque se modifica com o tempo, estando também sujeito às influências regionais, sociais e estilísticas responsáveis pelos processos de variação linguística.

Reconhecer o efeito da variação linguística no processo de alfabetização e letramento significa incorporar a complexidade e a variabilidade das culturas infantis e das práticas de aquisição da escrita e do domínio da leitura.

Cada região tem seus próprios modos de falar, com diferentes sotaques, expressões e formas de usar a língua. Em cada lugar, a língua é produzida e vivida pelos diferentes atores sociais que compartilham e disputam os espaços. Essas formas de se relacionar com a linguagem também são valoradas de modo particular e, entre outras consequências, acabam por estabelecer a norma-padrão, ou seja, a norma de referência que orienta as situações formais de interação e o uso social da linguagem. No entanto, quando a escola toma a norma-padrão como um código exclusivo para definir certo e errado, acaba fortalecendo os efeitos do preconceito linguístico, ignorando a vivacidade da língua, os contextos de uso e sua variação no tempo e no espaço.

Da mesma forma, Magda Soares lembra que a maneira como falamos está ligada a relações de poder: alguns modos de falar são mais valorizados que outros. É preciso que a escola esteja atenta às diferentes formas de se expressar e de falar das crianças e de outros sujeitos para não reproduzir padrões de exclusão e desvalorização que podem violentar simbolicamente a maior parte da população.

Nessa perspectiva, alfabetizar é ensinar a ler e a escrever com propósito e contexto. É garantir que o domínio da língua escrita não seja um fim em si, mas um meio capaz de ampliar a participação, a expressão e a potência das crianças em seu meio social. Mais do que leitores da palavra, estamos formando leitores do mundo, e esse é um processo que se inicia ainda na Educação Infantil e que perdura por toda a Educação Básica.

Crianças em processo de alfabetização construindo sua relação com a cultura escrita.

São Paulo (SP), 2024.



FG TRADE/E+/GETTY IMAGES

Alfabetização na perspectiva da Educação Integral

A alfabetização, na perspectiva da Educação Integral, é compreendida como um processo amplo, que vai além da simples decodificação da escrita, envolvendo também dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Nesse horizonte, destacam-se dois eixos centrais: a psicogênese da língua escrita, que evidencia como as crianças formulam hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, e a compreensão da prática discursiva, que ressalta a relevância da linguagem em uso e das interações sociais na constituição de sujeitos leitores e produtores de textos.

A psicogênese da língua escrita

A psicogênese da língua escrita é um modelo teórico de finalidade descritiva, voltado para a compreensão da aquisição da escrita. Concebido pelas educadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ele é hoje um dos modelos mais influentes no campo da alfabetização e do letramento, impactando não apenas as práticas pedagógicas, mas também as políticas públicas voltadas para a Educação.

Observe a seguir alguns pontos da psicogênese da língua escrita que são consonantes à perspectiva da Educação Integral.

A escrita é um objeto de conhecimento da criança

A criança constrói ativamente seu conhecimento sobre a linguagem escrita, formulando hipóteses, testando-as e reformulando-as com base nas interações que estabelece com textos e com o mundo letrado.

Etapas construtivas do pensamento infantil

As crianças passam por diferentes fases de compreensão da escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética – que são constituídas por representações da relação entre oralidade e escrita. Essas fases não seguem necessariamente a maturidade biológica do indivíduo e variam de criança para criança.

Hipóteses infantis sobre a escrita

A criança elabora hipóteses sobre como a escrita representa a fala e o mundo. Por exemplo, no estágio pré-silábico, ela pode acreditar que escrever é desenhar ou que precisa usar várias letras diferentes para que um escrito “faça sentido”. Com o tempo, ela percebe que existem relações sonoras entre as letras, passando a usar uma letra para cada sílaba e, progressivamente, evoluindo para compreender a relação fonema-grafema. Algumas crianças, contudo, não necessariamente passam por todas essas fases.

Escrita é uma atividade simbólica

A ideia da psicogênese é que a escrita não é uma resposta direta a um treino mecânico, e sim parte do desenvolvimento simbólico dos sujeitos. Ou seja, a criança elabora o sistema de escrita a partir das suas convicções, hipóteses e experiências com o mundo letrado.

O ambiente importa

O ambiente rico em oportunidades de interação com a língua escrita e de mediação tanto de adultos quanto de outras crianças é fundamental para a aprendizagem. Essas oportunidades, porém, devem ser adequadas aos diferentes níveis de compreensão da criança, respeitando seus percursos e tempos.

A compreensão da prática discursiva

Outra perspectiva que também dialoga com a Educação Integral é a da alfabetização como prática discursiva, sistematizada nas contribuições da pesquisadora brasileira Ana Luiza Bustamante Smolka. Nessa teoria, a escrita é entendida como uma prática social e histórica de linguagem, e a alfabetização, como inserção em práticas discursivas específicas. Diferentemente da psicogênese, que tem como foco os processos cognitivos da criança, a ênfase está na constituição do sujeito pela linguagem, destacando as interações sociais e os posicionamentos que os sujeitos assumem e ocupam nos discursos.

Na perspectiva da alfabetização como prática discursiva, aprender a ler e a escrever não é apenas compreender um código, mas participar ativamente de práticas sociais de linguagem. A criança se constitui como sujeito de linguagem à medida que se engaja em situações comunicativas reais e significativas. O foco da aprendizagem desloca-se da decodificação para a produção de sentidos e para o posicionamento dos sujeitos nas interações discursivas. Essa abordagem considera que as relações de poder, identidade, cultura e historicidade atravessam a alfabetização.

De modo distinto da psicogênese, que enfatiza as hipóteses cognitivas da criança sobre a escrita, a prática discursiva dá ênfase à linguagem como espaço de produção de sentidos e constituição de identidades. Assim, alfabetizar é também possibilitar a inserção crítica das crianças nas diversas esferas sociais, reconhecendo a pluralidade dos discursos e o papel da escola como espaço de legitimação (ou exclusão) dessas vozes.

Alguns princípios dessa abordagem que se articulam à Educação Integral incluem:

A linguagem constitui o sujeito

O sujeito é produzido nas relações de linguagem e sua identidade se forma na interação com os discursos que circulam na sociedade. A escola deve reconhecer e valorizar os saberes e modos de falar das crianças como legítimos.

Alfabetizar é inserir em práticas discursivas

Alfabetização não é apenas acessar o sistema alfabético, mas participar de gêneros e práticas-de linguagem socialmente situadas – como escrever bilhetes, ouvir histórias, participar de rodas de conversa, produzir cartazes ou convites.

A mediação importa para o acesso aos discursos

O professor e a professora têm papel fundamental como mediadores, facilitadores e curadores de práticas discursivas que potencializem a inserção do grupo. É ele e ela quem oferece acesso a gêneros que a criança talvez ainda não conheça, ampliando suas possibilidades de expressão e participação.

A alfabetização envolve disputa de sentidos e vozes

A escrita e a leitura não são neutras – envolvem escolhas, disputas por significados e por visibilidade. Por isso, alfabetizar também é um ato político: incluir, legitimar e ampliar vozes que foram historicamente marginalizadas.

A escola como espaço de circulação de múltiplas linguagens

A alfabetização como prática discursiva exige uma escola aberta à pluralidade – de gêneros, culturas, formas de expressão e modos de ser.

É importante lembrar que o construtivismo, a psicogênese da linguagem escrita e a abordagem discursiva não são métodos de ensino. Eles são, na verdade, concepções teóricas que orientam a prática pedagógica de educadores e educadoras e a maneira como estudantes se relacionam com os objetos de conhecimento – especialmente a língua e o texto.

E os métodos?

Grosso modo, podemos organizar os métodos – ou conjunto de estratégias e técnicas – de alfabetização em dois grandes grupos: os sintéticos e os analíticos.

Métodos sintéticos	Métodos analíticos
Apoiam-se na ideia de que a aprendizagem da leitura deve começar pelos componentes menores da língua escrita – como letras, fonemas ou sílabas – para, com eles, construir unidades maiores, como palavras e frases.	Apoiam-se no princípio de que o processo de alfabetização deve começar por unidades linguísticas dotadas de sentido completo, como palavras, frases ou pequenos textos narrativos. A proposta é que a criança entre em contato com a linguagem escrita a partir de elementos significativos e contextualizados, favorecendo a compreensão do uso social da leitura e da escrita desde o início.

A depender da unidade de sentido adotada, tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos podem ser organizados em agrupamentos ou categorias específicas. No caso dos métodos sintéticos, a lógica de ensino pressupõe a decomposição da língua em suas partes constitutivas e, por isso, os métodos podem ser organizados em três categorias principais: o método alfabético, centrado na correspondência entre letras e seus nomes; o método fônico, que enfatiza a relação entre fonemas e grafemas, ou seja, entre os sons com valor distintivo e as menores unidades do sistema de escrita (letras e sinais distintivos); e o método silábico, que adota a sílaba como unidade fundamental de ensino.

Os métodos analíticos, por sua vez, a depender da unidade semântica escolhida como ponto de partida, se desdobram em três variações: a palavração, que utiliza a palavra como núcleo inicial de aprendizagem; a sentencição, que toma a frase como unidade de ensino; e o método global, que introduz o estudante diretamente a textos curtos e completos, como histórias ou poemas, para promover uma leitura global e contextualizada.

Alfabetizar é um ato pedagógico intencional fundado em escolhas.

Por fim, alfabetizar não é uma ação neutra. É uma escolha teórica carregada de sentidos, que se materializa no planejamento, nas estratégias adotadas, nas interações estabelecidas e na própria concepção de linguagem, sujeito e conhecimento que orienta a prática pedagógica. Ao organizar a rotina, avaliar os avanços dos estudantes e propor atividades de leitura e escrita, o educador precisa estar consciente dessas escolhas, sustentando-as em suas leituras e pesquisas, em diálogo constante sobre sua prática com a coordenação pedagógica.

BNCC, marcos de alfabetização e fluência leitora e escrita

A BNCC estabelece, para o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental, a expectativa de que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética, desenvolvam progressivamente a fluência leitora e sejam capazes de produzir textos coerentes em

situações comunicativas diversas. Nesse período, a maior parte dos estudantes está entre os 6 e 7 anos de idade, vivenciando não apenas uma nova dimensão com a cultura escrita, mas também um significativo processo de participação no sistema escolar e suas rotinas.

Escola é lugar de acolhimento e inclusão.
São Paulo (SP), 2020.



FG TRADE/E+/GETTY IMAGES

Assim, ao final do 2º ano, espera-se que as crianças leiam com autonomia e compreensão, e que suas escritas revelem domínio crescente das convenções da escrita, como ortografia, segmentação e pontuação.

Esse marco de alfabetização está alinhado ao **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada** (Brasil, 2023), que tem como horizonte a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a centralidade dada a essa meta quantitativa pode ocultar as complexidades envolvidas no processo de alfabetização e correr o risco de promover práticas instrucionais que fragmentem ou descontextualizem a aprendizagem da leitura e da escrita. Deve-se priorizar a alfabetização como direito e não como um simples indicador de desempenho.

É nesse ponto que se apresentam importantes dicotomias e desafios de integração: método fônico ou método global? Ênfase na codificação ou na produção de sentidos? Ensino explícito de habilidades ou práticas culturais da leitura e da escrita?

Seguindo a tendência das pesquisas contemporâneas, a BNCC tenta superar essas dicotomias, assumindo a alfabetização como um processo que envolve tanto a apropriação do sistema alfabético quanto o uso significativo da linguagem em contextos sociais, deixando à rede, à escola e ao professor o exercício de articular essas dimensões de maneira coerente e considerando o contexto real dos sujeitos envolvidos.

Ao mesmo tempo, como a própria BNCC indica, ela é parte do currículo, mas não o currículo em sua totalidade. Ou seja, tanto na Base quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, compreende-se que, para garantir processos significativos de alfabetização, é essencial considerar os saberes e as experiências das crianças, os territórios em que vivem, suas práticas de linguagens, sua cultura e seu modo de ler o mundo. Assim, o currículo local, aquele que conecta a BNCC às questões do cotidiano, à história e à cultura das diferentes comunidades brasileiras, complementa a construção do currículo no processo de alfabetização.

Em consonância, os documentos orientadores apresentam que a leitura e a escrita não se constroem apenas com base nas atividades propostas pelos professores, mas também nas interações sociais, no brincar, na oralidade e na escuta – práticas atravessadas por valores, afetos, memórias e significados partilhados.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém se torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores, como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.



Para tanto, precisamos, como aponta Sonia Kramer (2006), entender que as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são instâncias indissociáveis da formação cultural da infância, sendo preciso enxergar a criança como sujeito histórico, cultural e social, não apenas como estudante ou objeto de avaliação. O tempo da infância é, como ela escreve, o tempo de aprender e de aprender com as crianças, o que exige um olhar que vai além do desempenho mensurado, voltando-se à experiência cultural, à produção de sentidos e à valorização das singularidades.

Kramer alerta para o risco de uma fragmentação entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, que acaba por ignorar a criança em sua integralidade e tende a priorizar uma lógica escolarizante precocemente voltada para resultados – principalmente aqueles ligados ao universo da alfabetização. Em oposição a isso, é preciso garantir às crianças condições reais para que vivam sua infância em ambientes educadores que respeitem sua dignidade, suas histórias e seus modos de existir no mundo (Kramer, 2006; Carvalho e Silva, 2017).

A Educação Integral defende que as propostas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental preservem o direito de brincar, criar e experimentar, com tempos e espaços pedagógicos capazes de acolher as múltiplas formas de ser e aprender – tônicas especialmente relevantes quando se pensa na alfabetização como parte de um processo mais amplo de iniciação cultural, no qual a ludicidade, o simbólico, a imaginação, o cuidado, o afeto, a escuta e a mediação significativa ocupam lugar de destaque.

Considerar a BNCC como parte de um currículo mais amplo, na perspectiva da Educação Integral, implica valorizar também os conhecimentos construídos nas práticas locais, nas relações entre escola e território e no protagonismo das crianças como produtoras de linguagem e cultura.

CURRÍCULOS QUE EXCLUEM

Alfabetização no contexto da educação inclusiva

A aquisição da escrita é um processo que deve acontecer considerando os contextos e os tempos de cada criança. No contexto da educação inclusiva, há cenários que demandam maior atenção e acompanhamento, respeitando as necessidades educacionais específicas do estudante e garantindo seu direito à educação. As políticas educacionais hoje concebem um conjunto amplo de instrumentos e práticas que viabilizam o acesso dos estudantes com deficiência ao currículo e a participação desses estudantes nas atividades curriculares, a exemplo do Plano Educacional Individualizado (PEI), do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano de Atendimento Individualizado (PAI).

Para entender melhor essas estratégias e as distinções entre elas, consulte o texto de referência de Dimíttria Coutinho. Nele, a autora apresenta o funcionamento da política e um relato de experiência na inclusão de estudantes no espectro autista como exemplo.

COUTINHO, Dimíttria. Plano de AEE, PEI ou PDI? Veja a diferença entre eles. **Diversa**, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/plano-de-aee-pei-ou-pdi-entenda-a-diferenca-entre-eles/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

Segundo a BNCC, a Educação Integral deve orientar a Educação Básica, concebendo o desenvolvimento humano como um processo complexo e não linear. O documento enfatiza a superação de visões reducionistas, ao reconhecer crianças, adolescentes, jovens e adultos como sujeitos singulares de aprendizagem, e propõe que a escola se configure como espaço democrático de acolhimento, inclusão e respeito às diferenças.



A Educação Integral e os elementos do processo de alfabetização

Na Educação Integral, então, a alfabetização precisa estar ancorada a práticas que promovam a escuta, a autoria e a experiência sensível das crianças. Como mostram Levindo Carvalho e Rogério da Silva (2017), as situações de aprendizagem que produzem sentido são aquelas que acolhem a pluralidade das expressões infantis, respeitam os tempos de cada um e se conectam com o que há de mais vital na infância: o brincar, a imaginação, a corporeidade, o pertencimento.

Ao articular leitura e escrita às diferentes dimensões do desenvolvimento humano, a Educação Integral rompe com a fragmentação tradicional do currículo e reconfigura os modos de ensinar e aprender. Alfabetizar, nesse contexto, não é preparar para a prova, mas formar leitores do mundo – capazes de compreender, criticar e recriar a realidade. A palavra, assim, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser instrumento de expressão, participação e transformação.

Essa perspectiva tem implicações concretas sobre o modo como se organizam os tempos, espaços e conteúdos escolares. Uma prática alfabetizadora coerente com a Educação Integral não se limita à sala de aula. Ela se expande para o território, para a comunidade, para as relações entre pares.

No universo de construção da fluência leitora, por exemplo, fala-se, então, do desenvolvimento das escolas e de suas relações com a comunidade como ecossistemas leitores, que integram diferentes ambientes, espaços, agentes e propostas que têm na oralidade, e no ambiente letrado, o reconhecimento dos sujeitos e dos saberes e a ampliação de seus repertórios.

Nesse sentido, práticas alfabetizadoras que dialogam com o brincar, com as narrativas orais, com a escuta sensível e com a expressão artística não são alternativas à alfabetização – são, em si, formas legítimas e potentes de aprender a ler e a escrever.

A Educação Integral exige, portanto, que os educadores estejam atentos às dimensões invisibilizadas do processo de alfabetização: o encantamento com o som das palavras, o gesto que desenha uma letra, o silêncio que antecede a leitura em voz alta, a alegria de encontrar o próprio nome no papel. Cada uma dessas experiências compõe o percurso formativo da criança e precisa ser reconhecida como parte legítima de seu processo de aprender.

Paixão entre
leitura
que se faz
escrita
que se faz
leitura
uma empurrando
a outra
uma inquietando
a outra apaixonando
uma a outra

interminavelmente.

(LARROSA, 2007, p. 9)

Nessa reprodução do trecho do poema-livro **Estudar=estudar**, o autor e professor espanhol Jorge Larrosa brinca com a relação entre ler e escrever, entre estudar e aprender e entre o tempo de experiência e a vivência das aprendizagens. Para você, qual é a relação entre ler e escrever?

Ao considerarmos o letramento como vivência concreta e situada, abrimos espaço para práticas pedagógicas que respeitam a diversidade linguística, cultural e identitária das infâncias brasileiras. Isso é especialmente relevante em contextos marcados por desigualdades, em que a escola muitas vezes representa o primeiro ou único contato sistemático com o universo da leitura e da escrita. Reconhecer essas desigualdades e combatê-las é também papel de uma proposta de alfabetização comprometida com a justiça social.

Confira a seguir alguns elementos que devem orientar as práticas de alfabetização na perspectiva da Educação Integral.

Desafios socioassistenciais

A alfabetização de crianças em contextos de vulnerabilidade exige que a escola reconheça e dialogue com os desafios socioassistenciais que constituem a vida dos estudantes: insegurança alimentar, moradia precária, violência, negligência e ausências familiares. A Educação Integral propõe uma atuação intersetorial, articulando escola, saúde e assistência social, garantindo acolhimento, escuta e proteção integral. Na alfabetização, isso implica compreender que, na maior parte dos casos, a “dificuldade de aprender” não é um problema pedagógico – e sim expressão de um contexto de violências e violações de direitos que precisa ser cuidado para que a aprendizagem possa acontecer.

Acolhimento e compreensão das trajetórias individuais

Aprender a ler e a escrever pode ser desafiador para muitas crianças. É preciso considerar suas histórias, seus contextos familiares, suas barreiras emocionais e suas experiências pregressas. É preciso reconhecer os desafios da turma, implementando práticas que sejam tanto acolhedoras quanto deem respostas concretas aos desafios apresentados.

Ambientes leitores

A criação de ambientes leitores é estratégia essencial da alfabetização na Educação Integral. Como propõe a publicação **Tecendo Fios** (Bastos *et al.*, 2021), cuidar do ambiente em que se vive a experiência da leitura é uma tarefa dos educadores que assumem esse compromisso pedagógico. O modo como o espaço dedicado à leitura é concebido e organizado comunica o tipo de relação que se pretende construir entre leitores e livros. Mais do que dispositivos físicos sofisticados, o ambiente precisa ser acolhedor, acessível, convidativo, organizado e aberto à experimentação – mesmo quando se trata de espaços pequenos ou com acesso reduzido a recursos. A criatividade e a sensibilidade do olhar para aquilo que está disponível no território podem contribuir para forjar possibilidades de circulação e presença dos livros no cotidiano das crianças. Um varal pode se tornar uma vitrine de histórias. Uma bolsa de feira, por exemplo, pode transportar obras inteiras.

Para além dos espaços

A organização dos espaços leitores deve ser acompanhada de ações que assegurem a presença da leitura no cotidiano das crianças. Para que se instaure como hábito e seja significativa na vida do leitor, a mediação entre o livro e quem o lê, principalmente na infância, cumpre um papel decisivo no processo formativo. Embora pesquisas como a **Retratos da leitura no Brasil** (Failla, 2025) indiquem, ao longo da história, os professores como importantes influenciadores da leitura, as famílias – em especial, as mães – vêm ampliando sua influência no gosto dos filhos pela leitura.

O lugar do brincar

Brincar é a linguagem primeira. Na Educação Integral, o brincar está no centro da aprendizagem e da alfabetização, pois possibilita a experimentação dos sons, das formas e dos sentidos das palavras. O brincar produz conhecimento e sentido, sendo uma via legítima de acesso à leitura e à escrita.

Centralidade da criança

Alfabetizar com centralidade na criança significa respeitar seus tempos, suas formas de pensar e sentir e suas hipóteses sobre a escrita. Na Educação Integral, o processo deve reconhecer a criança como sujeito ativo da aprendizagem, com escuta sensível, planejamento intencional e abertura ao diálogo.

Atenção e valorização do simbólico

Alfabetizar é também cultivar o simbólico. Mesmo em contextos de vulnerabilidade, as crianças acionam o brincar, a imaginação e a expressão simbólica como modos de compreender e transformar suas experiências. Na alfabetização, práticas que envolvem arte, corpo, narrativa e encantamento são essenciais, pois reconhecem a linguagem como expressão de vida e não apenas como codificação mecânica.

Atenção e valorização aos repertórios linguísticos

É fundamental reconhecer a pluralidade linguística como potência, não como *déficit*, sobretudo nos contextos com crianças imigrantes ou filhas de imigrantes. A proposta de alfabetização deve considerar léxicos familiares, variações linguísticas e práticas orais diversas, acolhendo a linguagem como território cultural.

Participação da criança

A participação ativa das crianças nas decisões pedagógicas amplia o sentido da alfabetização como prática social. Quando opinam, escolhem livros, contam histórias e interagem com o planejamento, elas agem como sujeitos produtores de texto e sentido.

Bibliodiversidade

A diversidade do acervo literário disponível na escola impacta diretamente a formação leitora e a valorização das culturas das infâncias. Na Educação Integral, entende-se que alfabetizar requer bons livros como uma política de justiça e de sentido. Nessa toada, um acervo rico e plural deve refletir o território, incluindo autores locais, vozes diversas e múltiplos gêneros mesclados ao chamado cânone escolar, obras variadas que provoquem as crianças e respondam aos interesses delas.

Vínculo com o território

Alfabetizar a partir do território é reconhecer os saberes locais como ponto de partida. Narrativas, paisagens, festas e personagens comunitários podem se transformar em textos geradores, fortalecendo o pertencimento e o sentido do que se lê e se escreve.

Métodos a serviço dos estudantes

A escolha dos métodos de alfabetização deve estar a serviço dos estudantes, e não o contrário. Como aponta Magda Soares (2016), não há um único caminho, mas a necessidade de intencionalidade e coerência com o contexto, com a escuta e com os objetivos formativos.

No capítulo 4, investigaremos como esses elementos devem estar expressos nas práticas pedagógicas. Ou seja, discutiremos caminhos que possam apoiar a implementação de estratégias coerentes de alfabetização à luz da Educação Integral.

Avaliação coerente

Antes de concluir este capítulo, cabe uma última observação sobre a perspectiva da Educação Integral em relação à alfabetização. Essa observação reúne três aspectos interligados na realização das práticas educacionais como espaços de transformação e promoção de justiça social a partir da relação entre o estudante, o conhecimento e seu mundo.

O primeiro ponto diz respeito às práticas e instrumentos de avaliação. A avaliação na alfabetização, na perspectiva da Educação Integral, deve privilegiar a dimensão formativa e participativa atuando fundamentalmente como um instrumento em constante transformação para descrever o processo de desenvolvimento do estudante. Nesse processo, escuta, mediação e devolutiva são partes constitutivas da prática alfabetizadora.

No que tange à promoção da justiça social, a discussão sobre as formas de enfrentamento ao racismo e a promoção de uma educação antirracista também são inescapáveis. Alfabetizar de forma antirracista é garantir que todas as crianças se vejam representadas nos textos, nos autores, nas temáticas e nas interações escolares. É combater o racismo estrutural, que também se expressa na seleção de conteúdos, nos silêncios e nas invisibilidades da escola.

Por fim, as práticas alfabetizadoras devem ser planejadas desde o início para todos. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe múltiplos meios de representação, ação e engajamento, garantindo acessibilidade, inclusão e equidade. Isso não significa simplificar, mas diversificar estratégias para garantir a participação de todas as crianças, com ou sem deficiência, em contextos diversos.

Concluimos, portanto, que alfabetizar na Educação Integral não é tarefa simples nem neutra. Exige ética, escuta, diálogo e compromisso com a infância e com as singularidades presentes na diversidade brasileira. Exige, também, que as escolas se tornem espaços de produção de sentido, em que os sujeitos não apenas aprendam a ler e a escrever, mas se reconheçam como autores de suas histórias e de seus mundos.

A prática docente na Educação Integral

Navegando pelo capítulo

Este capítulo aborda a atuação dos professores no âmbito da Educação Integral, explorando a materialização de um currículo contextualizado, que articula a proposta formativa prevista na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** à dimensão territorial e aos saberes locais. Além disso, discute a importância das diferentes perspectivas epistemológicas na construção do conhecimento e na prática pedagógica, convocando saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros diretamente para a sala de aula. O capítulo enfatiza a necessidade de articulação dos diferentes componentes curriculares a partir de práticas pedagógicas que mobilizem a autoria e a mediação docente, a interdisciplinaridade, a didática e as metodologias ativas – e que promovam a participação dos estudantes e a integração entre teoria e prática, convertendo o processo de ensino-aprendizagem em algo relevante e significativo para os estudantes.



O docente, como mediador de experiências de linguagem, exerce papel significativo no processo educativo. São Paulo (SP), 2023.

FG TRADE/GETTY IMAGES

Para início de conversa

Segundo o educador brasileiro Paulo Freire (2001, p. 259),

[...] ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

- O que você já aprendeu na relação com as crianças que ensina?
- Como suas experiências de vida moldam o jeito como você ensina?

A Educação Integral nas escolas brasileiras

Anteriormente, já discutimos que alfabetizar, na perspectiva da Educação Integral, exige um deslocamento de concepções por vezes reducionistas ou mecânicas do ato de ensinar alguém a ler, reconhecendo que não se trata apenas de decodificar letras, mas se constitui como um processo simbólico, social e cultural que é, muitas vezes, desafiador para a criança.

Essa compreensão implica reconhecer os professores como mediadores de experiências significativas de linguagem. Tais experiências enraízam-se no brincar, na oralidade, na escuta sensível e no vínculo com os territórios, convocando os conhecimentos nele presentes para contextualização e incorporação ao “cânone escolar”, ou seja, ao currículo formal. Essa correlação de princípios também permite a ampliação de repertório, valorizando os conhecimentos externos à escola como igualmente importantes e necessários ao desenvolvimento integral.

A efetivação da Educação Integral nas escolas brasileiras depende, em grande medida, da ação intencional e contextualizada das equipes docentes. São elas que fundamentalmente materializam, no cotidiano pedagógico, os princípios de uma educação que reconhece a criança em sua totalidade e articula os saberes escolares aos modos de vida, às culturas e aos territórios que compõem a diversidade brasileira. Nesse cenário, a prática docente se configura como um ato ético, político e criativo, profundamente implicado com o direito à aprendizagem e à justiça social.

Ao propor um enfoque multidimensional e integrador, a Educação Integral estimula os estudantes a pensar, a sentir, a se comunicar, a experimentar e a descobrir o mundo em suas partes, conexões e sistemas. De modo a abarcar essas práticas, a Educação Integral, ao longo do tempo, tem incorporado métodos, linguagens e códigos das diferentes áreas do conhecimento e dos componentes curriculares (Weffort *et al.*, 2019, p. 29).

Estender essa abordagem à prática pedagógica significa reafirmar que a atuação docente deve integrar os objetivos e as habilidades da BNCC às identidades, aos valores e às culturas dos estudantes, além de considerar os múltiplos contextos socioculturais, econômicos e políticos que os cercam. Isso implica mobilizar não apenas diferentes

A prática alfabetizadora se torna expressão da prática docente na perspectiva da Educação Integral, pois requer sensibilidade, escuta, autoria e compromisso com o desenvolvimento pleno de cada criança.

estratégias pedagógicas, mas também diferentes epistemologias – em especial, os saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros – como fontes legítimas de conhecimento escolar. Essa perspectiva demanda que os professores construam percursos formativos pautados na interdisciplinaridade, com metodologias contextualizadas e escuta qualificada, promovendo experiências de aprendizagem que estejam conectadas ao território e às vivências dos estudantes.

Compete ao docente garantir as aprendizagens, mediando a relação entre estudante, contextos e objetos de conhecimento.



MB IMAGES/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS

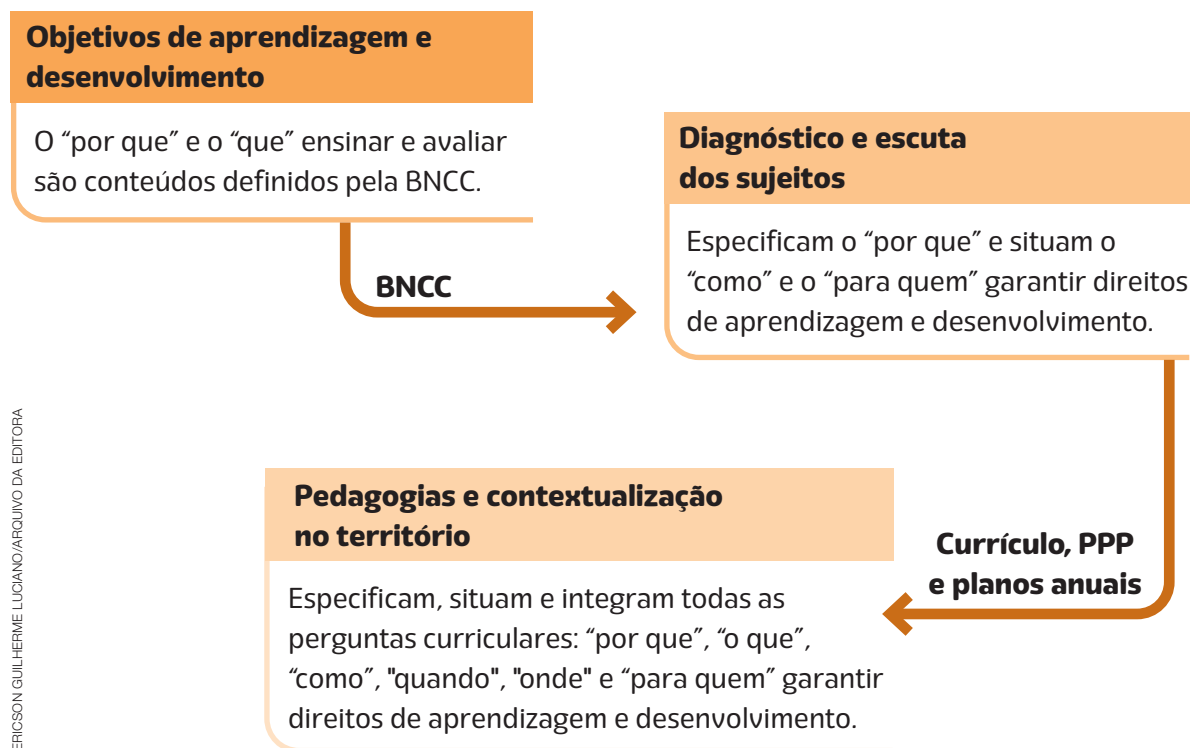
Currículo vivo: entre a BNCC e os saberes do território

Desde 2017, a BNCC atua na defesa da educação como direito fundamental, orientando quais objetos de conhecimento devem compor a formação geral básica dos estudantes no país. O documento assinala, nesse contexto geral, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, bem como os objetos de conhecimento, as competências e as habilidades que devem ser garantidos aos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em complemento à natureza generalista da BNCC, os currículos regionais devem incorporar habilidades, competências e objetivos de aprendizagem que possam contemplar suas características próprias, respeitando assim a diversidade sociocultural, linguística e territorial que marca as infâncias brasileiras. Portanto, para que a BNCC se converta, de fato, em uma proposta pedagógica potente, é preciso reconhecê-la como ponto de partida – e não de chegada – para a construção de currículos situados e contextualizados.

Currículo, na perspectiva da Educação Integral, é mais do que uma seleção de conteúdos ou competências. É um projeto formativo que articula conhecimentos acadêmicos, saberes locais, práticas socioculturais, experiências das infâncias e repertórios dos territórios. Essa integração permite que a proposta curricular amplie suas possibilidades de sentido e relevância para os sujeitos da aprendizagem, especialmente quando se considera que o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes está diretamente relacionado à valorização de suas vivências concretas, suas linguagens e seus modos de ser e de estar no mundo (Carvalho; Silva, 2017; Weffort *et al.*, 2019).

Dessa forma, parte-se dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na BNCC para a construção do currículo de fato, dos projetos político-pedagógicos e planos anuais. Isso se dá a partir de uma escuta atenta dos sujeitos que vão especificar os “porquês” e responder aos “comos”. Em um segundo momento, é no fazer concreto da prática pedagógica que se materializam a territorialização e a contextualização desses conteúdos. Veja no diagrama um resumo dessa discussão (Weffort *et al.*, 2019):



A construção curricular, nesse sentido, deve ser um processo coletivo e formativo, sustentado pela escuta ativa dos sujeitos da escola e por práticas colaborativas de planejamento. Como escreveu Paulo Freire (1987, p. 43), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esse processo, no entanto, ocorre em um mundo concreto, múltiplo e contencioso e é justamente nele que o currículo se faz e refaz todos os dias. A elaboração curricular, portanto, exige um olhar hiperlocal, atento à singularidade de cada território, de cada grupo social e de cada trajetória e história de vida das crianças.



É assim que a escola acaba por atuar como um centro de sistematização de conhecimentos: um espaço que não apenas transmite saberes, mas os reorganiza, os ressignifica e os aplica a partir do cotidiano vivido por seus sujeitos. O currículo deixa de ser apenas um conjunto de prescrições e passa a ser uma construção viva, feita da escuta e da investigação dos saberes dos estudantes e das diferentes oportunidades formativas, relacionais e culturais que o território oferece.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Estratégias de sistematização

No contexto educativo, sistematizar é transformar vivências em conhecimento. Para tanto, é necessário observar o cotidiano da escola e do território, identificar padrões, registrar experiências e, a partir disso, construir sentidos coletivos. A efetividade das estratégias de sistematização requer também a participação dos estudantes, convidando-os a fazerem o mesmo sobre a própria realidade e sobre os conhecimentos acessados. Logo, sistematizar não é apenas ordenar dados, mas dar a eles intencionalidade, tornando-os referência para novas ações e aprendizagens.

O diálogo entre currículo e território é manifesto pela ação intencional docente. No contexto da alfabetização, por exemplo, isso demanda que o currículo dialogue com os repertórios culturais e linguísticos dos estudantes, especialmente em contextos marcados pela migração, pelo bilinguismo, pela oralidade ou pelas tradições afro-indígenas. As práticas de alfabetização, portanto, precisam partir do território: de suas vozes, seus textos, seus sinais, suas imagens, suas histórias e suas lutas. Nesse processo, o professor é mediador e coautor da aprendizagem, e a escola torna-se um espaço de escuta e ressignificação das experiências de vida (Weffort *et al.*, 2019).

PAUSA REFLEXIVA

Quando a escola tem estudantes migrantes ou filhos de pais migrantes, é importante entender que a língua portuguesa é um dos muitos idiomas a que o estudante tem acesso e pode não ser o principal na comunicação cotidiana. Por isso, o processo de alfabetização necessariamente deve levar em conta o seu bilinguismo. Da mesma forma, o trabalho com gêneros textuais produzidos em diversos contextos socioculturais, além de fundamental para a contextualização das atividades, também deve ser pensado com base nesses repertórios. As propostas podem envolver as práticas sociais relacionadas à leitura, à escrita e aos gêneros textuais que circulam nelas a partir de temas como alimentação, festividades, brincadeiras, mitos e lendas, cantigas e outros aspectos característicos dos povos e regiões em destaque. Essa estratégia de sistematização, além de conectar o estudante ao universo social que lhe é significativo, permite desenvolver aspectos relacionados à comunicação intercultural e ao multiculturalismo, que são temas contemporâneos transversais que orientam a proposta da BNCC.

Refletir sobre como incorporar as diversas culturas e práticas sociais nas atividades diárias pode ser um desafio, mas é também uma oportunidade de desenvolver competências para a convivência intercultural e de preparar os estudantes para uma sociedade plural. A pergunta central é: como podemos integrar essas dimensões de modo que todos os estudantes se sintam pertencentes e valorizados?

O currículo, nessa concepção dialógica, situada e implicada, nos convida a reconhecer que aprender e ensinar no território é fundamental para tornar a escola um espaço relevante e conectado à realidade. Como mostra Godoy (2015), é no território que se expressam as desigualdades, os conflitos e as potências. No entanto, é nele também que se constroem possibilidades de pertencimento, cidadania e transformação. Ao conhecer e interagir com o território, estudantes aprendem a analisar problemas reais, a propor soluções e a construir vínculos mais profundos com a comunidade e com o mundo.

O território e suas inúmeras possibilidades

Diferentemente de uma visão utilitarista do território, é necessário compreender as possibilidades de diálogo com ele; e de convocá-lo para dentro do cotidiano escolar.

Confira a seguir algumas estratégias para ativar as possibilidades de trabalho com e no território, conectando a prática docente e as ações educacionais (Godoy, 2015; Cidade Escola Aprendiz, 2023).

Conteúdos contextualizados

O território possibilita que os conhecimentos escolares ganhem sentido concreto no cotidiano e sejam experimentados de forma situada e contextualizada pelos estudantes. Por exemplo, compreender como os territórios se relacionam com os rios torna-se mais significativo se os estudantes puderem acessar um curso d'água, investigando por que alguns foram canalizados e cobertos por asfaltos, enquanto outros permanecem abertos, conectando vilas e comunidades. Dessa forma, o aprendizado se enraíza na experiência vivida e possibilita que os estudantes produzam conhecimento crítico sobre o espaço que habitam.

Acesso aos saberes locais e saberes das crianças

Os saberes das diferentes comunidades mundo afora operam como insumo (matéria-prima para a aprendizagem), vivência (experiência concreta de sujeitos e de grupos) e contextualização (conferem sentido e conexão com o território e com a realidade local) do processo educativo, sendo fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e relevantes para crianças, adolescentes e jovens. Eles dão forma às vivências, percepções e concepções “espontâneas” desses grupos, revelando práticas e conhecimentos prévios com os quais chegam à escola. Reconhecer esses saberes é afirmar o direito de cada estudante a uma educação que valorize seu pertencimento étnico-racial, sua origem, seu território, sua trajetória de vida e sua cultura, fortalecendo a escola como um espaço multicultural, diverso e inclusivo.



Direito ao território

A cidade, os territórios urbanos, da floresta, do campo ou das águas não são apenas espaços onde a aprendizagem acontece, eles materializam oportunidades reais de convivência e valorização das diversidades e de acesso a múltiplas culturas e cosmovisões, sendo ainda lócus privilegiados do exercício da participação e da cidadania. Por isso, quando falamos em direito à cidade, reiteramos que todos devem ter acesso pleno e equitativo aos bens culturais, históricos, ambientais, econômicos e sociais de seus territórios. Compreender o território como lugar onde se desenvolvem a aprendizagem, as relações de convivência e o exercício da cidadania é essencial para que a cidade se torne um espaço de acolhida, de expressão e de valorização da identidade cultural dessas populações e de suas diversas infâncias.

Território, vida e educação: direitos indissociáveis para povos originários e tradicionais

Para os povos indígenas, quilombolas, do campo e de outras comunidades tradicionais, o território não é apenas um espaço geográfico ou um bem material, ele é base da existência, lugar onde se projeta a memória e se fundamenta o futuro. Nessas cosmovisões, o direito à terra é indissociável do direito à vida, pois é no território que as relações com os ancestrais, com os ciclos da natureza e com os modos de ser, saber e viver se inscrevem. Ou seja, é no território que as práticas culturais, os sistemas de conhecimento, as práticas de cuidado e manejo da natureza desses povos e comunidades acontecem e, sem eles, a própria existência dessas comunidades se vê ameaçada. É por isso que, em contextos tradicionais, o direito à educação só se realiza plenamente quando vinculado à proteção e ao reconhecimento de seus territórios. Essa tríade – território, vida e educação – fundamenta os direitos dessas populações e consolida os alicerces de sua autodeterminação.

A escola precisa formar sujeitos comprometidos com a transformação social

A escola deve se constituir como um espaço de participação e convivência democrática. Nela, os estudantes, em seus diversos contextos geracionais, devem ter a oportunidade de se desenvolver plenamente, exercendo sua autonomia e sendo responsáveis consigo e com o mundo. Não basta imaginar a cidadania, é preciso experienciá-la. E a escola pode – e deve – forjar espaços e práticas cotidianas que possibilitem o diálogo, a participação e a atuação coletiva, fortalecendo o compromisso de todos com a transformação social. Mutirões, ações comunitárias, grêmios estudantis, intervenções coletivas no espaço público convertem-se em processos formativos estruturantes para responder aos objetivos constitucionais da educação.

Conhecer e se reconhecer

Circular pelo território do entorno da escola – ou expandido – permite que a criança reconheça formas de organização do espaço, acesse manifestações artísticas e culturais, identifique fenômenos sociais, fenômenos naturais e fenômenos espaciais, além de observar relações e modos de vida. O professor, ao propor situações pedagógicas que permitam explorar essas dinâmicas, cria oportunidades de ampliação dos conhecimentos e do repertório crítico dos estudantes, fomentando também outras leituras sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, conectando o que vivencia no território às suas histórias pessoais e coletivas.

O debate sobre as oportunidades oriundas da mediação docente no exercício de diálogo entre o currículo e o território tem ecoado nas reflexões de outros pensadores. O quadrista e pedagogo italiano Francesco Tonucci, por exemplo, argumenta que a cidade precisa ser pensada a partir das crianças, reconhecendo-as não apenas como usuárias, mas como paradigma de cidadania e unidade de medida de um planejamento urbano mais inclusivo e participativo.

Ao defender que as crianças ocupem os espaços públicos, desenhem rotas seguras para ir à escola, participem das decisões urbanas e opinem sobre o uso do espaço comum, Tonucci aponta para um modelo de cidade mais justa e democrática, que considera o bem-estar das infâncias como um critério ético de organização social. Em entrevista concedida em 2016 para o **Programa Educação e Território**, o autor afirmou: “quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo” (Francesco Tonucci..., 2016). A reflexão do autor pauta que educar a partir do território é também educar para o direito à cidade – entendido não apenas como acesso físico ao espaço urbano, mas como a possibilidade de participar de sua construção simbólica, política e material.

Cabe lembrar ainda que a construção dessa relação entre a escola e o território, em um contexto como o brasileiro, pode se beneficiar da diversidade e da heterogeneidade de experiências de lugar que caracterizam cada rede de ensino.

Crianças a caminho da escola em área rural do estado de Rondônia, que atravessa parte da Amazônia brasileira, 2007; e em São Paulo (SP), 2024.

BRASIL2/GETTY IMAGES



FG TRADE/GETTY IMAGES



A importância da correlação entre a criança e o território é compartilhada por autores e por experiências brasileiras. Trabalhos como os de Natacha Costa (2024) e Raquel Franzim (2024) têm ajudado a compreender o território como agente educativo, não apenas como cenário. Para as autoras, a cidade educadora é aquela que reconhece o território como currículo e considera que os aprendizados mais significativos ocorrem na relação com os espaços, com as pessoas e com os acontecimentos que compõem a vida em comum (Costa, 2024; Franzim, 2024). Essa concepção reposiciona o papel da escola na cidade e também o papel da cidade na escola, demandando uma pedagogia que esteja atenta aos conflitos urbanos, às desigualdades territoriais e às potências comunitárias.

DE OLHO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A escola e o direito à cidade

Quando se insere o debate sobre o território no currículo escolar, assume-se a Constituição de 1988 como marco civilizatório que ampliou os sentidos de cidadania e participação popular na construção das políticas públicas, inclusive na educação. O direito à cidade, nesse marco, não é apenas um direito à infraestrutura, mas à participação ativa e coletiva na vida urbana, ao pertencimento e à dignidade (Garcia, 2018). A escola, ao se abrir ao território e dialogar com seus sujeitos, cumpre seu papel constitucional de formação para a cidadania, tornando-se espaço de disputas simbólicas, de afirmação de identidades e de construção de novos futuros possíveis.

Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Miguel Arroyo (2014), que enuncia o currículo como campo de disputa simbólica, um “espaço-tempo” em que se define não apenas o que se ensina, mas quem importa na escola. É no currículo que se decide quais vidas são consideradas educáveis, quais histórias merecem ser contadas, quais experiências ganham legitimidade como conhecimento. Ao trazer o território, as infâncias e a pluralidade como eixos estruturantes do projeto pedagógico, a escola se posiciona politicamente: ela afirma seu compromisso com a dignidade, com a justiça e com a democracia como fundamentos da ação educativa.

Como analisam Arroyo (2014) e Santos (2024), isso exige reconhecer a pluralidade de infâncias, línguas, corpos, histórias e culturas que habitam os territórios escolares e que, muitas vezes, ficam à margem das propostas pedagógicas universalizantes. Ao dar centralidade às experiências concretas dos sujeitos, o currículo deixa de ser um instrumento de padronização e passa a operar como um espaço de legitimação da diversidade e de produção de novos sentidos para o aprender.

Essa perspectiva se conecta diretamente ao conceito de desenvolvimento integral, pois compreende que ensinar e aprender não dizem respeito apenas à dimensão cognitiva, mas envolvem o reconhecimento, a expressão e o cultivo das múltiplas dimensões, já discutidas em profundidade no primeiro capítulo. E isso é especialmente evidente quando pensamos a alfabetização como um processo cultural e relacional – e não apenas técnico.

Nesse sentido, amparada pela gestão escolar (direção, coordenação pedagógica e outros quadros técnicos de supervisão), cabe à equipe docente possibilitar que cada estudante se reconheça como autor de sentidos sobre o mundo, que acesse diferentes linguagens e que encontre no texto e na leitura uma forma de se posicionar.

Portanto, um currículo que se ancora no território e na pluralidade dos sujeitos é também um currículo que alfabetiza para a vida, possibilitando que cada criança leia o mundo antes e com a palavra e que a compreenda como ferramenta potente de transformação.

Mas incorporar essa visão ao currículo não é trivial. Além de ser uma decisão profundamente pedagógica e política, uma vez que demanda repensar o que é relevante ensinar, com quais metodologias, com que vínculos e com quais finalidades, é também uma ação técnica, que exige formação, planejamento e diálogo.

FAZENDO PONTES

No capítulo 5, discutiremos melhor o planejamento pedagógico, chamando atenção para a relação entre docentes e equipe gestora, para o diálogo na comunidade escolar e para os outros agentes educadores da escola e do território.

Epistemologias plurais na sala de aula

A atuação docente é um elemento fundamental para a efetivação de um currículo que reconhece e valoriza a diversidade brasileira. Todavia, desde uma perspectiva sistêmica, isso também exige das equipes escolares o deslocamento de uma lógica de cultura única e dominante. Em detrimento disso, é necessário construir espaços formativos interculturais. Essa transição não se dá apenas pela menção pontual a datas comemorativas ou pela inserção isolada de conteúdos, mas pela reestruturação da prática pedagógica em torno de epistemologias plurais, que acolham e promovam principalmente os saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros como fundamentos do conhecimento escolar.

A valorização dessas epistemologias envolve reconhecer que outras formas de conhecer – baseadas na oralidade, na ancestralidade, no vínculo com a natureza e com o coletivo – foram historicamente marginalizadas pelos currículos eurocentrados. Retomá-las como parte da formação comum é, então, tanto um gesto ético e de reparação como de ampliação das possibilidades cognitivas, expressivas e relacionais dos estudantes. Trata-se de criar práticas que partam da diversidade, e não apenas se adaptem a ela, considerando-a como ponto de partida para a construção de relações mais justas e pedagógicas mais potentes (Santos, 2024).



Essa construção demanda o compromisso com uma interculturalidade crítica, tal como formulada por autores como Catherine Walsh (2019) e reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Essa perspectiva propõe não apenas o diálogo entre culturas, mas o reconhecimento das hierarquias entre os saberes e a necessidade de enfrentamento das desigualdades estruturais. É preciso, portanto, revisitar os conteúdos, as metodologias e os materiais didáticos à luz de um currículo que dispute as narrativas hegemônicas, ou seja, aquelas produzidas por grupos privilegiados na construção da nação em razão de sua origem, raça, cor ou gênero. Em lugar disso, precisamos produzir outras histórias, outras imagens e outras referências possíveis “de Brasis”.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Interculturalidade crítica

Conceito defendido pela pesquisadora Catherine Walsh (2019), a interculturalidade crítica fala do reconhecimento e da diversidade que têm em si o enfrentamento das desigualdades históricas entre saberes, culturas e modos de vida, especialmente os conhecimentos de povos originários e africanos. Em vez de apenas almejar o diálogo entre culturas, a interculturalidade subverte as relações de poder na escola, incorporando diferentes epistemologias ao currículo e fortalecendo uma educação comprometida com a justiça social.

Ainda nessa seara, pesquisadores decoloniais, como Walter Mignolo (2008), reconhecem a necessidade de entendermos os efeitos da colonialidade no cotidiano. Dito de outro modo, para o autor, é importante destacar a persistência de uma lógica de poder específica criada pelo colonialismo e que organiza outras formas de relação, mesmo com a independência das nações. Para ele, é preciso compreender como essa forma de poder atravessa todos os campos da vida humana: a cultura e o simbólico, a política e a economia, portanto, a colonialidade determina quem somos, como sabemos, como aprendemos, e as nossas próprias subjetividades e categorias de diferenciação – o que entendemos por gênero, raça etc. (Mignolo, 2008; Oliveira; Gomes, 2021).

Assim, como apresenta Jaqueline Santos (2024, p. 59-61), a escola, quando assume uma postura de convocar outras histórias, outros jeitos de pensar e de ler o mundo, possibilita então a criação de outras formas de ser e estar no mundo – necessariamente mais plurais e mais diversas.

Várias experiências formativas já colocam em prática essas outras epistemologias, como as oficinas de educação ambiental promovidas em territórios amazônicos, onde os conhecimentos da floresta são articulados com a ciência escolar, permitindo que crianças e jovens aprendam a partir de sua relação direta com o território, com os ciclos da natureza e com a cosmovisão de seus povos.



Docentes em ação:
pilar essencial para
um currículo que
reconhece e valoriza a
diversidade brasileira.
São Paulo (SP), 2024.

Outro exemplo vem de escolas que ativamente estruturam suas propostas pedagógicas sobre os pilares da diversidade e dos direitos humanos, promovendo práticas antirracistas, anticapacitistas e anti-xenofóbicas a partir da mediação cultural e da produção de conhecimentos contextualizados.

Nesse contexto, a sala de aula torna-se espaço de encontro entre múltiplas vozes e modos de existir. Incorporar os saberes de povos originários e suas narrativas, as práticas de oralidade e espiritualidade de matriz africana e as cosmologias quilombolas ao conjunto dos saberes escolares é reconhecer que a escola, como instituição e projeto social, deve ser plural, situada e comprometida com a justiça social. Mais do que “incluir” esses saberes, trata-se de reconhecer sua centralidade e seu potencial formativo, conferindo-lhes lugar legítimo na construção do currículo e no cotidiano da escola (Santos, 2024).

DE OLHO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena

No Brasil, desde 2003, é obrigatório que os currículos escolares incorporem conteúdos relacionados à história e às culturas africana, afro-brasileira e indígena. Isso foi estabelecido pela promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, atualizada em 2008, por meio da Lei nº 11.645, instrumentos basilares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além de orientar sobre a presença de objetos de conhecimento relacionados a esses entes da formação nacional ao longo da Educação Básica, a iniciativa é um importante instrumento de política pública voltada à promoção da igualdade racial e étnica, reconhecendo a pluralidade de saberes, visões e histórias e estimulando sua presença nos territórios escolares.

Autoria e mediação docente

A proposta de atuação docente promovida pela Educação Integral é pautada pelo diálogo com o território e o compromisso ético e epistemológico com a diversidade. E é respondendo às formas de reconhecer a centralidade dos sujeitos-aprendizes que os professores deixam de ser apenas transmissores de conteúdo



e assumem seu papel como sujeitos da prática pedagógica. Como profissional, o docente torna-se alguém que cria, interpreta e medeia os processos educativos com base em uma intencionalidade formativa comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. A docência, nesse contexto, torna-se um ato criativo e relacional, orientado não apenas pela lógica do ensino, mas pela construção de sentidos compartilhados entre educadores e estudantes.

Isso exige planejamento cuidadoso e, sensível às trajetórias, aos tempos e às necessidades de cada criança e jovem. Como destaca a professora Tereza Perez, diretora da Roda Educativa, “o professor da Educação Integral deseja que todo mundo aprenda” – e, para isso, planeja de forma autoral, articulando diferentes linguagens e estratégias didáticas, criando vínculos e promovendo o engajamento ativo dos estudantes no percurso formativo (*apud* Matuoka, 2024).

Trata-se de uma prática pedagógica que se ancora fortemente na ideia de personalização do ensino, entendida aqui não como adaptação individualizante, mas como valorização dos sujeitos concretos e do coletivo escolar: uma atenção ao que cada estudante é e traz, mas também ao que pode vir a ser em comunidade.

Esse processo exige que o professor exerça sua autoria pedagógica, ou seja, sua capacidade de decidir, criar e fundamentar suas escolhas didáticas, em diálogo com a equipe escolar e com os saberes do território. Como sujeito político, o educador é também responsável por garantir a participação dos estudantes, não apenas em atividades específicas, mas na própria construção do cotidiano escolar. Isso significa criar tempos e espaços em que crianças e jovens possam opinar, interferir, propor e transformar os processos que os envolvem, numa relação democrática com o conhecimento.

Ser professor, nesse sentido, é um ato político de compromisso com a emancipação dos sujeitos. É estar disposto a ler o mundo com os estudantes, a reconhecer suas potências e a construir com eles outras possibilidades de vida, de justiça e de convivência. Como reafirma Teresa Perez (*apud* Matuoka, 2024), na Educação Integral, o protagonismo docente não está apenas em ensinar bem, mas em escolher ensinar com sentido – e com afeto, presença e responsabilidade.

Interdisciplinaridade e metodologias contextualizadas

A Educação Integral propõe uma revisão significativa das formas de ensinar e aprender. Nesse processo, a interdisciplinaridade emerge como um princípio pedagógico fundamental para superar a fragmentação dos saberes escolares e integrar teoria e prática de forma significativa. Não se trata de uma “organização alternativa” do currículo, e sim de uma ação docente intencional, reconhecendo que os conhecimentos são naturalmente integrados. Em última instância, ela demanda a conexão entre campos dos saberes, entre conhecimentos escolares e problemas e entre situações e experiências concretos da vida dos estudantes.

Integrar diferentes componentes curriculares em torno de projetos comuns amplia a compreensão dos fenômenos estudados e rompe com a lógica compartimentalizada que ainda marca muitas práticas escolares. Ao adotar abordagens interdisciplinares, a escola convida os estudantes a observar o mundo de maneira mais sistêmica, complexa e crítica, reconhecendo que os desafios contemporâneos – como as mudanças climáticas, o racismo, a insegurança alimentar, a desigualdade ou a mobilidade urbana – não se deixam compreender a partir de um único campo do saber.

Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade – que reside ativamente na regência nos primeiros anos do Ensino Fundamental – deve ser reconhecida e valorizada ao longo de toda a trajetória educacional, no fazer docente, independentemente da sua especialização.

Para isso, as metodologias contextualizadas, centradas nos sujeitos da aprendizagem e em seus contextos reais, ganham centralidade. Estratégias como projetos integradores, aprendizagem baseada em problemas (ABP), oficinas temáticas, rodas de conversa, mapeamentos afetivos e investigações do território são potentes instrumentos para mobilizar conhecimentos de diferentes áreas em torno de questões que fazem sentido para os estudantes. Essas práticas colocam os estudantes como protagonistas de seu percurso formativo, ao mesmo tempo em que fortalecem a mediação pedagógica e o trabalho colaborativo entre professores.

Trata-se então de repensar a própria didática. Não é sobre selecionar conteúdos e organizar rotinas, mas sobre entender esses aspectos atrelados às experiências formativas que integrem corpo, emoção, pensamento, linguagem e ação – e que se articulem aos contextos socioterritoriais em que os estudantes vivem. Ou seja, a própria didática é um campo de criação respondendo às condições concretas do cotidiano escolar.

Longe de ser uma prescrição, as metodologias ativas, ou contextualizadas, são um ponto de partida para a autoria docente. A partir da mobilização de sensibilidades e repertórios diversos, elas permitem oferecer situações de aprendizagem adequadas aos diversos objetos de conhecimento, às estratégias, aos lugares e aos momentos da relação entre docentes, currículo e estudantes.

Ao articular diferentes áreas de conhecimento em ações interdisciplinares pautadas por metodologias que valorizam o protagonismo estudantil e o vínculo com o território, a escola fortalece o sentido da aprendizagem e amplia as oportunidades de desenvolvimento integral. O desafio, portanto, é transformar essas práticas em política pública, assegurando formação docente, tempo coletivo para o planejamento e condições para que o currículo seja, de fato, vivido em sua potência transformadora.

Jaqueline Santos (2024) posiciona, inclusive, que essas ações devem ter um compromisso direto com o enfrentamento do racismo, marca presente e constante na subjugação de grande parte da população brasileira.

E isso deve estar expresso em todas as ações – da gestão educacional à sala de aula. No cotidiano docente, isso significa: ter a equidade, o antirracismo e a diversidade como princípios da prática educativa, respeitar as diferenças em todas as atividades, garantir propostas e insumos representativos e ter a escuta e a atenção aos sujeitos como fundamental.

CARDÁPIO DE POSSIBILIDADES

- **Projetos integradores:** conectam diferentes áreas do conhecimento a temas significativos do cotidiano. Favorecem a leitura crítica do mundo e o uso funcional da linguagem.
- **Trilhas pedagógicas (sequências didáticas conectadas ao território):** exploram percursos temáticos no território, ampliando vocabulário e repertório cultural a partir de uma pergunta da turma, organizando um conjunto de componentes curriculares predefinidos. A leitura de mundo antecede e sustenta o letramento.
- **Estudo do meio:** explora uma sequência didática em que se estabelecem vivências diretas em contextos reais, produzindo situações autênticas de leitura e escrita. Permite observar, registrar, entrevistar e interpretar.
- **Percursos em museus, centros culturais e equipamentos de preservação da memória:** promovem leitura de imagens, objetos e contextos históricos. Ao escrever e contar sobre a experiência, os estudantes ativam múltiplos letramentos.
- **Mapeamentos e levantamentos territoriais:** convidam os estudantes a investigar seu entorno, elaborar legendas, listas, gráficos e mapas. Desenvolvem leitura crítica e linguagem descritiva.
- **Atividades educacionais (rádio, jornal, podcast):** estimulam a produção de textos orais e escritos com propósito real. Alfabetizam com sentido ao integrar linguagem, escuta e autoria.
- **Roteiros de estudos:** organizam a pesquisa e a leitura com apoio de perguntas e objetivos claros. Desenvolvem autonomia e práticas de leitura ativas e intencionais.
- **Brincadeiras dirigidas e simulações:** criam contextos lúdicos que exigem escuta, fala, leitura e escrita. Favorecem o uso significativo da linguagem no faz de conta e no jogo simbólico.
- **Atividades pontuais:** podem iniciar ou aprofundar aprendizagens específicas. Ao serem conectadas ao território ou à experiência, tornam-se oportunidades de letramento.
- **Atividades permanentes:** criam rotina e previsibilidade para a aprendizagem. Leituras diárias, rodas de conversa e escrita de bilhetes favorecem alfabetização contínua.
- **Ações de intervenção (na escola ou na cidade):** permitem o envolvimento dos estudantes em melhorias reais do espaço. Ao argumentar, registrar e comunicar suas propostas, desenvolvem letramento crítico e cidadania.

Como apresentam as **Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental** (Santos, 2024; Matuoka, 2025), para que essa concepção se materialize no cotidiano escolar, é necessário que os docentes, em diálogo com a comunidade, assumam a equidade e o antirracismo como valores inegociáveis que vão pautar toda a ação educativa. Para que isso ocorra, é essencial que o ambiente escolar reconheça e valorize culturas, saberes, trajetórias e identidades de todos os estudantes. Isso implica, por exemplo, reafirmar a laicidade e a secularização da educação brasileira, implementando práticas que respeitem as diversidades que compõem a sociedade.

Outro aspecto diz respeito à configuração dos agrupamentos em sala de aula. Na perspectiva da Educação Integral Antirracista, o docente deve organizar os grupos em função das demandas pedagógicas, rompendo com hierarquias e privilégios. Cabe ao docente trabalhar tendo em vista a diversidade das salas de aula, atendendo as crianças a partir das suas especificidades e demandas individuais, ao mesmo tempo em que fomenta a colaboração e a construção de conhecimento entre elas.

Da mesma forma, os materiais e as metodologias devem ser inclusivos e acessíveis, além de adequados a todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, com especial atenção às pessoas com deficiência. Como já afirmamos anteriormente, não se trata de adaptar o currículo, e sim concebê-lo, *a priori*, para todos.

No processo de alfabetização e de letramento, é fundamental apresentar às crianças outras matrizes de produção literária, estética, artística, cultural, histórica e de diferentes campos do conhecimento. Em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, a escritora Kiusam de Oliveira destaca a importância do resgate da ancestralidade para a reconexão e a autoestima de crianças e jovens racializados: “Ela [a ancestralidade] é capaz de provocar as costuras psíquicas necessárias para que suas identidades, fragmentadas pelas vivências racistas, sejam reconstruídas de forma saudável” (*apud* Hoshino, 2017).

Ao mesmo tempo, as crianças brancas também se beneficiam da integração desses saberes ao currículo e às práticas pedagógicas, à medida em que se estabelecem trocas e diálogos interculturais entre os estudantes. Quanto maior a interculturalidade e a compreensão dos privilégios que estruturam a branquitude, mais se fortalecem as práticas antirracistas na comunidade escolar como um todo.

E é nessa direção que, com apoio da gestão escolar, os docentes precisam saber mediar e intervir em situações de racismo, tendo como base protocolos definidos e pactuados coletivamente.

“Crenças racistas fazem com que mulheres e homens negros não recebam carinho, ou porque a sociedade acha que não precisam ou porque verticalizam o carinho para baixo na cabeça e não conseguem acariciar um cabelo black, dreadado, de trança.”

*Bárbara Karine Soares
Pinheiro, professora e
escritora (2023)*



Estudantes e professores reunidos em atividade em escola indígena Pataxó, Santa Cruz Cabralia (BA), 2024.



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Os desafios são muitos: desde o enfrentamento das desigualdades estruturais – que impactam o acesso a recursos e a oportunidades – até a construção de tempos e espaços mais flexíveis, significativos e acessíveis a todos. É preciso repensar a organização da jornada escolar, romper com a rigidez de horários e disciplinas estanques, explorar diferentes ambientes de aprendizagem (dentro e fora da escola) e diversificar os formatos didáticos: oficinas, rodas de conversa, projetos, vivências, práticas intergeracionais, trabalho em campo, mediações digitais, entre outros. E isso, certamente, vai além do docente. Às redes de ensino e às escolas cabe instaurar espaços de discussão e formação continuada capazes de fortalecer a autonomia curricular das comunidades escolares.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Formação continuada

A formação continuada de professores é um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento que ocorre após a formação inicial. Mais do que cursos eventuais, deve acontecer no dia a dia da escola, por meio de estudo, pesquisa e reflexão sobre a prática docente, visando à melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de um aspecto essencial da Educação Integral, operando como espaço de estudo, reflexão e construção coletivos, ancorada em dados reais sobre territórios e escolas. Nessa perspectiva, é importante que nós – educadores – entendamos e reivindicemos esse direito.

A participação ativa dos estudantes

A Educação Integral reconhece os estudantes como sujeitos históricos, singulares e coletivos, com saberes, desejos e potencialidades que precisam ser reconhecidos e mobilizados no cotidiano escolar (Pietri *et al.*, 2023). Os estudantes, longe de ser receptores inertes, podem fazer parte dos momentos de decisão e ser chamados a assumir o papel de protagonistas de sua própria aprendizagem, construindo sentidos para o que aprendem e atuando na transformação dos espaços em que vivem (Carvalho; Silva, 2017).

Esse protagonismo exige a criação de espaços de escuta, expressão e coautoria, onde os estudantes possam participar ativamente das decisões pedagógicas, das formas de organização da escola e das experiências formativas que vivenciam. A participação, nesse sentido, não se restringe a fóruns formais, como grêmios ou conselhos – ela se expressa, sobretudo, nas interações cotidianas, nos tempos e nos espaços em que os estudantes são efetivamente ouvidos e têm suas ideias levadas em consideração.

Promover a participação dos estudantes é uma prática pedagógica que fortalece o senso de pertencimento, a autonomia, a empatia e a corresponsabilidade. Trata-se de reconhecer que os sujeitos aprendem melhor quando se sentem parte de uma comunidade que os escuta, os respeita e os convoca a contribuir.

Experiências como assembleias escolares, rodas de conversa, clubes de interesse, trilhas de aprendizagem personalizadas, projetos e outros contratos pedagógicos construídos coletivamente têm mostrado como a escuta ativa e o engajamento dos estudantes elevam a qualidade dos processos educativos. Quando os estudantes participam da construção do currículo, da escolha dos temas, das estratégias de pesquisa ou da definição dos produtos finais de um projeto, eles não apenas aprendem mais – aprendem com mais sentido e envolvimento (Weffort *et al.*, 2019).

Na prática, ao promover a participação ativa dos estudantes, a escola amplia sua potência educativa e reforça seu compromisso com o desenvolvimento integral

O fazer docente ocupa um lugar estratégico na articulação entre as políticas curriculares, no projeto educativo das escolas e na atenção às múltiplas realidades que atravessam a vida dos estudantes. É por meio da ação intencional, mediada, e situada dos professores que os princípios da Educação Integral ganham concretude no cotidiano escolar. Planejar, escutar, mediar, criar, avaliar e transformar são algumas das ações que compõem o fazer pedagógico em uma escola comprometida com o desenvolvimento pleno de seus sujeitos.

As práticas pedagógicas emancipadoras não nascem de fórmulas prontas, mas do diálogo entre diferentes saberes, da escuta atenta às infâncias e juventudes, da valorização dos territórios e da coragem de reinventar o currículo a partir de outras epistemologias e modos de viver.

Reafirmar a importância de práticas contextualizadas e integradoras é também reafirmar o potencial da escola pública como espaço de cuidado, criatividade e promoção da justiça social. Quando professores se reconhecem como sujeitos políticos e formadores de mundos possíveis, a sala de aula se transforma: torna-se um território fértil para a aprendizagem significativa, para a construção de vínculos e para a produção coletiva de conhecimento com sentido.

“Na Educação Integral, a participação aparece como um passo para que os diversos sujeitos interajam e colaborem para um projeto de educação plural. Para que esse projeto se torne real, é necessário que todos deem opiniões, se envolvam e, efetivamente, participem da tomada de decisões tanto na escola, como na vida comunitária que a congrega.”

(Glossário do Centro de Referências em Educação Integral, 2014)

Planejamento pedagógico na Educação Integral

Navegando pelo capítulo

Este capítulo aborda o planejamento pedagógico como um processo colaborativo, evidenciando articulação entre o docente e a coordenação pedagógica. Dada a complexidade e as especificidades de cada contexto escolar e sua centralidade para a Educação Integral, o objetivo é destacar a importância de uma produção de conhecimento que seja compartilhada entre os educadores, fortalecendo a construção de práticas e estratégias didáticas que atendam a características, agentes e potencialidades de cada contexto escolar. De modo específico, destacamos como essas ações podem ser trabalhadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além de ressaltar a coparticipação na definição das estratégias pedagógicas, o capítulo aborda caminhos coletivos na efetivação da aprendizagem para todos os estudantes.



Planejar não significa necessariamente aplicar modelos prontos ou seguir um roteiro estático de “quem, como, quando e onde”.

Para início de conversa

Um provérbio africano bastante conhecido nas discussões sobre Educação Integral diz que

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.

Esse provérbio, destaca que a responsabilidade pela formação dos sujeitos é coletiva, mas, nos cenários atuais, para se concretizar de fato, requer planejamento e, principalmente, vontade.

- Como você acha que pode envolver as famílias e a comunidade local nas atividades da sala de aula de maneira simples e significativa?
- Quais práticas cotidianas poderiam ajudar os estudantes a perceber que a aprendizagem vai além da escola e se conecta com a vida em comunidade?

O planejar na Educação Integral

Como já discutido, a docência é um eixo central na efetivação de projetos curriculares orientados para a Educação Integral. O docente atua na construção de práticas pedagógicas que dialogam com a complexidade, a diversidade e as potencialidades dos estudantes e de seus territórios. Contudo, a materialização desses princípios no cotidiano escolar não é tarefa individual, nem solitária: exige planejamento cuidadoso, compartilhado e intencional entre os diferentes agentes da escola e a comunidade do entorno, quando possível.

Na Educação Integral, todos os funcionários são reconhecidos como potenciais educadores. Quando recebem formação e suporte adequados, colaboram para efetivar o componente educativo previsto no regimento e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Planejar, na perspectiva da Educação Integral, é um ato fundamentalmente colaborativo. Significa superar a lógica do improviso ou do isolamento do professor em sua sala de aula para instaurar uma cultura permanente de diálogo e coautoria entre docentes, equipe gestora e demais educadores da comunidade escolar. Entende-se que nesse espaço de troca se constroem práticas pedagógicas mais potentes, capazes de responder às especificidades de cada grupo, acolher desafios cotidianos e criar oportunidades de aprendizagem que realmente façam sentido para todos.

Planejar demanda um exercício contínuo de leitura da realidade, escuta dos sujeitos e reinvenção das práticas. Portanto, não há fórmulas universais ou receitas prescritas: para fazerem sentido, os caminhos têm que ser construídos coletivamente, tendo como premissa o compromisso ético e político de garantir a cada estudante o direito à aprendizagem.

Atividades cotidianas, como a hora do almoço, o uso dos espaços, as interações de afeto e cuidado e os momentos de higiene e limpeza tornam-se oportunidades de aprendizagem e insumos curriculares essenciais. Apoiar as crianças nessas tarefas e ajudá-las a construir significados são práticas educativas fundamentais para promover o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

Ações coletivas: a articulação entre docentes e coordenação pedagógica

Na Educação Integral, cooperação e colaboração configuram-se como processos intencionais de ação conjunta, nos quais atores diversos (professores, gestores, funcionários, famílias e estudantes) compartilham responsabilidades e saberes para planejar, executar e avaliar práticas educativas de forma integrada e dialógica. Enquanto a cooperação expressa a divisão de tarefas orientada a objetivos comuns, a colaboração implica a construção compartilhada de significados e de respostas pedagógicas que reconhecem e valorizam os saberes individuais e coletivos, fortalecendo a corresponsabilidade pela aprendizagem e pelo desenvolvimento integral de todos os sujeitos daquela comunidade.

A perspectiva da Educação Integral reafirma o princípio da gestão democrática consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e amplia esse entendimento da cultura democrática, convocando os conteúdos e as práticas da democracia participativa no ambiente escolar. Nesse contexto, o planejamento participativo, os conselhos escolares colegiados e demais mecanismos de deliberação envolvem a comunidade docente e também os funcionários, as famílias e os estudantes em processos de decisão que percorrem desde a definição de metas até a avaliação contínua do projeto pedagógico, fortalecendo o senso de pertencimento e atuação cidadã (Melo, 2010).

ATENÇÃO AO CONCEITO

Gestão democrática

A gestão democrática não trata apenas de valorizar a democracia como ideal social, mas de reconhecer que tornar a administração escolar mais participativa é um alicerce para a qualidade e o impacto da educação. Esse processo cria laços entre a escola e seu entorno, orienta o currículo a partir das necessidades e características locais, conferindo maior relevância ao projeto pedagógico, e envolve todos os atores escolares na corresponsabilização pelo aprendizado e pelo desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, é preciso lembrar que, na Educação Integral, a experiência docente é compreendida também como um fenômeno plural e coletivo: a ação do professor se constrói nas experiências compartilhadas por todos os docentes e é tensionada pelas condições materiais e subjetivas que atravessam as diversidades – e também desigualdades de classe, raça e etnia, geração e gênero (Melo, 2010). Ou seja, reconhecem-se e valorizam-se o conjunto de inter-relações existentes na escola e os contextos de convivência como fontes de construção do fazer pedagógico, em que a subjetividade dos sujeitos e suas narrativas de vida geram caminhos concretos para o desenvolvimento individual e comum daquela comunidade. Desse modo, cooperação e colaboração não são meros adjetivos, mas fios condutores de todas as ações na Educação Integral.

A consolidação dessa cultura de planejamento pedagógico na perspectiva da Educação Integral leva tempo. Ela é, em si mesma, uma aprendizagem da comunidade escolar. Para que esse movimento aconteça, é imprescindível que o lugar central da coordenação pedagógica esteja assegurado. Assim como um regente de orquestra, o coordenador não é o executor da prática pedagógica, mas o articulador e mediador de discussões e saberes no espaço escolar.

Na Educação Integral, o coordenador pedagógico é o principal formador de professores e atua direta e continuamente no cotidiano escolar, superando a lógica de supervisão ou fiscalização das atividades docentes. Seu papel deve ser o de fomentar espaços nos quais os professores possam refletir sobre suas práticas, analisar desafios e compartilhar estratégias, promovendo um ambiente em que o desenvolvimento profissional coletivo seja prioridade.

No centro desse trabalho coletivo está a valorização das experiências, das dúvidas e dos repertórios dos professores, tendo as reuniões pedagógicas, os grupos de estudo, a análise de situações-problema, a observação compartilhada de práticas e as devolutivas formativas como instrumentos fundamentais para qualificar o planejamento. Esses momentos precisam ser planejados intencionalmente pela equipe gestora, fugindo do improviso e do mero cumprimento de calendário. Assim, eles tornam-se oportunidades reais de formação e de construção de respostas contextualizadas às demandas da escola.

Vamos pensar em como elaborar práticas colaborativas para fortalecer o currículo vivo na escola?

[...] é necessário ganhar a confiança dos professores e se colocar no lugar de parceiro. A dimensão subjetiva da formação não é menos importante do que as outras. O CP [coordenador pedagógico] deve estabelecer uma relação com os professores que permita discutir abertamente os desafios da sala de aula. Ambos precisam aprender a dizer o que não sabem e, juntos, procurar soluções. O cuidado com as relações com o grupo de professores, tentando romper as resistências, se dá depois de compreender esse quesito como parte do processo. (Monteiro *et al.*, 2012, p. 29)



Reuniões pedagógicas dão qualidade ao planejamento.



As ações formativas podem acontecer nas reuniões pedagógicas. Elas funcionam como momentos coletivos para alinhar objetivos, refletir sobre práticas e construir propostas integradas com foco no desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, observações e tematizações devem acontecer de forma individualizada, respeitando o horário de planejamento dos docentes.

Diversos especialistas e associações profissionais têm debatido a inclusão de momentos de estudo, planejamento e avaliação na jornada docente, e a legislação educacional tem buscado adequar-se a esses princípios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), por exemplo, define que atividades extraclasse devem constituir o trabalho docente, enquanto a Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008) define que não mais que dois terços da jornada dos docentes sejam baseados na interação com os estudantes. Assim, o objetivo é garantir espaço para formação, reflexão e melhoria das práticas a partir de momentos específicos.

Para que essas ações possam acontecer, a secretaria de ensino precisa garantir o cumprimento adequado das horas remuneradas de planejamento. Sua ação inclui iniciativas voltadas para orientar, formar e supervisionar as escolas nas ações formativas, viabilizando, inclusive, os insumos (câmeras, gravadores, livros, acesso a plataformas digitais) necessários. Essas escolhas, no entanto, devem considerar a autonomia das unidades escolares e estar alinhadas aos seus Projetos Político-Pedagógicos. Assim como a coordenação pedagógica precisa assumir uma postura dialógica, é fundamental que a supervisão escolar construa pontes e abertura para apoiar as escolas sem julgamentos e sem pressão.

A escola como centro de formação docente na Educação Integral

Além das reuniões pedagógicas, a articulação entre docentes e coordenação pedagógica pode ter outros formatos, que podem ser combinados, acionados e intercalados conforme os objetivos e prioridades do projeto educacional, bem como as relações entre a equipe profissional e o território. Confira algumas possibilidades.

Grupos de estudo

Os grupos de estudo são espaços contínuos de investigação teórico-prática, nos quais docentes aprofundam temas relevantes para a escola e ressignificam sua atuação. Em tais momentos pode-se discutir uma temática específica, um texto de referência ou mesmo acessar a sistematização sobre práticas de escolas de referência.

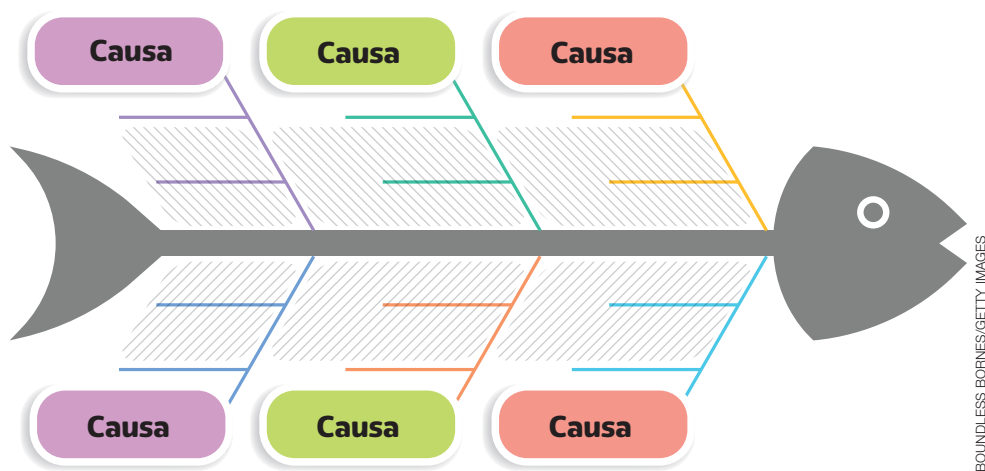
Análise de situações-problema

A reflexão sobre situações reais ou ficcionais que dialogam com questões do cotidiano escolar são instrumentos formativos potentes para o planejamento pedagógico. Desse modo, docentes podem se engajar em momentos de escuta, troca de perspectivas e decisões pedagógicas compartilhadas.

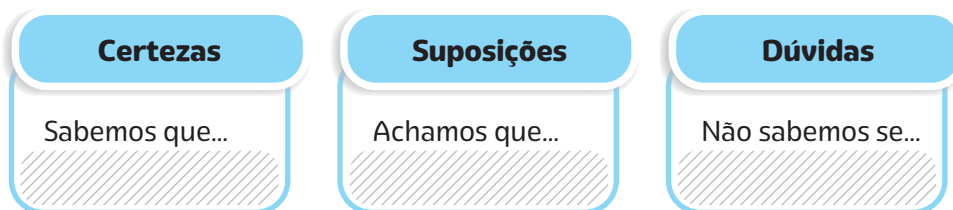
É interessante fazer uso de materiais de referência e, quando possível, implementar metodologias de apoio, evitando dispersão e não sistematização do processo.

Há um conjunto de técnicas e métodos relacionados às situações-problema. Confira a seguir alguns deles.

- Estudo de caso: promove a discussão de situações reais vividas na escola, considerando o contexto, os atores envolvidos, as decisões tomadas e seus desdobramentos.
- Diagrama de Ishikawa (espinha de peixe): ajuda a identificar causas e efeitos de um problema de forma visual, organizando os fatores que contribuem para uma determinada situação.



- Matriz CSD (certezas, suposições e dúvidas): ajuda a sistematizar as percepções do grupo, distinguindo o que é fato do que é hipótese ou incerteza – etapa importante para decisões coletivas mais conscientes.



- Planejamento visual e colaborativo com o “reflorestar o imaginário”: refere-se a um material disponibilizado sem custos pelo Instituto Tomie Ohtake, baseado na experiência de escolas de referência na integração com o território, a equipe escolar é convidada a alcançar objetivos e intenções comumente expressos na relação de escolas e comunidades. Na proposta, usando representações de recursos (pessoas, insumos, saberes), os participantes são convidados a compor mapas mentais que auxiliam no planejamento estratégico de forma colaborativa e leve. Por sua facilidade, a ferramenta, inclusive, pode ser utilizada como disparador para a revisão colaborativa de PPPs com estudantes e familiares. O material está disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2024/04/publicacao_territorios_em_rede_2023_provisorio_instituto_tomie_othake.pdf (acesso em: 29 ago. 2025).



Observação compartilhada de práticas

A ideia de observação compartilhada implica a possibilidade de educadores acompanharem as aulas uns dos outros para observar intencionalidades, estratégias e interações, promovendo aprendizados coletivos.

Devolutivas formativas a partir de temas comuns

Com base na observação das práticas, podem ser apresentados retornos qualificados e construtivos a partir de temáticas que dialoguem com dificuldades comuns encontradas na sala de aula. Entre os temas que podem ser trabalhados nesses momentos estão a integração dos estudantes com deficiência física em atividades que exigem mobilidade ou como lidar com a dispersão dos estudantes em uma pesquisa em computadores na sala de informática.

A ideia dessa estratégia é valorizar o percurso da equipe docente, reconhecer seus pontos fortes e de melhora e sugerir caminhos de aprimoramento sem expor individualmente uma pessoa. Esse tipo de atividade também é uma boa oportunidade para convidar um professor a compartilhar uma prática de referência.

Mapeamentos compartilhados do território

O mapeamento é um exercício de saída e pesquisa conjunta no território. A ação pode ser desenvolvida para identificar oportunidades de parcerias, de visitas e de compartilhamentos pedagógicos e para reconhecer desafios e debater dados sobre a realidade local.

Jogos reflexivos e atividades artísticas e sensoriais

Os mecanismos gamificados também podem render resultados interessantes nos momentos formativos entre professores. Essas estratégias podem envolver a construção de desafios e outras estratégias para conectar coordenação pedagógica e professores a partir de maior engajamento e motivação contínua.

As ações adotadas nesse tipo de estratégia podem ser de vários tipos, envolvendo desde jogos de tabuleiro e dinâmicas de cooperação até momentos de representação e reflexão colaborativa. Uma ideia é tentar representar visualmente (usando colagens ou desenho) como é o “sujeito plenamente desenvolvido”. Outra proposta, é fazer uso de ferramentas para discussão coletiva, como o jogo Práticas em rede, disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/materiais/praticas-em-rede/> (acesso em: 01 out. 2025), desenvolvido pela Cidade Escola Aprendiz. Nesse jogo, os participantes são convidados a refletir, com o apoio de cartas orientadoras, sobre como acionar os equipamentos do território para resolver desafios concretos da comunidade escolar e dos estudantes. O objetivo é montar um mapa de relações entre os agentes, ajudando a comunidade a perceber o potencial das suas relações. A proposta é um bom instrumento mediador para reuniões cooperativas com serviços e instituições do território.

Autoavaliação rápida sobre conceitos

Em estratégia desenvolvida pelo Centro de Referências em Educação Integral, os educadores são convidados a refletir, em poucos minutos, sobre sua prática com base em perguntas disparadoras. O princípio básico é fazer uma pergunta e pedir aos participantes que produzam uma representação visual (em cores combinadas ou pontos desenhados em uma linha com uma escala).

Para conduzir uma autoavaliação rápida, é preciso selecionar as dimensões a investigar e garantir materiais suficientes para que todos as sinalizem com qualquer cor possível. A estratégia visual mais comum é uma simplificação da técnica estatística de gráfico de radar, feita em uma folha de papel de cerca de 60 cm de largura e igual ou maior em comprimento. Cada um dos quadrantes deve ser descrito. Em seguida, basta traçar o gráfico e produzir registros com as afirmações relacionadas às dimensões que serão investigadas pelas equipes. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/materiais/etapa-1-met-autoavaliacao-rapida/> (acesso em: 11 set. 2025).

Clubes do livro

Especialmente apreciados no contexto de docentes que atuam no processo de alfabetização, os clubes do livro são estratégias formativas potentes. Com mediação da coordenação pedagógica, de outro docente ou até mesmo com mediação coletiva, os clubes podem propor a leitura de obras literárias infantojuvenis, obras literárias de interesse geral ou mesmo textos pedagógicos, retomando leituras que muitas vezes já foram esquecidas ou não foram realizadas na formação inicial.

Tematização da prática pedagógica

Entre as estratégias de observação individual ou compartilhada das práticas está a proposta de tematização da prática pedagógica. Desde a década de 1990, essa estratégia vem sendo trabalhada no Brasil como uma abordagem potente para aproximar teoria e cotidiano, tornando a ação docente um objeto de reflexão (Weisz, 2003; Lopes, 2011). A técnica consiste em examinar a prática de um ou mais professores de forma minuciosa, a partir de critérios e com intenção bem estabelecidos, concatenando-os à teoria. Não se trata, portanto, de opinar livremente sobre o trabalho de alguém. A abordagem busca discutir (ou tematizar) as atividades desenvolvidas, as estratégias empregadas e as respostas da turma, contando, para isso, com a anuência do docente observado e orientando-se por perspectivas teóricas sólidas. Segundo a professora e pesquisadora Telma Weisz (2003), o professor mobiliza um conjunto de teorias mesmo quando não tem consciência disso.

A formação continuada no cotidiano da escola precisa integrar teoria e prática, escuta e proposição, planejamento e revisão como partes de um mesmo movimento formativo em busca da garantia do direito à aprendizagem.

Pontos de atenção na tematização da prática

Idealmente, a aula utilizada para tematização deve ter sido realizada na própria escola. Contudo, de início, respondendo à possível insegurança dos docentes envolvidos, a coordenação pedagógica pode tematizar aulas gravadas e disponibilizadas por outros professores e escolas.



A aula pode ser gravada em áudio ou em vídeo, em decisão compartilhada com a coordenação pedagógica e seguindo as normativas da escola.

Coordenação pedagógica e docentes deverão observar, discutir e estudar três aspectos sobre a(s) aula(s):

CONTEÚDO

PROCESSOS

ESTRATÉGIAS

No processo de tematização, o conteúdo indica os objetos de conhecimento ou as habilidades que se pretende desenvolver, enquanto os processos reúnem os modos pelos quais os estudantes aprendem. Por fim, as estratégias reúnem o conjunto de mediações didáticas ou procedimentos utilizados pelos docentes para conectar os elementos anteriores, garantindo a aprendizagem.

É possível ilustrar esse processo com base em um conjunto variado de situações que podem ser correlacionadas e exploradas no momento de devolutivas, mas que formam a ação docente a ser observada. Como demonstra a autora, “na área de alfabetização, é possível estudar com que concepção de escrita os docentes estão trabalhando (conteúdo), como as crianças constroem a escrita (processos de aprendizagem) e quais situações didáticas podem ser propostas (procedimentos de ensino)”.

É fundamental criar um espaço seguro para debate, atuando de maneira ética e sensível. Por isso, a teoria precisa ser (re)apresentada e discutida em diálogo direto com a prática concreta. Nesse processo, docentes e coordenação precisam assumir o compromisso de pesquisar juntos as respostas para os desafios que constituem sua prática.

Ao trazer situações concretas e desafios reais para o centro das discussões coletivas, seja via tematização ou em outros contextos e processos formativos, a escola assume-se como campo de análise crítica, diálogo e criação. Professores, coordenadores e equipe técnica refletem juntos sobre questões comuns, analisam registros, discutem casos, planejam intervenções e revisitam rotinas, criando repertórios coletivos que enriquecem o trabalho e, claro, têm como foco o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Estratégias didáticas: muitas possibilidades

Na Educação Integral, é fundamental reconhecer o processo de ensino como um processo relacional, construído a partir da escuta, da mediação e da diversidade de experiências. Como efeito, isso exige compreender que a aprendizagem não ocorre de forma linear nem homogênea. Ensinar é estabelecer relações que conduzam à construção de significados pessoais e subjetivos sobre os objetos de conhecimento. Ou seja, cada criança interpreta a realidade de forma única, ainda que compartilhe elementos culturais com seus pares.

No escopo de atividades docentes, esse entendimento implica assumir que o planejamento pedagógico precisa ser não apenas adaptativo, aberto à diversidade de ritmos, estilos e modos de aprender, como pensado, *a priori*, com esses pontos em atenção. Da mesma forma, o docente precisa dispor de diferentes estratégias de mediação para a turma e para cada estudante. Em função das necessidades observadas, é preciso propor, orientar, instigar, comparar, convidar à leitura e analisar as muitas possíveis ações a serem empreendidas.

Para isso, no contexto formativo, em discussão com a coordenação pedagógica, o processo de ensino na Educação Integral convoca o educador a um acompanhamento atento e a uma observação ativa dos processos em curso nas propostas didáticas, respeitando as necessidades, os interesses e os saberes de cada estudante. Essa observação deve ser tanto participativa, quanto aberta a ajustes contínuos e céleres.

Planejar com base nos princípios da Educação Integral requer atenção à diversidade, à escuta sensível, à adaptação contínua e à observação comprometida com o desenvolvimento dos estudantes.

Autores como Delia Lerner (2002) têm pautado a importância de diferenciar as modalidades organizativas de planejamento docente em relação aos conteúdos e objetos de aprendizagem. Confira a seguir algumas das principais modalidades e suas características.

Sequências didáticas

Sequência de ações intencionais organizadas por grau de dificuldade para a construção de um conhecimento. O tempo médio é variável, mas costuma restringir-se a uma hora-aula. Seu produto final é uma atividade de sistematização.

Atividades permanentes

Sequências reiteradas e constantes com o objetivo de desenvolver habilidades e conteúdos atitudinais ou de outro aspecto relacionado a hábitos. Mais do que um tempo de duração, sua característica principal está relacionada à repetição sistemática de incentivos e ações.

Projetos

Modalidade em que as ações têm um contexto particular articulado a um objetivo ou propósito evidente. As características variam, assim como a duração, envolvendo atividades de análise de situação ou objetos, planejamento e desenvolvimento de ações.

Atividades independentes

Constitui um conjunto de ações não planejadas nas quais os objetos de conhecimento trabalhados não são particularmente significativos, dado que não têm relação direta com outras iniciativas ou projetos. Comumente é uma atividade única e dissociada, restringindo-se a uma hora-aula.

As modalidades organizativas ou estratégias didáticas devem ser estruturadas de forma articulada, garantindo ritualidade, aprofundamento e oportunidade de expressão em múltiplas linguagens.

FAZENDO PONTES

Na reflexão sobre as estratégias e as modalidades de organização da ação docente é importante destacar o interesse e a proatividade dos estudantes na construção da sua própria aprendizagem. No capítulo 3, esses temas foram trabalhados a partir da reflexão sobre metodologias ativas. Se necessário, retorne ao capítulo e retome esses aspectos.

Do ponto de vista metodológico, nos Anos Iniciais especificamente, a Educação Integral exige que os docentes tenham clareza sobre os diferentes tipos de atividades didáticas e suas funções no processo de alfabetização e letramento, bem como em numeramento e na iniciação às Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza. Na alfabetização, por exemplo, atividades permanentes criam hábitos e consolidam repertórios, como nas rodas de leitura e na pasta de textos; atividades sequenciadas ajudam a trabalhar níveis de complexidade crescente em temas específicos; projetos articulam práticas de linguagem com finalidades sociais concretas; e situações independentes – sejam ocasionais ou de sistematização – permitem flexibilidade e atenção a demandas emergentes apresentadas pela turma, por um estudante ou pelo próprio território.



Os estudantes são agentes fundamentais na organização da sua própria experiência de aprendizagem. São Paulo (SP), 2023.

JFG TRADE/E+/GETTY IMAGES

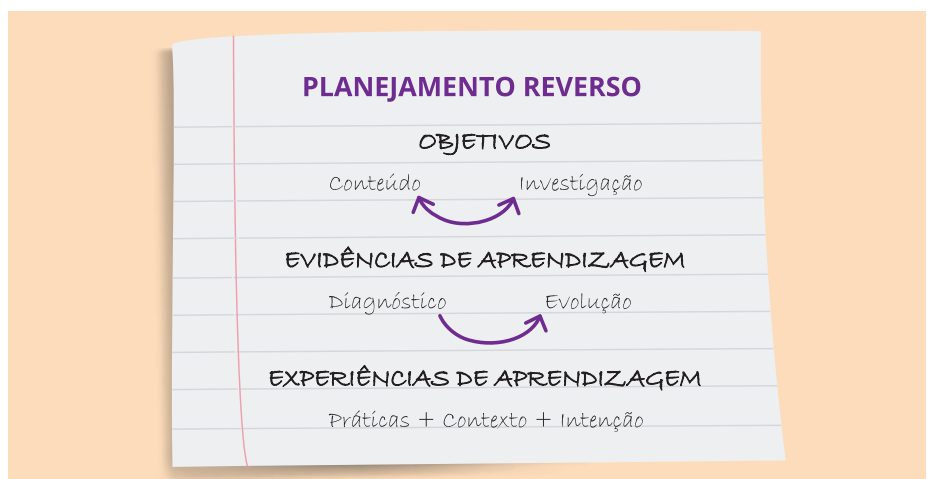
A compreensão sobre a autonomia e a participação do estudante no planejamento pedagógico é também uma reflexão sobre o próprio modelo de ensino. No modelo tradicional, o ensino inicia-se pela apresentação do conceito; o docente explica ou demonstra o conteúdo e, em seguida, os estudantes o aplicam em exercícios ou atividades. Nas chamadas metodologias ativas, esse percurso é invertido: primeiro, propõe-se um desafio, um problema ou uma questão mobilizadora que contextualiza a aprendizagem; então, os alunos engajam-se em investigação ou experimentação; a seguir, reflete-se coletivamente sobre o processo; e, somente ao final, sistematiza-se o conceito em uma teoria formal. Quando alinhado aos princípios da Educação Integral, esse “ensino de trás para a frente” pode ser uma ferramenta que fortalece a autonomia e a motivação dos educandos.

Por isso, é fundamental uma cultura de estudos permanente entre os agentes educativos da escola, em que se assume o compromisso coletivo de criar condições para que cada estudante construa seu percurso, reconhecendo-se como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Essa metodologia exige dos adultos ali presentes uma intencionalidade pedagógica compartilhada e domínio dos professores sobre critérios didáticos, mediações adequadas e repertório sensível às dimensões culturais, subjetivas e sociais da aprendizagem.

Uma metodologia contemporânea que vem crescendo bastante, com bons resultados práticos na sala de aula, é a ação de planejamento reverso (*backward design*, do inglês). Ela propõe que o docente reflita sobre os resultados de aprendizagem desejados e mobilize a turma por meio de perguntas para construir o conhecimento (e suas etapas) a fim de chegar à compreensão daquele assunto. Como a pesquisadora Julia Andrade afirma,

O planejamento reverso é uma metodologia que enfatiza as perguntas por meio das quais a sociedade construiu conhecimentos. Então, transforma o que precisa ser ensinado aos alunos em propósitos de por que ensiná-los e em competências para a vida, e não apenas conteúdos para aprender na escola. (*apud* Matuoka, 2019)

Para realizar essa ação invertida, é preciso seguir três passos lógicos.



No primeiro passo (Objetivos), é necessário definir o objetivo, ou seja, identificar o que os estudantes devem compreender, justificando sua relevância. Nesse momento, as ações essenciais envolvem transformar o conteúdo em investigação, apresentando questões e problemas que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico. Esse é também um espaço importante para construir uma escuta inicial dos estudantes e estimular que compartilhem suas indagações e hipóteses sobre o assunto.

O segundo passo (Evidências de aprendizagem) reúne estratégias de desenvolvimento e definição das evidências de aprendizagem. É importante executar o diagnóstico e realizar o registro do processo e das evidências. Assim será possível verificar o ponto de partida (“pré-teste”) e a evolução da turma (“revisões”). Um instrumento bastante útil para as ações desse momento é o das seis facetas da compreensão, propostas pelos autores Wiggins e McTighe (2019): explicação, interpretação, aplicação, mudança de perspectiva, empatia e autoavaliação.

Para garantir a efetividade da avaliação, é preciso propor critérios sólidos, compondo também elementos que possam descrever níveis de desempenho como insuficiente, básico, intermediário e avançado.

Por fim, o terceiro passo do planejamento reverso (Experiências de aprendizagem) contempla o desenho das experiências de aprendizagem. Nesse eixo é preciso estruturar uma sequência de atividades (jogos, desafios, projetos e outras estratégias) que façam sentido para a turma e que se vinculem ao conteúdo objeto da ação. É preciso considerar também a multidimensionalidade dos sujeitos, olhando para o corpo, a socialização, as práticas culturais, o território etc. As intervenções devem ser contextualizadas, com espaço para observação, escuta dos estudantes (O que eles acharam? Eles gostaram?) e ajustes pedagógicos (Matuoka, 2019).

Estudantes de escola pública acompanham explicação de monitor na exposição **Desafio Salvador Dalí** no Museu de Arte Brasileira (MAB), da Fundação Armando Álvares Penteado (Faap), em São Paulo (SP), 2024.



DANIEL CYMBALISTA/FOTOARENA

A postura de confiança nas capacidades dos estudantes e de construção de relações educativas respeitadas são pilares da Educação Integral. Esses aspectos repetem-se também na relação entre os professores e o grupo gestor. Ou seja, constrói-se um ambiente respeitoso de trabalho e de valorização de todos os sujeitos ali presentes: as crianças, os docentes, os coordenadores e diretores, os funcionários e demais educadores. Afinal, pesquisas indicam que as expectativas dos professores influenciam diretamente as trajetórias dos estudantes (Soares *et al.*, 2010; Xavier; Oliveira, 2020). Avaliar com empatia, oferecer ajuda qualificada e reconhecer aspectos positivos em todos os estudantes são pilares para a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e desafiador na medida certa (Almeida; Xavier, 2021; Santos, 2024).

O lugar das diversidades e o planejamento inclusivo

Ao longo deste capítulo, refletimos sobre alguns desafios e oportunidades da Educação e do processo de alfabetização no contexto atual: os significados do contato com a cultura do escrito, os desafios da mediação tecnológica, a presença e a articulação com os saberes docentes. No entanto, um aspecto central que conecta todos os anteriores é a centralidade do multiculturalismo e da diversidade, especialmente no que tange à reflexão sobre as matrizes de formação da sociedade e da cultura brasileiras.

Esse olhar sobre a diversidade como ponto de partida – e não como obstáculo – ressignifica a própria organização do trabalho pedagógico. A equipe docente deixa de ser vista como mera transmissora de saberes para se tornar articuladora de experiências, capaz de criar situações de aprendizagem abertas à participação, ao erro, ao diálogo e à reconstrução.

Docentes e coordenação pedagógica precisam dispor de estratégias de planejamento curricular (planos de aula, propostas de atividades, roteiros de aprendizagem) e de avaliação (registros, portfólios, devolutivas formativas e rodas de conversa) que sustentem uma escuta contínua do processo e estejam calcadas no Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino.

FAZENDO PONTES

No capítulo 6, vamos discorrer mais sobre as questões relacionadas à avaliação na perspectiva da Educação Integral.

Entre as estratégias para se pensar um currículo e práticas pedagógicas inclusivas está a ideia do desenho universal para a aprendizagem (DUA). Inspirado no conceito do *design* universal na arquitetura, o DUA é um conjunto de princípios que orientam o planejamento de práticas pedagógicas mais acessíveis e responsivas às diferentes formas de aprender.



Desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), o objetivo do DUA é que, em vez de adaptar o planejamento a *posteriori* para atender um estudante específico, ele já preveja múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, beneficiando todos os estudantes, com e sem deficiência, desde o início.

Essa abordagem dialoga profundamente com a Educação Integral, pois ambas reconhecem que os estudantes são sujeitos singulares, com trajetórias, repertórios e modos de ser diversos. Ao propor que o ensino considere múltiplas formas de acessar o conteúdo, participar das atividades e demonstrar aprendizagem, o DUA amplia as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles que, historicamente, enfrentaram barreiras simbólicas, físicas ou pedagógicas. Dessa forma, o professor deixa de planejar para um estudante “padrão” e passa a construir experiências que acolham a diversidade como ponto de partida, e não como exceção.

As ações que constituem o DUA contemplam o desenvolvimento de ações múltiplas que propiciem engajamento, representação, ação e expressão. Cada medida envolve aspectos específicos relacionados ao acesso, ao suporte e à função executiva do processo de aprendizagem e também de ensino.

Confira a seguir como o DUA pode ser aplicado em uma proposta de alfabetização na perspectiva da Educação Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Engajamento

- Oferecer escolha de temas para leitura com base em interesses dos estudantes.
- Trabalhar com materiais que reflitam as culturas e vivências dos estudantes.
- Usar jogos ou dinâmicas sensoriais como porta de entrada para o conteúdo.

Representação

- Apresentar textos com diferentes níveis de complexidade e apoio visual (vale inclusive apresentar resumos dos textos em infografias, em mapas mentais, com pequenas palavras).
- Utilizar audiolivros, vídeos curtos, imagens sequenciais e materiais manipuláveis relacionados aos textos.
- Usar letras móveis, imagens e palavras associadas em diferentes formatos.

Ação e expressão

- Permitir que os estudantes registrem suas ideias por meio de desenho, ditado ao professor, escrita convencional ou oralidade.
- Propor produções em diferentes suportes (cartazes, *tablets*, fichas, áudios).
- Oferecer apoio personalizado com mediação docente ou por pares.

Um exemplo de prática foi realizado no projeto Mudando a Narrativa. Além de promover materiais de apoio para a compreensão das histórias e da estrutura do texto narrativo, como ilustração e sistema de escrita alfabética, em braile e em Libras, o projeto elaborou tapetes sensoriais para a contação de histórias para crianças. O tapete tinha recursos sonoros e objetos manipuláveis. No clássico conto dos três porquinhos, por exemplo, o tapete continha objetos tridimensionais que representavam os personagens (com a textura do pelo do lobo, por exemplo) e as casinhas (de palha, de gravetos de madeira e de tijolo).

Projeto Mudando a Narrativa

Os três porquinhos, 2022. 1 vídeo (28 min 10 seg). Publicado pelo canal **Mudando a Narrativa**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ob4n7Y4n8vk&t=1164s>. Acesso em: 11 set. 2025.

O vídeo apresenta a versão adaptada do conto popular “Os três porquinhos”, incorporando legenda para surdos e ensurdecidos, audiodescrição e elementos de referência tátil manipulados pelos contadores.

Além do DUA, outras estratégias também contribuem para práticas mais inclusivas. Uma delas é o uso intencional de **agrupamentos produtivos**, que promovem a aprendizagem entre pares e valorizam a heterogeneidade como ferramenta pedagógica.

Estudos recentes indicam que ambientes de aprendizagem colaborativa, quando bem mediados, favorecem o engajamento e o aprofundamento do conhecimento por parte de todos os envolvidos – especialmente quando os papéis não seguem uma lógica hierárquica. Quando estudantes com maior dificuldade assumem o papel de “capitães” em duplas ou pequenos grupos, ocorre um deslocamento na dinâmica tradicional da sala de aula, ativando o que Meira e Blikstein (2019) chamam de “agência cognitiva”. Ao explicar, organizar ou tomar decisões, esses estudantes são desafiados a mobilizar e a aprofundar saberes, reestruturando suas compreensões para torná-las compreensíveis ao outro. Isso fortalece sua autoestima e rompe com rótulos sobre quem “sabe mais” ou “sabe menos”. Já o colega com mais familiaridade com o conteúdo também se beneficia: ao interagir com diferentes perguntas e estratégias, é levado a revisar e aprimorar seu próprio entendimento.

Ao formar duplas ou trios em que estudantes com diferentes hipóteses de escrita interagem, por exemplo, o professor amplia as possibilidades de mediação, permitindo que cada criança avance a partir do seu ponto de partida, em colaboração com o outro. Esses agrupamentos também fortalecem vínculos e estimulam o senso de pertencimento. A cada decisão, os docentes devem estar atentos a um conjunto de dinâmicas que mediatizam a relação do estudante com a cultura e as interações ali presentes. Nesse aspecto cabe destacar a importância do trabalho em agrupamentos como uma estratégia para incentivar que os estudantes aprendam também uns com os outros.

CURRÍCULOS QUE EXCLUEM

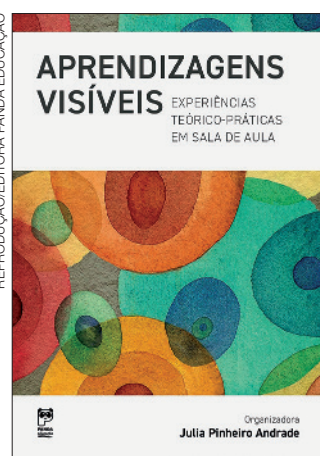
Atenção à hierarquização e à segregação

Ao definir agrupamentos, é importante atentar-se para que não sejam reproduzidas hierarquias fixas (por desempenho, comportamento ou *status* social) que isolam ou excluem estudantes. É fundamental garantir que todos tenham acesso a papéis e responsabilidades variados, promovendo cooperação, respeito mútuo, observação contínua e intervenção contextualizada, a fim de desconstruir eventuais padrões de segregação e favorecer a inclusão real de todos os estudantes.

Os agrupamentos de sala de aula (individuais, em duplas, em quartetos, em grupos) devem levar em conta: os níveis de aprendizagem sobre os objetos de conhecimento em pauta; a convivência entre as crianças; a complementaridade entre os papéis e habilidades entre as crianças; a correlação entre aprendizagem e aspectos sociais. A partir desses elementos, é possível constituir grupos intencionais, com espaço para a observação e a intervenção pedagógica contextualizada.

Outra estratégia potente é a documentação pedagógica, especialmente inspirada nas abordagens da Educação Infantil, como a de Reggio Emilia. Registrar os processos de aprendizagem por meio de fotos, falas das crianças, vídeos ou produções, por exemplo, permite tornar visível o percurso de cada estudante e, com isso, apoiar a construção de práticas que respondam melhor às necessidades da turma.

Parte importante do processo de discussão com a coordenação pedagógica, a documentação também amplia o repertório do professor para avaliar de maneira formativa, compreender melhor as barreiras enfrentadas e, quando necessário, repositonar sua atuação. Na perspectiva da Educação Integral, quando esse processo é partilhado com os próprios estudantes e com as famílias, ele se torna ainda mais significativo, fortalecendo a corresponsabilidade educativa e o reconhecimento das múltiplas formas de aprender.



Reprodução das capas dos livros **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!**, de Maria Alice Proença (Panda Books, 2022) e **Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula**, de Julia Pinheiro Andrade (org.) (Panda Books, 2021). Os trabalhos de Julia Andrade e Maria Alice Proença têm se tornado referência no campo educacional da reflexão sobre aprendizagens visíveis e estratégias de documentação pedagógica.

Espaços escolares como centros de inovação pedagógica

Ao ampliar as fronteiras para que todos tenham reconhecido e garantido seu direito de aprender, a Educação Integral, amparada pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, reconfigura outros espaços e programas.

Um desses espaços – especialmente estratégico para a construção de currículos inclusivos – é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Frequentemente desconectado do cotidiano da sala de aula, o AEE pode, na verdade,

funcionar como um ponto de apoio fundamental ao professor regente. Em vez de adaptar atividades prontas ou desenvolver tarefas paralelas para estudantes com deficiência, os docentes do AEE podem colaborar na revisão de propostas pedagógicas, garantindo que elas sejam significativas e acessíveis para todos. Trata-se de um trabalho conjunto, que reorienta o planejamento desde o início, ampliando as possibilidades de participação ativa da turma inteira.

DE OLHO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

PPP mobilizador

Na perspectiva da Educação Integral, o Projeto Político-Pedagógico é a ferramenta que garante às unidades escolares a oportunidade de materializar suas intenções formativas, ele funciona como um contrato público entre escola, território e comunidade, em que se articulam os objetivos pedagógicos às necessidades coletivas, sempre em consonância com as diretrizes curriculares nacionais e a gestão educacional local.

Tal concepção dialoga diretamente com os princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA), ao propor que os objetos de conhecimento sejam planejados desde o início com múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Mas vai além: propõe a rearticulação de estruturas escolares – como o AEE, a sala de aula comum e a coordenação pedagógica – com o objetivo de planejar coletivamente, desde o princípio, propostas inclusivas para todos. Em vez de construir primeiro e adaptar depois, a proposta convida a pensar um currículo acessível desde sua origem.

Tal abordagem já vem sendo praticada em diferentes contextos, como na Educação Física inclusiva. Nessas experiências, as atividades são planejadas para garantir que crianças com deficiência participem plenamente das vivências e que seus colegas se envolvam em interações que promovam empatia, respeito e cooperação. A aprendizagem se amplia: ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades motoras, todos os estudantes são convidados a refletir sobre inclusão, diversidade e direitos humanos.

Outro espaço escolar com grande potencial para práticas inclusivas, significativas e alinhadas à concepção de Educação Integral é a sala de leitura. Essas salas podem deixar de ser espaços periféricos ou meramente funcionais para se tornarem verdadeiros territórios leitores, integrados ao projeto pedagógico da escola e especialmente importantes para a alfabetização e o letramento – da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Quando bem estruturadas, as salas de leitura ampliam o repertório cultural dos estudantes, valorizam suas vivências e favorecem múltiplas formas de acesso à linguagem. Ao oferecer livros em diferentes formatos, gêneros e níveis de complexidade – inclusive materiais acessíveis em braile, audiolivros e livros com recursos visuais ampliados – a sala de leitura torna-se um organismo vivo que mobiliza a cultura letrada na escola como um todo.



Além disso, o espaço de leitura pode ser dinamizado como lugar de convivência e protagonismo, em que se reconhecem e se escutam as preferências dos estudantes, permite-se a criação de clubes de leitura mediados por pares ou a elaboração de *podcasts* literários, produção de *zines* ou jornais da escola. A literatura é um direito cultural e pedagógico de todos, e as salas de leitura, quando integradas ao currículo, ao território e aos interesses dos estudantes e professores, tornam-se ferramentas concretas para a promoção da equidade e da transformação.

DE OLHO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Atendimento educacional especializado

O atendimento educacional especializado é um direito do estudante que constitui o público-alvo da Educação Especial. Os princípios do atendimento são regulados pelo Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, orientando sobre as medidas a serem adotadas para garantir o atendimento adequado e a redução de barreiras no processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Uma cultura colaborativa permanente

Os processos de ativação do currículo em função da diversidade dos estudantes, de reconhecimento do direito de todos ao aprendizado e de conexão entre os profissionais da escola e da comunidade demandam a superação da cultura do isolamento profissional, ainda presente em muitas escolas, onde o professor é visto como o único responsável por seu grupo de estudantes e pelo planejamento de suas aulas.

Como já debatido, a Educação Integral demanda corresponsabilidade e diálogo entre todos os envolvidos na aprendizagem dos estudantes, sob o olhar zeloso da gestão pedagógica, com uma visão sobre o trabalho docente que deve ser sensível e orientada para a valorização dos avanços, a identificação de potencialidades e a prática de devolutivas construtivas. Nesse sentido, relatos de experiência, registros escritos, filmagens e portfólios tornam-se ferramentas valiosas para alimentar a reflexão coletiva e apoiar tanto a autoavaliação docente quanto a avaliação compartilhada dos processos pedagógicos na escola como um todo.

Nessa perspectiva, o planejamento materializado no PPP não pode ser interpretado em termos de um documento estático, elaborado de maneira isolada. Ele deve ser manuseado e colocado em prática em seu caráter de instrumento vivo e flexível, devendo ser também revisitado continuamente à luz das necessidades e das conquistas dos estudantes e das equipes. O ciclo planejamento-avaliação-replanejamento se estabelece como eixo estruturante, garantindo a responsividade das práticas pedagógicas aos sujeitos e contextos reais da escola (Weffort *et al.*, 2019).

Em conciliação com o PPP, é importante reconhecer a produção coletiva de pautas, relatos, registros e portfólios, fortalecendo a memória coletiva e alimentando o processo formativo da equipe escolar. As práticas inovadoras e as soluções criativas individuais passam a ser incorporadas ao repertório institucional, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos educadores e a cultura colaborativa na unidade.

É no espaço formativo que se fortalecem o compromisso com a equidade e a inclusão e o respeito às diversidades. Portanto, o diálogo entre docentes e gestão pode ser um espaço privilegiado para discutir temas como a promoção da educação antirracista, o atendimento educacional especializado e a valorização dos repertórios culturais, linguísticos e territoriais dos estudantes. Nesse cenário, a relação entre gestores e docentes também pode ser uma via de conexão com questões do cotidiano exógeno à escola que atravessam a vida dos estudantes: acesso à saúde, às políticas de seguridade e atenção às violências tornam-se objetos de estudo e trabalho compartilhado.

ATENÇÃO AO CONCEITO

Trabalho em rede

O trabalho em rede caracteriza-se pela interação entre diferentes instâncias institucionais construindo vínculos horizontais de interdependência e complementaridade.

Para sustentar esse trabalho, é fundamental que a equipe gestora crie condições institucionais favoráveis: tempo dedicado para planejamento coletivo, agendas formativas regulares, acesso a materiais de apoio, incentivo à participação em redes de troca com outras escolas. Ao mesmo tempo, as Secretarias de Educação e as equipes técnicas também desempenham papel crucial, garantindo políticas de formação continuada e dispositivos de apoio ao desenvolvimento profissional das equipes escolares.

Por fim, fortalecer a articulação entre docentes e coordenação pedagógica implica reconhecer o potencial transformador do coletivo. Esse planejamento compartilhado não apenas qualifica os processos de ensino, mas contribui para o fortalecimento da própria escola pública enquanto equipamento democrático orientado por um projeto de direitos compartilhados e para todos. E é nesse movimento de autoria e coautoria que reside a potência da Educação Integral como projeto político de fato transformador.

Avaliação das aprendizagens na Educação Integral

Navegando pelo capítulo

O último capítulo propõe uma abordagem integrada da avaliação considerando os aspectos diagnósticos, formativos e somativos como um conjunto indissociável para acompanhar e potencializar as aprendizagens das crianças, entendendo-as para além da proficiência em conhecimentos específicos. Essa perspectiva valoriza a avaliação como um processo contínuo que retroalimenta e orienta as práticas pedagógicas e de gestão, atuando não apenas como instrumento de mensuração. Ao combinar diferentes estratégias avaliativas, o capítulo incentiva os educadores a repensarem seus métodos de avaliação, promovendo estratégias de aprendizagem mais inclusivas e comprometidas com a equidade no sistema educacional.



Aula para estudantes do Ensino Fundamental, Santo André (SP), 2024.

Segundo o professor e filósofo Cipriano Luckesi (2008, p. 55),

A vida é boa e bela para ser vivida por si e por suas qualidades. O que desejamos ressaltar é o seguinte: por sobre o insucesso e o erro não se devem acrescentar a culpa e o castigo. Ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendamos a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não façamos deles uma trilha necessária de nossas vidas. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados.

- Em sua prática docente, de que forma você lida com os erros dos estudantes: como obstáculos que precisam ser corrigidos rapidamente ou como oportunidades para desenvolver autonomia e novas aprendizagens?
- Quais estratégias você tem adotado (ou poderia adotar) para construir uma cultura em sala de aula em que o erro não seja motivo de punição, mas parte natural do processo de aprender?

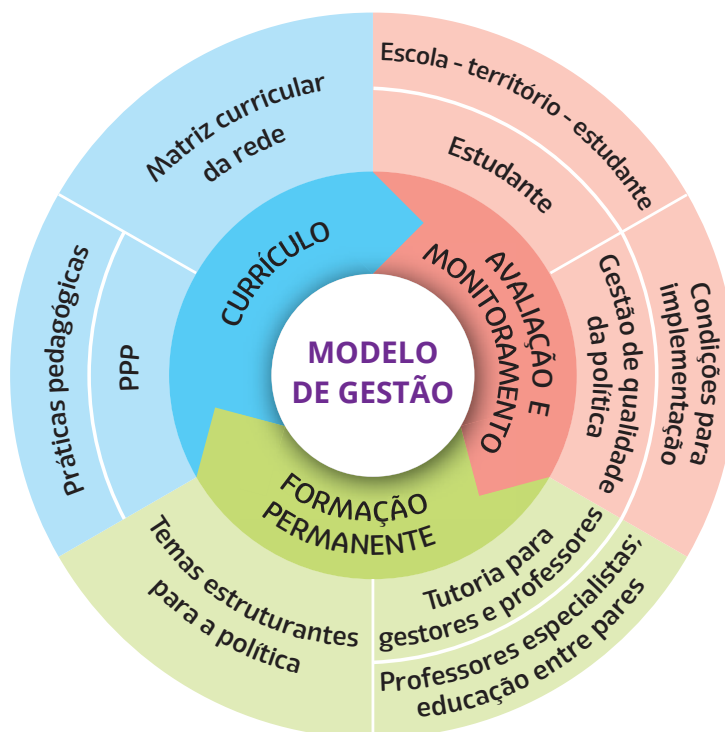
A avaliação como parte integrante do processo educativo

Na Educação Integral, a avaliação é compreendida como parte constitutiva do processo educativo. Além de se consolidar como instrumento de promoção da aprendizagem e de reconhecimento das singularidades dos estudantes, a avaliação constitui práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e comprometidas com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (Brandão; Costa, 2020).

Compreender o papel da avaliação significa enfrentar sua associação histórica com as ideias de eficácia e, conseqüentemente, com os debates relacionados ao que seria o “fracasso escolar”. Nesse contexto, é preciso compreender que o próprio conceito de qualidade educacional é polissêmico e sujeito a interpretações. Assim, a noção de eficácia educacional (e escolar) não é neutra, tampouco acordada entre todos. Ela não é apenas construída socialmente, mas também disputada entre diferentes atores que constituem o debate educacional em suas múltiplas frentes.

Avaliar a qualidade educacional, portanto, exige processos de negociação coletiva e construção compartilhada de sentidos. A escola eficaz, no marco da Educação Integral, deve ser, ao mesmo tempo, justa, inclusiva e capaz de garantir aprendizagens relevantes, superando tanto desigualdades de origem quanto visões meritocráticas que perpetuam exclusões (Crahay, 2013).

A Educação Integral estabelece um modelo de gestão fundamentado na inter-relação entre currículo, avaliação e formação, como é possível observar no infográfico a seguir (Centro de Referências em Educação Integral, 2017).



A avaliação, entendida tanto no plano da escola e de seus estudantes quanto no diálogo com o território é o ponto de partida para compreender as condições de implementação e qualidade da política de Educação Integral. Esse processo de monitoramento se ancora no currículo da rede e em sua concretização nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, orientando, por sua vez, as ações programáticas de formação dos profissionais da educação.

À medida que esses profissionais se formam, novas possibilidades e demandas curriculares emergem, suscitando outras expectativas de aprendizagem a serem avaliadas. A avaliação dessas novas aprendizagens retroalimenta o processo formativo, em um ciclo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das políticas educacionais, em um movimento articulado, contínuo e dinâmico, que reconhece a complexidade do cotidiano escolar e valoriza a escuta ativa, a reflexão crítica e a corresponsabilidade dos agentes no processo educativo.

A avaliação precisa, então, observar tanto as necessidades dos estudantes quanto as condições ofertadas para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, ela está vinculada a um conjunto amplo de dimensões.

A compreensão das inter-relações entre as dimensões pedagógica e administrativa redimensiona o papel da avaliação na perspectiva da educação integral: ela deixa de ser apenas um instrumento de organização das práticas docentes e de gestão para tornar-se parte integrante das aprendizagens dos estudantes.

Ao articular estratégias de autoavaliação e coavaliação, devolutivas formativas e acompanhamento das trajetórias individuais dos estudantes, a avaliação passa a considerar a proficiência e a construção dos saberes acadêmicos aliados

às vivências no território às habilidades e às competências relacionadas a todas as dimensões do desenvolvimento, promovendo um processo contínuo de reflexão e ajuste das práticas educativas.

Ao mesmo tempo, é o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos plenos, com vozes e experiências singulares, que permite que a avaliação seja também um espaço de escuta e construção coletiva e compartilhada de sentidos. Processos avaliativos que favorecem o protagonismo estudantil fortalecem a autonomia e contribuem para que os estudantes compreendam seus próprios percursos formativos.



(Brandão; Costa, 2020).

Na Educação Integral, então, a avaliação passa a compor uma rede de interações e corresponsabilidades e deixa de ser um ato unilateral. Nesse contexto, a avaliação somativa deixa de avaliar somente o que os estudantes não sabem. Ela passa a ser uma estratégia para compreender como aprendem, com quem, em que contexto e com quais apoios.

Ainda que reconheça a pluralidade de estratégias, a Educação Integral inclui e prioriza uma abordagem formativa que valoriza os processos e as trajetórias e que reconhece os sujeitos em sua inteireza – com saberes, emoções, valores, histórias de vida e condições concretas de existência (Brasil, 2009). Essa mudança de paradigma requer que a avaliação esteja ancorada em uma concepção de aprendizagem situada que entende o conhecimento como construção ativa, processual e relacional.

"[...] ensinar é cuidar para que os estudantes efetivamente aprendam o que necessitam aprender e adquiram a capacidade de expressar seu desempenho com qualidade plena. Os educadores têm interesse neles e em suas aprendizagens. A escola e toda a rede de ensino trabalham de forma sistêmica, cada ator em seu papel, para que essas aprendizagens se efetivem."

(Azevedo, 2016, p. 4)

Em lugar de um ato isolado e prescritivo, a avaliação passa a ser uma prática, um ato que mobiliza o diálogo ético e contextualizado entre educadores, estudantes, famílias e territórios (Hoffmann, 2003). Isso implica considerar as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento como referência e a equidade como horizonte.

Por isso, como discutimos no decorrer da obra, a avaliação necessariamente deve se construir no Projeto Político-Pedagógico da escola e em diálogo com as diretrizes curriculares da rede, garantindo coerência entre intencionalidades, práticas e formas de acompanhamento e registro das aprendizagens e do desenvolvimento dos educandos. Essa articulação fortalece o papel da avaliação como instrumento de transformação da escola, contribuindo para a construção de um currículo vivo e sensível às diversidades e alinhado às demandas do tempo presente (Weffort *et al.*, 2019).

A Educação Integral desafia a escola a reconhecer que as aprendizagens não se dão apenas por meio dos conteúdos das áreas do conhecimento, mas também no diálogo com contextos e territórios educativos diversos. Ela precisa integrar o desempenho acadêmico, traduzido na proficiência dos diferentes componentes e áreas de conhecimento, com as atitudes e as habilidades dos estudantes, nas diferentes dimensões do desenvolvimento. Ou seja, ao incorporar o desenvolvimento integral e as perspectivas éticas, estéticas e corporais desenvolvidas a partir de interações ampliadas e significativas, requer-se da escola e dos professores uma mudança nos critérios e nos instrumentos de avaliação, exigindo sensibilidade, escuta ativa e disposição para acolher e implementar múltiplos registros do aprender.

A avaliação da aprendizagem tem sido historicamente centrada em resultados padronizados de componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo por meio das avaliações de larga escala. E, embora esses indicadores sejam importantes, revelam limites significativos quando tentamos assegurar que nossas ações estejam contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

As avaliações em larga escala são bastante importantes para a compreensão das redes de ensino, do funcionamento das políticas e para o monitoramento das fragilidades ou desafios presentes. Os testes, por exemplo, indicam se um grupo de estudantes tem sido menos beneficiado por programas do que outros. Contudo, a ênfase nos testes padronizados, em detrimento dos processos de avaliação das escolas e dos docentes com seus estudantes, restringe a compreensão do que seja qualidade educacional e negligencia aspectos fundamentais da formação humana.

As avaliações podem ter diferentes configurações, podendo ser aplicadas para verificar a qualidade do ensino de um contexto local específico ou até mesmo de uma rede ou sistema de ensino.



Avaliação em larga escala

As avaliações em larga escala são estratégias comumente empreendidas por governos, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ou as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas no Brasil em âmbito federal. Elas também podem ser desenvolvidas por órgãos intergovernamentais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que, por exemplo, produzem o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Estudo Regional Comparativo Explicativo (ERCE), respectivamente. Diferentemente da avaliação somativa no universo escolar, essas provas servem não para acompanhar estudantes individualmente, mas para entender fenômenos gerais e orientar o desenvolvimento de políticas públicas.

Como alternativa a essa lógica fragmentada, é preciso uma abordagem avaliativa integrada, capaz de valorizar as múltiplas dimensões do desenvolvimento – física, emocional, social, intelectual, cultural e política. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser capaz de reconhecer não apenas habilidades cognitivas, mas também atitudes, valores, práticas expressivas e repertórios diversos dos estudantes, orientando-se por uma matriz formativa ampla e contextualizada (Brandão; Costa, 2019).

Nessa visão, parte-se do pressuposto de que as competências curriculares, enunciadas na **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) e nos currículos regionais, não são ensinadas diretamente como “conteúdos isolados”, mas desenvolvidas ao longo do tempo. Esse processo ocorre por meio de múltiplas oportunidades de aprendizagem e nos diferentes contextos e interações. A aprendizagem é resultado das interações dos estudantes (e seus conhecimentos prévios) com o objeto de estudo ou situação de aprendizagem e da sua interação com outros estudantes, educadores e território. A efetividade dessas relações exige, portanto, a implementação de práticas pedagógicas que articulem o currículo ao território, incentivem a investigação ativa, a troca e o compartilhamento dos saberes produzidos.

Foco nas competências gerais da BNCC

No âmbito da avaliação do desenvolvimento integral, é interessante partir das dez competências gerais da Educação Básica que fundamentam a BNCC. Isso significa olhar para as diferentes competências além da proficiência em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Conheça a seguir as competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 9-10).



10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

1 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

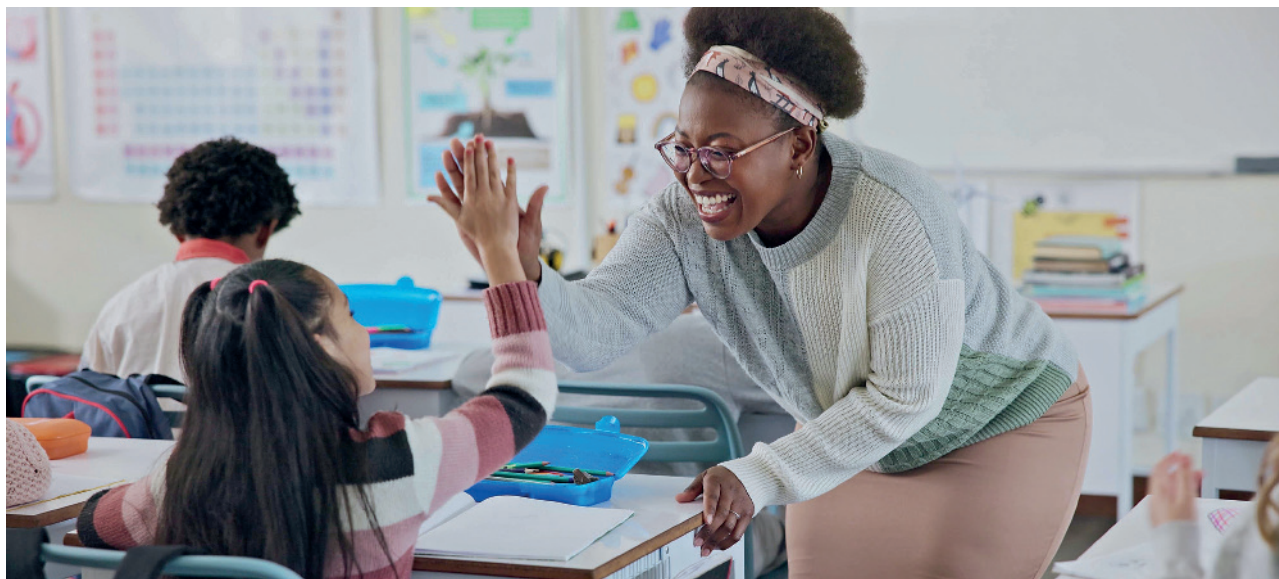
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

6

O foco da avaliação se desloca da aferição pontual de resultados para o acompanhamento de processos, envolvendo observações, autoavaliações, portfólios e análises colaborativas entre educadores. Nesse modelo, cada docente, seja na polivalência, em um componente curricular específico ou em projetos interdisciplinares, passa a ser responsável por garantir aos estudantes variadas formas de acesso, expressão e engajamento com os conteúdos, tornando visível aquilo que o estudante está conseguindo acessar e desenvolver, as suas dificuldades e as suas oportunidades de desenvolvimento. Como discutimos anteriormente, isso inclui o uso de múltiplas linguagens, estratégias didáticas inclusivas, valorização do território como espaço de aprendizagem, reconhecimento das identidades, trajetórias e narrativas e, certamente, de estratégias avaliativas consonantes com esse processo.

Embora ainda não exista uma matriz nacional de referência específica para a avaliação do desenvolvimento integral dos estudantes, escolas e redes de ensino Brasil afora vêm construindo metodologias e caminhos coerentes com esse propósito. Mais do que mensurar resultados, os referenciais já consolidados, como a BNCC, permitem identificar expectativas de aprendizagem que orientem as práticas pedagógicas e que estejam a serviço dos sujeitos, contribuindo para o pleno desenvolvimento de cada estudante.

A avaliação deve ser uma oportunidade para que estudantes também compreendam e organizem sua própria aprendizagem.



PEOPLEIMAGES - YURI A/SHUTTERSTOCK

Três dimensões articuladas: diagnóstica, formativa e somativa

No contexto da Educação Integral, a avaliação das aprendizagens deve ser assumida como um processo dinâmico e contínuo, em que as dimensões diagnóstica, formativa e somativa se articulam para promover aprendizagens significativas, equitativas e contextualizadas. Compreendidas sem hierarquização, essas três dimensões são partes complementares de um processo que informa e incide diretamente na ação pedagógica.



A avaliação diagnóstica; realizada no início de um ciclo, uma sequência didática ou um projeto; tem como principal função conhecer os estudantes em sua diversidade: suas experiências anteriores, repertórios, dificuldades, motivações e estilos de aprendizagem. Seu objetivo não é detectar “falhas” ou “lacunas”, mas subsidiar o docente com informações sobre seu grupo de estudantes em um determinado conteúdo, área do conhecimento ou expectativa de aprendizagem, permitindo que o planejamento esteja alinhado às reais necessidades dos sujeitos (Brandão; Costa, 2020).

A avaliação formativa, por sua vez, se dá ao longo dos processos de aprendizagem. É nela que a escuta atenta, a observação e o acompanhamento contínuo das estratégias didáticas empreendidas ganham centralidade. Ela exige dos educadores a elaboração de critérios objetivos de aprendizagem e a criação de oportunidades didático-pedagógicas que permitam aos estudantes alcançarem esses objetivos. Assim, como já visto, com o apoio da coordenação pedagógica, o professor pode transformar a sala de aula em um espaço vivo de experimentação, ajuste, mediação e reinvenção.

No âmbito da avaliação formativa, diversos aspectos da experiência pedagógica merecem atenção. Considerar esses elementos permite compreender com mais profundidade como cada estudante está se relacionando com a aprendizagem, ajustando práticas, tempos, estratégias e contextos para garantir maior equidade nos percursos educativos.

Tempo das atividades

O tempo foi suficiente para a complexidade da tarefa? Todos conseguiram aproveitar bem? Alguém precisou de mais tempo ou de novos desafios?

Tempo por tema ou objetivo

O tempo dedicado ao tema permitiu aprofundamento? As atividades (exposição, investigação, debate) foram suficientes e favoreceram o engajamento?

Interações

As propostas favoreceram o diálogo? Os agrupamentos funcionaram? Houve dificuldades de colaboração ou nas relações interpessoais?

Ambiente

Os espaços e a organização da sala favoreceram escuta, criação e autonomia? Ambientes externos ou saídas contribuíram com os objetivos?

Linguagens e repertórios

As múltiplas linguagens são valorizadas? Os repertórios dos estudantes são reconhecidos? As propostas incentivam pensamento crítico e criativo?

Rotinas escolares

As rotinas promovem segurança, autonomia e hábitos de convivência? São intencionais e favorecem organização, leitura, escuta e produção autoral?

Engajamento e postura

Os estudantes demonstram curiosidade, interesse e persistência? As atitudes e falas revelam envolvimento, reflexão ou sinais de desconexão?

As questões e pontos de atenção indicados anteriormente não são apenas critérios técnicos; são lentes para observar, com sensibilidade e escuta ativa, a relação entre sujeitos, saberes, espaços e tempos no cotidiano da sala de aula. Avaliar formativamente exige planejamento intencional, reflexão contínua e disponibilidade para ajustar a rota sempre que necessário.

A avaliação somativa se realiza ao final de determinados ciclos ou processos. Embora frequentemente associado a provas, notas e relatórios, esse tipo de abordagem, na Educação Integral, também pode ser plural, reflexiva e dialógica. Quando integrada às outras dimensões e orientada pelos princípios da equidade e da integralidade, ela pode cumprir um papel importante de sistematização dos percursos formativos e de devolutiva para os estudantes, famílias e equipe gestora. O desafio está em não permitir que a lógica somativa silencie os processos em curso, nem se sobreponha à riqueza das aprendizagens que nem sempre são facilmente mensuráveis.

Como discute Hoffman (2023), para escolher o caminho metodológico e as estratégias de avaliação, é fundamental ter em mente duas perguntas: por que avaliamos? E a serviço de quem avaliamos? Ou seja, a prova ou o questionário são, sem dúvida, estratégias que podem compor o universo das avaliações. Elas não podem, no entanto, ser as únicas ferramentas, tampouco podem substituir outras estratégias, como a observação docente planejada e sistemática em relação aos estudantes e aos portfólios ou outras estratégias de registro.

Articular essas três estratégias avaliativas significa alinhar os direitos e os objetivos de aprendizagem com as oportunidades oferecidas, refletindo sobre os modos de ensinar, os tempos de aprender, os vínculos produzidos, os ambientes e as linguagens mobilizados, os comportamentos e as rotinas valorizados. Esse movimento demanda intencionalidade, escuta qualificada e disposição ética e política para promover justiça curricular. Avaliar, nesse contexto, é tecer uma rede de sentido que conecta planejamento, prática e escuta em um processo contínuo de formação.

“[...] O ‘como fazer’ é decorrente do ‘por que fazer’. Então, a pergunta fundamental é ‘por que avaliamos?’ ou ‘a serviço de quem avaliamos?’. Se a resposta a essas questões não tiver como enfoque principal o educando como ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento, de nada valerão as inovações que vierem a ser introduzidas.”

(Hoffman, 2023, p. 93)

CURRÍCULOS QUE EXCLUEM

Justiça curricular e avaliação

A justiça curricular, segundo Santos (2024), é um princípio que orienta práticas curriculares que promovem justiça social e equidade, valorizando a diversidade cultural e saberes dos territórios. Nesse sentido, a avaliação também deve permitir identificar barreiras e potencialidades para garantir a aprendizagem de todos, afastando-se de concepções excludentes de controle e classificação.

Contudo, esse esforço não pode ficar isolado na prática docente (Hoffman, 2003; Weffort *et al.*, 2019); ele deve ser também estendido à atuação dos gestores e dos profissionais da educação. Avaliar de forma integrada requer diversificar os meios e os instrumentos de avaliação, instaurando análises sobre como os dados educacionais e sociais apoiam a definição dos focos prioritários de acompanhamento pedagógico.

Para que isso ocorra com qualidade, é preciso que o diálogo dentro da escola e na rede fortaleça a noção de que uma avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento que contemple diferentes dimensões de forma sistêmica e coordenada seja fortemente modelada pelas condições oferecidas ao exercício docente e à escola como um todo.

Ou seja, ainda que as avaliações sejam realizadas individualmente, elas precisam contar com apoio da coordenação pedagógica a fim de qualificar as práticas e as estratégias didáticas, além disso, devem ser respaldadas e discutidas por meio de autoavaliações institucionais participativas, de modo a potencializar processos de ampliação da aprendizagem da comunidade sobre seu projeto educativo. O objetivo é criar espaços autônomos de reflexão sobre a prática pedagógica e sua relação com a sociedade em geral e com o sistema educacional em particular (Brandão; Costa, 2020).

Reflexões sobre avaliação da alfabetização na Educação Integral

Projetos interdisciplinares, oficinas criativas, sequências didáticas ancoradas no território e atividades que exploram múltiplas linguagens são cenários ricos para o desenvolvimento da alfabetização na Educação Integral. Enquadrada dessa maneira, a avaliação deixa de ser um momento isolado ao final de um ciclo e passa a ser parte constitutiva do fazer pedagógico, alimentando o planejamento e orientando o acompanhamento contínuo das aprendizagens.

Na Educação Integral, autoavaliação e coavaliação ampliam a participação das crianças e desenvolvem habilidades essenciais para a aprendizagem.



WIEE DESIGN/SHUTTERSTOCK

Nas turmas organizadas por ciclos, etapas ou agrupamentos multiseriados, o desafio é ainda maior: é preciso construir formas de observação que considerem os diferentes tempos, percursos e hipóteses de escrita dos estudantes, assegurando que ninguém fique invisibilizado. A avaliação deve ser sensível às singularidades e permitir intervenções oportunas, especialmente para aqueles que mais precisam.

No contexto da Educação Integral, a autoavaliação e a coavaliação são exemplos concretos de práticas avaliativas que promovem a escuta ativa e a participação das crianças. Quando os estudantes são convidados a refletir sobre seus próprios processos, a identificar avanços e desafios, a reescrever textos e a debater hipóteses com os colegas, desenvolvem não apenas a linguagem escrita, mas também outras habilidades metacognitivas (relacionais, emocionais, sociais, culturais) centrais para a aprendizagem.

A proposta de avaliação formativa, como defendida pelo Centro de Referências em Educação Integral (Brandão; Costa, 2020), exige a escuta atenta dos educadores sobre os diferentes aspectos (contexto, linguagens, interação, rotinas, práticas) da situação oferecida, que revelam como a criança se apropria da linguagem escrita. É a partir dessa escuta que se definem as melhores formas de apoio pedagógico e se constroem trajetórias personalizadas de alfabetização.

A equipe docente deve lançar mão de estratégias para a turma toda, mas que também possibilitem ações individualizadas. Grupamentos, por exemplo, são técnicas didáticas que permitem que estudantes com diferentes níveis de proficiência e estudantes levantando a mesma hipótese trabalhem juntos e recebam juntos atenção do professor. Também é possível formar rodas em que todos colaboram, exercitando habilidades como paciência, escuta do outro e sociabilidade.

No marco do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a avaliação das aprendizagens é entendida como parte da garantia do direito à alfabetização na idade certa, enfatizando as redes e, portanto, as escolas, no monitoramento contínuo das aprendizagens e na atuação articulada entre União, estados e municípios (Brasil, 2023). A proposta ressalta que o bom uso da avaliação depende de sua função formativa e de sua articulação com a prática pedagógica, reforçando a necessidade de instrumentos que considerem o desenvolvimento integral e não apenas a codificação e decodificação da língua portuguesa.

A avaliação em práticas pedagógicas integradoras exige que o professor esteja atento não apenas ao que os estudantes produzem, mas como, com quem e em que contexto essas produções ocorrem. No caso da alfabetização, isso significa observar como as crianças se engajam em situações de leitura e escrita, que estratégias mobilizam para compreender os textos, que relações constroem entre o oral e o escrito, e como avançam em suas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. A avaliação, nesse cenário, deve ser orientada por uma escuta ativa e cuidadosa, capaz de acolher a diversidade de percursos e promover intervenções oportunas e respeitosas.



As práticas interdisciplinares e os projetos pedagógicos baseados em temas do território, por exemplo, oferecem contextos férteis para que a linguagem escrita seja vivenciada em situações significativas: escrever uma carta para um personagem da história local, produzir cartazes para uma campanha ambiental, registrar uma visita à feira do bairro ou redigir uma receita de família. Nesses casos, a avaliação não se restringe a verificar ortografia ou pontuação, mas foca na intencionalidade comunicativa, na adequação ao gênero textual, na progressiva ampliação do vocabulário e na articulação entre texto e contexto, observando o território, as identidades e as singularidades dos sujeitos.

Tais práticas também favorecem o desenvolvimento de habilidades nas diferentes dimensões do desenvolvimento, como cooperação, escuta, responsabilidade compartilhada, criatividade, expressão artística – muitas vezes invisibilizadas em avaliações tradicionais e fundamentais para o cumprimento dos objetivos constitucionais de pleno desenvolvimento e exercício da cidadania. Projetos bem conduzidos permitem aos estudantes que aprendam a organizar ideias, a negociar sentidos, a revisar produções e a valorizar a contribuição dos colegas. Avaliar esses aspectos implica registrar observações, documentar interações e dialogar com os estudantes sobre suas escolhas e avanços.

Em contextos de alfabetização de crianças, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é preciso considerar também os diferentes modos de expressão. O desenho, o gesto, o jogo simbólico, a fala espontânea e os usos não convencionais da escrita são pistas fundamentais para compreender como a criança está elaborando seus pensamentos e se aproximando do mundo letrado. Ignorar essas manifestações em nome de uma normatividade prematura é desperdiçar o potencial expressivo e criativo das infâncias (Brasil, 2013; Carvalho; Silva, 2017).

Outro elemento essencial da avaliação em práticas pedagógicas é a construção de uma rotina de devolutivas formativas. Nesse momento, os professores compartilham com a criança o que observaram em sua produção, reconhecem os avanços, apontam possibilidades de ampliação e oferecem novas provocações, estabelecendo uma relação pedagógica pautada na confiança e na corresponsabilidade. Essa prática deve ocorrer também com as famílias, por meio de encontros, portfólios comentados, bilhetes reflexivos e reuniões que vão além das médias, do “passou, não passou” e dos boletins.

FAZENDO PONTES

No capítulo 5, discutiu-se a avaliação em uma perspectiva coletiva, reconhecendo seus efeitos no planejamento pedagógico. Encontros de planejamento e de estudo entre professores, momentos de observação compartilhada, análise de produções das crianças em pequenos grupos docentes e rodas de escuta sobre as experiências vividas em sala são práticas que fortalecem a cultura avaliativa da escola e qualificam o olhar sobre as aprendizagens. Avaliar, nesse contexto, é uma tarefa coletiva e um processo formativo que envolve toda a comunidade escolar.

Os instrumentos de avaliação são recursos que, quando bem utilizados, permitem ampliar a compreensão sobre os percursos de aprendizagem dos estudantes e orientar práticas pedagógicas mais eficazes e equitativas. No caso da alfabetização, é fundamental que esses instrumentos sejam capazes de captar não apenas o que foi aprendido, mas como a aprendizagem está se constituindo em sua complexidade, considerando o contexto sociocultural, as trajetórias individuais e as múltiplas linguagens pelas quais a criança se expressa.

Entre os instrumentos mais potentes para esse acompanhamento estão os portfólios, que reúnem produções dos estudantes ao longo do tempo e permitem observar avanços, permanências e transformações. Quando organizados com intencionalidade, os portfólios revelam hipóteses de escrita, evolução na organização textual, repertórios lexicais, apropriação de gêneros e relações com os conteúdos abordados. Mais do que arquivos, são territórios de escuta e de reflexão que devem ser constantemente revisitados por professores e estudantes. Contudo, eles não podem ficar isolados no tempo e ser observados apenas nos finais de bimestre, por exemplo. Precisam ser organizados e revisitados pelos professores no exercício contínuo do ano, servindo a intervenções precisas e céleres.

Nesse sentido, as rubricas, quando bem elaboradas, oferecem critérios objetivos e compartilháveis sobre o que se espera nas produções escritas, favorecendo leitura das práticas de autoavaliação, devolutiva formativa e ações de revisão da prática pedagógica com mais celeridade.

Embora não exista uma definição formal compartilhável entre escolas dos indicadores de desenvolvimento integral, cabe ao professor considerar a articulação entre dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e físicas tanto no exercício de suas práticas quanto no processo avaliativo. Na alfabetização, isso implica observar se a criança está ampliando seu repertório linguístico, mas também se está se apropriando da leitura e da escrita como práticas sociais significativas; se demonstra curiosidade e persistência diante de desafios; se interage com os pares de forma colaborativa; se valoriza a própria produção e a dos colegas. Indicadores ou rubricas bem construídos não devem restringir ou rotular, mas servir como pontos de partida para a escuta, o planejamento e a mediação pedagógica.

Diários de bordo e registros narrativos também são ferramentas valiosas na alfabetização integral. O diário de bordo permite ao professor registrar impressões, observações e acontecimentos significativos do cotidiano escolar, enriquecendo sua análise sobre os processos em curso. Já os registros narrativos possibilitam uma escuta sensível das interações e das expressões singulares das crianças, ampliando o olhar para dimensões nem sempre captadas por instrumentos mais estruturados.



É fundamental também reconhecer o papel da devolutiva como parte do processo avaliativo. Mais do que comunicar um “resultado”, a devolutiva deve estabelecer um diálogo com o estudante sobre seu processo, apontando avanços e oferecendo sugestões construtivas. Na alfabetização, isso pode se dar em pequenas conversas após a produção de um texto, em anotações personalizadas nos portfólios, em rodas de conversa ou em atividades de reescrita coletiva. Com as famílias, é essencial que a devolutiva fuja do tecnicismo e traduza, com objetividade, cuidado e afeto, os caminhos trilhados pelas crianças em sua relação com a linguagem escrita.

Por fim, os registros devem ser utilizados não apenas para documentar, mas para promover processos de autorreflexão entre os educadores, em espaços coletivos de análise e planejamento. Ao compartilharem suas observações, seus instrumentos e suas dúvidas, professores constroem uma *expertise* colaborativa fundamental para a construção de uma cultura avaliativa comprometida com o desenvolvimento integral. Avaliar, registrar e refletir em coletivo fortalece a intencionalidade das práticas e a potência transformadora da escola como espaço de justiça e aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação na escola, quando concebida na perspectiva da Educação Integral, não se limita ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, mas se estende à prática docente e à ação pedagógica coletiva. Avaliar o trabalho dos professores não significa aplicar instrumentos de controle ou punição, mas criar espaços de escuta, reflexão e aprimoramento contínuo. Trata-se de reconhecer que o desenvolvimento e a formação do profissional são partes estruturantes da educação ofertada, reconhecendo que professores também aprendem ao longo do percurso, especialmente quando têm oportunidade de refletir sobre suas práticas com intencionalidade e apoio institucional.

Por isso, como já discutido anteriormente, a coordenação pedagógica desempenha um papel central. É ela quem articula tempos, espaços e instrumentos para que os educadores se envolvam em processos avaliativos que favoreçam a autorreflexão, o planejamento colaborativo e a análise crítica das ações desenvolvidas em sala de aula. Ferramentas como os diários de bordo, a análise de portfólios dos estudantes, as rubricas e os registros de aprendizagem servem não apenas para observar o progresso das crianças, mas também para apoiar os professores na compreensão da eficácia de suas estratégias, da adequação dos materiais utilizados e da intencionalidade dos tempos didáticos.

Assim, as mesmas estratégias avaliativas utilizadas com os estudantes podem e devem ser mobilizadas como dispositivos formativos para os professores. Quando um educador constrói rubricas com seus pares, ele explicita expectativas, define critérios, revisa objetivos e se apropria de referências pedagógicas que ampliam sua atuação. Ao analisar portfólios com colegas ou com a coordenação, revisita decisões, reconhece avanços e identifica pontos de atenção. Ao promover rodas de devolutiva formativa com seus estudantes, exercita a escuta, a mediação e a reorientação de rotas, consolidando-se também como sujeito em processo de aprendizagem.

Em resumo, alguns dos instrumentos, indicadores e registros avaliativos são:

PORTFÓLIO

Foco: Estudantes

Objetivo: Documentar trajetórias de aprendizagem de forma processual e reflexiva

Como usar: Reunir textos, desenhos, registros e reflexões ao longo do tempo; usar para devolutivas e planejamento

AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Foco: Estudantes

Objetivo: Buscar que o estudante reconheça seu percurso de aprendizagem

Como usar: Roda de conversa com perguntas orientadoras; escalas com *emojis*; fichas de "o que aprendi"; reflexões ao final das atividades

AUTORREFLEXÃO DOS EDUCADORES

Foco: Educadores

Objetivo: Desenvolver a consciência crítica sobre a prática pedagógica

Como usar: Utilizar pautas orientadoras para reflexões semanais; registrar decisões, desafios, sucessos e hipóteses

REGISTRO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGENS

Foco: Estudantes

Objetivo: Acompanhar o desenvolvimento em relação a objetivos de aprendizagem

Como usar: Criar fichas com objetivos específicos e escalas de progresso

LIÇÃO DE CASA REFLEXIVA

Foco: Estudantes

Objetivo: Consolidar aprendizagens e promover vínculo com o território e com as famílias

Como usar: Propor tarefas de observação, escuta, registro ou produção com base em contextos reais e cotidianos da criança

LIÇÃO DE CLASSE

Foco: Ambos (educadores e estudantes)

Objetivo: Coletar impressões e aprendizados coletivos sobre a aula

Como usar: Ao final da aula, perguntar "o que descobrimos hoje?", "o que ainda queremos saber?"; usar para iniciar a aula seguinte

MAPA DE ACOMPANHAMENTO POR OBJETIVOS

Foco: Educadores

Objetivo: Monitorar quais objetivos de aprendizagem foram ofertados, trabalhados e consolidados

Como usar: Utilizar uma matriz por estudante ou por grupo com campos para marcação, observações e planejamento de retomadas e avanço

RODAS DE DEVOLUTIVA FORMATIVA

Foco: Ambos (docentes e estudantes)

Objetivo: Compartilhar impressões sobre o processo de aprendizagem e estabelecer metas

Como usar: Realizar rodas com pequenos grupos; usar portfólios e registros como base para devolutivas dialógicas e construtivas

DIÁRIOS DE BORDO

Foco: Educadores

Objetivo: Registrar processos cotidianos, interações e pistas de aprendizagem

Como usar: Escrever diariamente ou semanalmente impressões sobre momentos de aprendizagem, desafios observados e hipóteses de intervenção

RUBRICAS

Foco: Ambos (educadores e estudantes)

Objetivo: Tornar transparentes os critérios de avaliação e orientar a produção e a devolutiva

Como usar: Criar tabelas com níveis de desempenho por critério; compartilhar com os estudantes e usar nas autoavaliações



Esse movimento de avaliação integrada entre estudantes e professores fortalece uma cultura de aprendizagem compartilhada, em que todos os sujeitos da escola se reconhecem como aprendizes e corresponsáveis. Também permite que os critérios de avaliação sejam produzidos coletivamente, tornando visíveis os percursos da ação educativa e conferindo sentido à aprendizagem.

Algumas pistas, longo percurso

Concluir um capítulo sobre avaliação na Educação Integral, em especial no campo da alfabetização, requer afirmar uma concepção de escola comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes, na qual avaliar se torna um ato ético e político. Reconhecer que os sujeitos são singulares e que o direito à aprendizagem se efetiva em tempos e modos distintos nos leva a uma abordagem avaliativa que ultrapassa a mensuração de desempenhos isolados e a coloca como estratégia central para compreender os sentidos, os caminhos e os vínculos que cada estudante constrói com a linguagem, com o conhecimento, com os outros e com o mundo à sua volta.

A consolidação de uma cultura avaliativa coerente com essa visão pressupõe um esforço coletivo, contínuo e intencional. Envolve professores, estudantes, coordenação pedagógica, gestores, famílias e redes de ensino em processos colaborativos de escuta, reflexão e planejamento. Os instrumentos e as estratégias discutidos ao longo deste capítulo – como portfólios, rubricas, registros narrativos, autoavaliações e rodas de devolutiva – podem tornar visível o que muitas vezes está invisibilizado: as hipóteses, os gestos, as tentativas, os afetos, os pequenos avanços que atravessam o longo e, por vezes, árduo processo de alfabetização. Processo este que começa na Educação Infantil, se consolida ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, se complexifica até o final da Educação Básica, se reconstrói e se complementa ao longo da vida.

Por isso, quando compreendida como parte constitutiva do processo educativo, a avaliação se torna um motor de transformação pedagógica. Em diálogo com o currículo e com a formação dos educadores, ela pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, justas e sensíveis à diversidade brasileira. Durante a alfabetização, em especial, cumpre um papel fundamental na produção de evidências que permitem observar se nossas ações estão de fato respondendo aos estudantes e ao contexto em que aprendem.

Com longos caminhos a trilhar, considerando os desafios enfrentados no Brasil, a Educação Integral é uma concepção que se materializa no exercício cotidiano da docência, tendo o professor como um agente criativo que, apoiado pela gestão escolar, a converte em uma agenda coletiva, a ser (re)criada em cada escola, em cada território e para todos e cada estudante.

■ Referências bibliográficas comentadas

A ESCOLA tem que baixar seus muros para não ser um simulacro da vida real. **Centro de Referências em Educação Integral**, 24 set. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-escola-tem-que-baixar-seus-muros-para-nao-ser-um-simulacro-da-vida-real/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

O artigo traz um trecho da conversa entre a pedagoga brasileira Jaqueline Moll e o jornal argentino **La Capital** por ocasião da apresentação da dissertação da pedagoga no Primeiro Encontro Latino-americano de Cidades Educadoras.

ALMEIDA, F. A.; XAVIER, F. P. Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 109-131, 2021.

O artigo aborda, com base na pesquisa realizada na rede municipal brasileira, que os estudantes já retidos, com baixo nível socioeconômico e desempenho insuficiente, eram agrupados em salas específicas, por decisão da escola, mesmo com pesquisas indicando a ineficácia dessa escolha pedagógica.

ANNUNCIATO, P. O bê-á-bá dos métodos de alfabetização. **Nova Escola**, 30 maio 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao>. Acesso em: 25 maio 2025.

O artigo traz, com base nos estudos da pesquisadora Isabel Frade, um panorama dos principais métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e os chamados métodos mistos – explicando suas características, diferenças e aplicações em sala de aula.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

A obra enuncia como o debate curricular é um objeto de disputa no país. Sua reflexão nos convida a observar o currículo para além da normativa, como o conjunto de decisões pedagógicas que coordenam o cotidiano escolar. Em sua pesquisa, Arroyo advoga pela Educação Integral enquanto concepção, focada na promoção de oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e interações.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

Em artigo que integra a coletânea organizada pela professora Jaqueline Moll, o professor Miguel Arroyo recupera a Educação Integral enquanto reivindicação das classes populares, buscando que os filhos das classes menos abastadas tenham acesso e direito a vivenciar o mesmo rol de oportunidades formativas que os sujeitos das classes mais elitizadas.

AZEVEDO, S. O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e os bons usos da avaliação: a necessidade de documentar o percurso com instrumentos adequados. **Programa Avaliação e Aprendizagem**, Maranhão e Minas Gerais, 2013-2016. Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/05/O-acompanhamento-das-aprendizagens-dos-estudantes-e-os-bons-usos-da-avaliacao%CC%A7a%CC%83o2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

Neste artigo, a pesquisadora defende a importância do registro pedagógico, destacando métodos e instrumentos que podem servir de referência a educadores Brasil afora.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, p. 35–46, jun. 2004.

O artigo resulta de uma pesquisa que teve como objetivo investigar a influência da variação linguística na aquisição da linguagem escrita.

BASTOS, F. M. C.; MARCÍLIO, M. T.; MOREIRA, R. M. (org.). *Tecendo fios: ensinar e aprender*. Salvador: Avante, 2021.

Em livro da Avante, organização da sociedade civil de referência na Educação Integral para as infâncias, discute-se a alfabetização como um direito da criança, a partir da perspectiva da alfabetização discursiva, que parte da ideia de sociogênese do desenvolvimento humano.

BONTEMPI JÚNIOR, B. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827). In: BOTO, C. (org.). *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 71-87.

O texto historiciza a produção de Johann Pestalozzi, pensador seminal para compreender o lugar do educador no processo educativo. Articulando experiências de vida com o desenvolvimento de suas propostas pedagógicas, o artigo rememora a trajetória desse educador suíço e sua influência ao longo da história.

BOTO, C. Magda Soares e o processo de alfabetizar letrando. *Jornal da USP*, 2 fev. 2023.

Em artigo de revisão, a professora Carlota Boto destaca a importância das pesquisas e contribuições de Magda Soares para a educação brasileira, retomando de forma objetiva e resumida as conexões entre alfabetização e letramento.

BOTO, C.; SOUZA, L. M. A instrução pública em Condorcet e suas vicissitudes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021.

A professora Carlota Boto retoma os valores fundamentais do Marquês de Condorcet na defesa de um sistema de educação: liberdade, laicidade, gratuidade e universalidade de ensino.

BRANDÃO, D.; COSTA, N. (org.). *Avaliação na Educação Integral: elaboração de novos referenciais para políticas e programas*. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral; MOVE, 2020.

A pesquisa realizada pelo Centro de Referências em Educação Integral e MOVE apresenta um referencial teórico-metodológico que busca apoiar redes e escolas no desenvolvimento de processos avaliativos com foco na Educação Integral.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

O documento organiza, entre outros pontos, as dez competências para o desenvolvimento integral dos sujeitos, bem como enuncia as competências relacionadas à alfabetização e ao letramento ao longo da trajetória escolar na Educação Básica.

BRASIL. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Folheto. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/folheto.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

O folheto apresenta os princípios e as ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, política pública do MEC para garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/es/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf/@download/file/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

O documento, produzido após amplo debate público, apresenta uma atualização das Diretrizes Curriculares para toda a Educação Básica, contemplando suas respectivas etapas e modalidades e consolidando princípios, critérios e procedimentos necessários à efetivação do direito à educação.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

As diretrizes regulamentam a implementação da Lei nº 10.639/2003 e propõem orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas, sistemas de ensino e na formação inicial e continuada docente. Elas também consolidam estratégias pedagógicas que visam à reparação histórica, à valorização da diversidade e ao enfrentamento do racismo.

BRASIL. Educação integral: texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação). Brasília, DF: MEC, SECAD, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

A publicação integra a trilogia que teve o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. Produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional composto de universidades, organizações da sociedade civil, entidades e secretarias de educação, o documento discute a concepção de Educação Integral, bem como as condições necessárias para a sua implementação como política pública no Brasil.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece os princípios e as normas da educação brasileira e reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

Esse dispositivo complementa a Lei nº 10.639/2003, estendendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

Lei que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

BRASIL. Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil: diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

O relatório apresenta os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, detalhando o processo de construção de critérios avaliativos para a alfabetização dos estudantes brasileiros. O documento também propõe uma matriz de referência para o Saeb 2º ano que permita compreender, em termos qualitativos, quais as características de um estudante alfabetizado.

CARVALHO, L. D.; SILVA, R. C. Educação integral nas infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 2017.

A publicação apresenta os fundamentos e as práticas que relacionam a Educação Integral ao desenvolvimento das crianças de 0 a 12 anos, discutindo como a escola pode converter-se em um centro de cultura das infâncias.

CAVALIERE, A. M. Educação integral. **Gestrado INCT**, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/educacao-integral/>. Acesso em: 15 maio 2025.

O texto apresenta a Educação Integral como uma concepção pedagógica que assumiu diferentes significados ao longo da história.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral na prática: conceitos, princípios e estratégias estruturantes. Caderno 1. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 2017.

O material integra a metodologia Educação Integral na Prática, que busca apoiar estados e municípios na elaboração, implementação e avaliação de políticas de Educação Integral, apresentando os pilares que sustentam essa concepção e os principais caminhos para materializá-la nas redes e escolas.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Posicionamento. Centro de Referências em Educação Integral, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Posicionamento-CR-Set-2016.-final-para-coletivo.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

O material analisa como devem ser elaboradas as políticas de Educação Integral, destacando a tríade currículo/formação/avaliação como chave para a tomada de decisão dos gestores.

CHAVES, O. P. Programa Escuela Nueva. Gestrado INCT, c2025. Disponível em: <https://gestrado.net.br/programa-escuela-nueva-programa-escola-nova>. Acesso em: 15 maio 2025.

O verbete apresenta o movimento internacional Escola Nova, que surgiu no final do século XIX e início do XX como crítica à educação tradicional e em resposta às transformações sociais e econômicas que antecederam e deram origem à Primeira Guerra Mundial. O texto destaca ainda os impactos das ideias defendidas na América Latina, particularmente no Brasil e na Colômbia.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Políticas de Educação Integral em territórios de comunidades tradicionais: diretrizes para implementação. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2023.

O documento, produzido em diálogo com redes municipais de educação, tem como foco o olhar atento às singularidades das comunidades tradicionais, respeitando, valorizando e integrando suas especificidades aos projetos pedagógicos das escolas e políticas educacionais. Embora focado na gestão da educação, o texto enuncia discussões fundamentais à prática docente na Educação Integral.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. Equidade na alfabetização: um olhar atento para os que mais precisam. Roda Educativa. São Paulo: Comunidade Educativa CEDAC, 2023. Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/equidade-na-alfabetizacao-um-olhar-atento-para-os-que-mais-precisam/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

O material reflete sobre quais são as condições necessárias para aprender a ler e a escrever, com atenção especial aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade, defendendo que a equidade na alfabetização exige práticas pedagógicas intencionais, diagnóstico cuidadoso das aprendizagens e políticas públicas comprometidas com a justiça social.

COSTA, N. Educação Integral: uma reflexão sobre a concepção e suas práticas transformadoras. **Centro de Referências em Educação Integral**, 31 jan. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-uma-reflexao-sobre-concepcao-e-suas-praticas-transformadoras/>. Acesso em: 15 set. 2025.

O artigo propõe uma reflexão sobre a concepção de Educação Integral como um direito que articula práticas pedagógicas transformadoras, ancoradas na escuta, na valorização dos territórios e na construção de vínculos, destacando a intencionalidade política e pedagógica dessa abordagem na promoção da equidade e da justiça social.

COSTA, N. O binômio escola e território como eixo estruturante da Educação Integral. **Revista E**, n. 9, mar. 2024. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/educacao-integral-e-territorio-artigos-de-natacha-costa-e-raquel-franzim-tecem-reflexoes-sobre-a-educacao/>. Acesso em: 15 set. 2025.

O artigo discute a importância da articulação escola-território, destacando experiências exitosas dessa relação.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 9-40, 2013.

O artigo discute como escolhas éticas influenciam os dispositivos e as práticas educacionais, analisando quais contribuem para uma distribuição mais justa do conhecimento. O autor defende que a igualdade nos conhecimentos adquiridos, fundamentada no que se denomina justiça corretiva, é a proposta pedagógica mais adequada à Educação Básica, reconhecendo a diversidade dos ritmos de aprendizagem, e rejeitando a crença em dons naturais, e práticas baseadas em mérito que apenas reforçam desigualdades.

CRISTIANINI, M. C. Mitos indígenas. **Joca**, 30 jul. 2021. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/dica-de-livro-mitos-indigenas/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Resenha do livro **Nós: uma antologia de literatura indígena**, organizado por Maurício Negro, Cia. das Letrinhas, feita pela editora-chefe do jornal **Joca**, uma publicação destinada a professores, escolas, famílias, crianças e adolescentes.

CURRÍCULO da Cidade Educadora. **Cidade Escola Aprendiz**, [20--]. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/curriculo-da-cidade-educadora/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

O Currículo da Cidade Educadora é uma iniciativa da Cidade Escola Aprendiz em parceria com escolas, organizações sociais, coletivos e movimentos sociais, que organiza e sistematiza, com base na prática concreta de educadores, o conceito de território educativo, indicando caminhos para o planejamento de práticas pedagógicas articuladas aos territórios, seus saberes e potenciais educativos locais.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

O livro apresenta olhares diversos sobre a obra de Conceição Evaristo. Conta ainda com um artigo-depoimento inédito de Conceição Evaristo e com o texto em que ela cita o conceito de “escrevivência” pela primeira vez, escrito em 1995.

FAILLA, Z. (org.). Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2025.

Publicação que traz os resultados da Pesquisa Retratos da Leitura, a mais completa e aprofundada pesquisa sobre os hábitos de leitura do brasileiro, e análises de especialistas.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.

O artigo discute a história e os desafios contemporâneos dos métodos de alfabetização, destacando a relação entre os métodos de ensino e os conteúdos do processo. Analisando concepções tradicionais e atuais, a pesquisadora defende uma abordagem crítica e contextualizada, alinhada à concepção de formação integral dos sujeitos, propondo ênfase nas práticas sociais de leitura e escrita.

FRANCESCO Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos. Portal Educação & Território, 21 set. 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/> Acesso em 22 jul. 2025

Entrevista realizada com o educador italiano Francesco Tonucci sobre o conceito de Cidade para as crianças difundido globalmente.

FRANZIM, R. Para além dos muros da escola. Revista E, n. 9, mar. 2024. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/educacao-integral-e-territorio-artigos-de-natacha-costa-e-raquel-franzim-tecem-reflexoes-sobre-a-educacao/>. Acesso em: 15 set. 2025.

O artigo discute a relação entre escolas e território na promoção de uma Educação Integral.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, v. 15, n. 42, 2001.

O documento propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica, encorajando os docentes a assumir um papel transformador, promovendo a curiosidade, o pensamento crítico e a atuação consciente e participativa na sociedade.

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

Último livro de Paulo Freire publicado em vida, a obra discute que ensinar exige ética, escuta, criticidade e respeito à autonomia do educando. Para o autor, o professor não é um transmissor de conhecimentos, mas aquele que promove a construção coletiva dele, partindo da e sempre com base na realidade dos sujeitos.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A obra mais conhecida de Paulo Freire discute que o acesso ao conhecimento e à construção do conhecimento são ações libertadoras. Para ele, a educação serve à libertação dos sujeitos, que, por meio do diálogo e da problematização de sua realidade, tornam-se agentes de sua própria transformação social e histórica.

FREITAS, P. Educação integral: contribuições epistemológicas para a construção do conceito. Pro-fissão Docente, v. 22, n. 47, p. 1-27, 2022.

O estudo historiciza o conceito de Educação Integral, analisando suas contribuições epistemológicas desde a Antiguidade até o século XIX. A partir de diferentes obras e autores, o texto reconstrói concepções de formação humana em seus contextos ontológicos, econômicos e sociais, evidenciando como essas visões, ainda que não nomeadas como “Educação Integral”, contribuíram para sua consolidação atual.

GALLO, S. Educação libertária. **Gestrado INCT**, c2025. Disponível em: <https://gestrado.net.br/educacao-libertaria/>. Acesso em: 15 set. 2025.

O texto apresenta o conceito de educação libertária, considerando o conjunto de práticas educacionais formais e não formais produzidas pelo movimento anarquista.

GARCIA, C. Constituição de 88 e direito à cidade: uma trajetória feita de participação popular. **Educação e Território**, 21 set. 2018. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/constituicao-de-88-e-direito-a-cidade-uma-trajetoria-feita-de-participacao-popular/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

Especial do *site* **Educação e Território** sobre os 30 anos da Constituição Cidadã.

GEMIN, E. A. Educação: do Humanismo até a Revolução Francesa. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 12, n. 15, p. 93-104, 2016.

O ensaio recupera um conjunto de autores humanistas e da Revolução Francesa para explicar as transformações no pensamento educacional da época e suas influências ainda presentes em autores atuais.

GHANEM, E. Ensino, educação e aprendizagem e necessidades. *In*: SECRETARIA Municipal de Educação. **Uma nova EJA para São Paulo**. São Paulo: SME, 2004. p. 19-23.

O texto defende que a identificação das necessidades dos educandos seja objeto constitutivo das práticas educativas, e não uma etapa externa a elas. Critica concepções tradicionais de educação baseadas em conteúdos predefinidos e defende uma orientação pedagógica centrada nas necessidades reais dos sujeitos, diferenciando e ampliando os sentidos de ensino, educação e aprendizagem.

GHANEM, E.; PELLEGRINI, D. P.; COLMAN, R. S. Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em escolas kaiojá e guarani em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, n. 47, 2022.

O artigo investiga como comunidades tradicionais indígenas definem os saberes a serem ensinados em suas escolas, demonstrando que essa seleção reflete tanto dinâmicas de poder quanto processos de autodeterminação e o papel ativo dos professores indígenas na formulação curricular como forma de resistência e inovação educativa.

GLOSSÁRIO. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/participacao/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

Glossário com termos relacionados à Educação Integral.

GODOY, M. Por que aprender e educar no território?. **Centro de Referências em Educação Integral**, 8 abr. 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/por-que-aprender-educar-territorio/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

O artigo discute a importância e as possibilidades de integração do território às práticas pedagógicas.

GOMES, A. L.; BRETTAS, A. C. F. O movimento escolanovista e os antecedentes históricos das metodologias ativas. **Contemporânea**, v. 2, p. 320-336, 2022.

O artigo apresenta e discute os fundamentos e princípios liberais defendidos pelo movimento escolanovista e como estes ecoam nas ações contemporâneas, com especial atenção às metodologias ativas.

GOMES, M. A. O. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 68, p. 109-124, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643925/14391>. Acesso em: 15 set. 2025.

O artigo analisa o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932) à luz das disputas ideológicas entre liberais e católicos no campo educacional brasileiro, destacando como o manifesto, ao defender uma escola pública, laica e democrática, confrontava os interesses da educação confessional e expressava um projeto de modernização do país.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

O livro propõe uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas tradicionais, que reforçam a exclusão e a hierarquização dos estudantes. A autora defende uma avaliação mediadora, comprometida com o processo de aprendizagem, que valorize o percurso dos estudantes, promova o diálogo e reconheça a diversidade dos sujeitos.

HOSHINO, C. “A criança é capaz de reproduzir o racismo que vê”, diz autora. *Lunetas*, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/entrevista-kiusam-de-oliveira/>. Acesso em: 15 set. 2025.

Reportagem apresenta entrevista com a escritora, pesquisadora e arte-educadora Kiusam de Oliveira sobre a necessidade do letramento racial na infância. A autora destaca ainda a importância de afirmar positivamente a ancestralidade africana, enfrentar o racismo e promover o encantamento por meio de narrativas que valorizam o corpo, a estética e os saberes afro-brasileiros.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Relatório dos principais marcadores sobre as condições de vida dos brasileiros, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua. O relatório traz informações sobre renda, educação, trabalho, habitação e acesso a serviços, evidenciando desigualdades por classe social, gênero, raça e território.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 797-818, 2006.

O artigo analisa a Educação Infantil no contexto das políticas educacionais brasileiras, destacando seus principais desafios, como a formação de profissionais, a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e a qualificação do trabalho pedagógico em creches, pré-escolas e escolas.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

O autor propõe uma reflexão crítica sobre os modos de vida ocidentais e a crise civilizatória contemporânea, contrapondo-os aos saberes, às cosmologias e aos saberes ancestrais dos povos originários. No lugar, defende a retomada de vínculos com a natureza, a compreensão do tempo como cíclico e a coletividade como caminhos para imaginar futuros mais sustentáveis e plurais.

LARROSA, J. **Estudar = Estudiar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

O autor propõe uma abordagem filosófica e poética do ato de estudar, compreendendo-o como uma experiência subjetiva, ética e transformadora, convidando o leitor a questionar o sentido produtivo da educação.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Penso, 2002.

A obra analisa as mudanças nas práticas docentes e teoriza sobre as ações necessárias para que tais mudanças ocorram.

LINHA do tempo. Centro de Referências em Educação Integral, [20--]. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 19 maio 2025

Linha do tempo que resume os principais marcos históricos da Educação Integral no Brasil, com destaque para o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** e Anísio Teixeira, e iniciativas contemporâneas como o Mais Educação e o Programa Escola de Tempo Integral.

LOPES, N. O que é tematização da prática. **Nova Escola**, 1º abr. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/502/o-que-e-tematizacao-da-pratica>. Acesso em: 16 jun. 2025.

O material apresenta o que é a estratégia de tematizar a prática pedagógica, bem como os cuidados em sua utilização.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

A obra apresenta estudos críticos sobre avaliação da aprendizagem escolar, bem como proposições para torná-la mais viável e construtiva.

MARCÍLIO, M. T. **Leitura e escrita no programa Criança Alfabetizada**. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (71 min). Publicado pelo canal Avante – Educação e Mobilização Social. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T34KhxYEH4>. Acesso em: 25 ago. 2025.

Vídeo em que Maria Thereza Marcílio, presidente da Avante, uma organização da sociedade civil que tem como objetivo ações formativas para redes, escolas e empresas, com vistas à construção de uma cidadania ativa, fala sobre leitura e escrita.

MATUOKA, I. **Diretrizes de Educação Integral Antirracista: O que são e como colocar em prática**. Centro de Referências em Educação Integral, 5 ago. 2025. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/diretrizes-de-educacao-integral-antirracista-o-que-sao-e-como-colocar-em-pratica/>. Acesso em: 23 set. 2025.

O artigo traz indicações de *podcast*, *lives* e reportagens relacionados à Educação Integral antirracista, além do caderno de Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental.

MATUOKA, I. Jaqueline Moll: “Educação integral serve para reconstruir o mundo e todos têm que caber nele”. Centro de Referências em Educação Integral, 25 out. 2023. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-serve-para-reconstruir-o-mundo-e-todos-tem-que-caber-nele/>. Acesso em: 19 maio 2025.

A reportagem apresenta entrevista com a professora Jaqueline Moll, uma das principais referências brasileiras em Educação, sobre os avanços e desafios ainda presentes nas políticas de ampliação da jornada e oportunidades educativas para crianças e jovens.

MATUOKA, I. O professor da Educação Integral deseja que todo mundo aprenda. **Centro de Referências em Educação Integral**, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-professor-da-educacao-integral-deseja-que-todo-mundo-aprenda/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

A reportagem do Centro de Referências em Educação Integral entrevista Tereza Perez, diretora-presidente da Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC), sobre os desafios da formação continuada de professores na Educação Integral.

MATUOKA, I. Planejamento reverso: o que é e como aplicar. **Centro de Referências em Educação Integral**, 28 maio 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/planejamento-reverso-o-que-e-e-como-aplicar/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

O conteúdo detalha estratégias para a implementação do planejamento reverso, uma metodologia baseada em processos de investigação que visa estimular os estudantes a partir de perguntas essenciais.

MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2019.

O livro reúne reflexões sobre jogos digitais e gamificação na aprendizagem como estratégias de engajamento, melhoria de desempenho, apoio ao desenvolvimento de competências e imersão de estudantes e educadores em cenários diversificados de aprendizagem significativa da educação básica brasileira.

MELO, L. F. Democracia participativa na escola. **Gestrado INCT**, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/democracia-participativa-na-escola/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

O texto apresenta a democracia participativa como forma de organização do governo na qual os cidadãos encontram espaço para manifestar suas opiniões sobre as questões de interesse de sua comunidade. No texto, a autora retoma as origens do conceito e suas aplicações contemporâneas.

MENDONÇA, A. W.; MOLL, J.; XAVIER, L. Anísio Teixeira: dilemas educacionais e políticos do seu e do nosso tempo. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 251-268, 2019.

O artigo apresenta um diálogo em formato de entrevista entre a professora Jaqueline Moll e as professoras Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier, ocorrido no final de 2016, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em que discutem as ideias e a obra de Anísio Teixeira, trazendo suas reflexões para o tempo presente e refletindo sobre os desafios contemporâneos da educação brasileira.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, 2008.

O artigo discute a importância de questionar estruturas políticas e de conhecimento que historicamente negaram voz a determinados grupos sociais. Defende que processos de transformação devem envolver tanto mudanças políticas quanto epistêmicas. Nesse sentido, aponta a opção descolonial como um caminho para ampliar horizontes críticos e emancipatórios.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

Obra seminal sobre a Educação Integral no país, o livro reúne artigos de pesquisadores de referência no tema sobre diferentes aspectos da Educação Integral enquanto concepção e como política de ampliação da jornada nas escolas públicas do país.

MOLL, J. Escola de tempo integral. **Gestrado INCT**, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/escola-de-tempo-integral/>. Acesso em: 15 maio 2025.

O texto apresenta um histórico da ampliação da jornada escolar no Brasil e propõe a Educação Integral como concepção orientadora das políticas públicas voltadas à promoção da equidade e da qualidade social da educação.

MONTEIRO, E.; ZEN, G.; SILVEIRA, M. A.; RIBEIRO, N. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. (Série Educar em Rede). Disponível em: https://institutochapada.org.br/wp-content/uploads/2020/08/1-Guia-Coord.-Pedag_completo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

O guia orienta a atuação dos coordenadores pedagógicos como líderes formativos nas escolas, defendendo uma prática baseada na escuta, no trabalho colaborativo e no acompanhamento sistemático do desenvolvimento docente e das aprendizagens dos estudantes.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Em texto encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNESCO, o pensador Edgar Morin reflete sobre os objetivos da educação no cenário contemporâneo, a fim de responder aos desafios presentes e do futuro próximo.

MUNDURUKU, D. A educação escolar indígena como prática de resistência. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 223-242.

O autor discute a escola como espaço de afirmação cultural, de resistência ao apagamento histórico e de luta dos povos indígenas diante das imposições coloniais. Como resposta, ele defende uma educação que valorize os saberes tradicionais, a língua e a cosmovisão indígena, articulando-os com o conhecimento escolar.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

O autor defende a valorização do conhecimento profissional construído pelos próprios docentes como fundamento central da formação docente, criticando modelos prescritivos e uniformizadores de formação. Também propõe uma abordagem integrada, que reconheça a experiência, a reflexão e a autonomia dos professores, reconhecendo a profissão docente como prática intelectual, colaborativa e situada.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 9-40, 2000.

O artigo apresenta o pensamento de Anísio Teixeira e sua contribuição para a consolidação da educação pública, gratuita, laica e democrática no Brasil, tendo a defesa da escola como espaço de formação integral e da educação como um direito fundamental e condição para a cidadania.

O COMBATE ao racismo em todas as dimensões da Educação Integral. **Centro de Referências em Educação Integral**, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-combate-ao-racismo-em-todas-as-dimensoes-da-educacao-integral/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

Reportagem que exemplifica como o professor pode atuar pelo desenvolvimento das diferentes dimensões dos sujeitos em uma perspectiva antirracista.

OLIVEIRA, D. B.; GOMES, R. C. Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo: compreensão, críticas e implicações na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, v. 35, n. 74, p. 643-677, 2021.

O texto explora as bases teóricas, críticas e contribuições de Walter Mignolo para a pesquisa em educação. Os autores reconhecem que Mignolo propõe o deslocamento dos saberes hegemônicos em direção a conhecimentos produzidos com base na experiência e na vivência de grupos historicamente marginalizados.

OPHI. The Oxford Poverty and Human Development Initiative. University of Oxford, [2007?]. Disponível em: <https://ophi.org.uk/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Página do centro de pesquisa que trabalha com a medição multidimensional da pobreza e do bem-estar para ajudar a orientar a formulação de políticas eficazes em todo o mundo. O centro está sediado no Departamento de Desenvolvimento Internacional da Universidade de Oxford.

PACHECO, J. Dicionário de valores. São Paulo: SM, 2012.

José Pacheco, educador português, fundador da Escola da Ponte, descreve, de A a Z, conceitos importantes que são inspiração para uma educação transformadora.

PIAGET, J. Para onde vai a Educação?. São Paulo: José Olympio, 2010.

Em uma de suas principais obras, Jean Piaget reflete sobre os rumos da educação, tendo como base suas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. No livro, Piaget defende uma pedagogia centrada no estudante, que valorize a construção do conhecimento por meio da interação, da experimentação e do raciocínio lógico.

PIETRI, A. P. et al. Diretrizes para implementação de Políticas de Educação Integral em Territórios de Comunidades Tradicionais. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2023.

A publicação propõe diretrizes para a elaboração e implementação de políticas de Educação Integral em territórios de comunidades tradicionais, tendo as identidades, o território e os diferentes contextos socioculturais como eixo estruturante.

PINHEIRO, B. K. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta, 2023.

A pesquisadora e escritora Bárbara Karine reflete sobre a atuação docente comprometida com a justiça racial, destacando a importância da formação crítica, da revisão do currículo e da valorização das identidades negras e indígenas. De forma direta, a autora apresenta reflexões e estratégias práticas para enfrentar o racismo estrutural no contexto educacional brasileiro.

PNUD no Brasil: por um desenvolvimento humano, inclusivo e sustentável. PNUD United Nations Development Programme, ciclo 2017-2021. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Página, no Brasil, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que é a agência de desenvolvimento global das Nações Unidas.

RANGEL, F. A.; SOUZA, E. C. F.; SILVA, A. C. A. Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico. *Includere*, v. 3, n. 1, 2017.

O artigo analisa os principais métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e mistos – a partir de uma perspectiva histórica e crítica, apresentando as características de cada um e suas implicações pedagógicas, reconhecendo que não há método universalmente eficaz.

REYES, A. *et al.* **A BNCC e a formação leitora na Educação Básica**. São Paulo: Reviravolta, 2024.

O livro aborda o papel da leitura na consecução dos direitos educacionais e oferece orientações práticas para que educadores integrem a leitura de forma efetiva ao currículo escolar.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Na obra, Jean-Jacques Rousseau propõe uma reflexão filosófica sobre a formação do ser humano a partir da natureza, defendendo que a educação deve respeitar o desenvolvimento espontâneo e os ritmos da criança.

SANTOS, J. L. (coord.). **Diretrizes de educação integral antirracista para o ensino fundamental: uma contribuição da sociedade civil**. São Paulo: Ação Educativa; Associação Cidade Escola Aprendiz; Roda Educativa, 2024.

A publicação, elaborada a partir das contribuições de organizações sociais, universidades, movimentos sociais e centros de pesquisa, recupera os postulados da Educação das Relações Étnico-raciais e os fundamentos da Educação Integral para propor a concepção de Educação Integral Antirracista.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOfographia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 1999.

Em artigo de grande importância para o debate contemporâneo sobre Educação Integral, Milton Santos analisa a relação entre o capital e a organização do território, argumentando que o dinheiro, como forma dominante de poder no mundo globalizado, redefine usos e significados dos espaços geográficos.

SANTOS, M. O retorno do território. **Observatório Social de América Latina (OSAL)**, ano 6, n. 16, jun. 2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

No artigo, Milton Santos volta às suas reflexões sobre o território, tomando-o como espaço de resistência diante de uma globalização cada vez mais excludente. O pesquisador propõe que o território seja compreendido e analisado a partir das pessoas e suas realidades, como lugar de vivência, identidade e ação coletiva.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

No livro, Magda Soares analisa criticamente os principais métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e mistos – e discute as disputas históricas em torno deles, propondo uma abordagem integradora, baseada em evidências e no respeito aos processos de aprendizagem das crianças.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-17, 2004.

Nesse trabalho, a pesquisadora Magda Soares retoma outro de seus artigos para analisar as distinções e inter-relações entre os conceitos de alfabetização e letramento, defendendo que ambos devem ser concebidos de forma integrada.

SOARES, M. B. Alfabetização: em busca de um método?. **Educação em Revista**, n. 12, p. 44-50, 1990.

No artigo, a autora questiona a centralidade da discussão sobre métodos na alfabetização, argumentando que a escolha metodológica deve estar subordinada à concepção do educador de linguagem, ensino e aprendizagem, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica do educador, sua escuta dos sujeitos e a inserção da alfabetização em práticas sociais significativas.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

A obra apresenta fundamentos teóricos e orientações práticas sobre alfabetização e letramento, com foco na formação docente. O material propõe atividades, reflexões e estratégias pedagógicas que articulam esses dois processos de forma integrada, valorizando o papel do professor como mediador do conhecimento e da experiência letrada.

SOARES, T. M. *et al.* A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 157-170, mar. 2010.

O estudo analisa a relação entre a expectativa do professor e o desempenho dos estudantes, destacando a importância da sintonia docente com a turma.

SOARES, W. Mia Couto: “O professor tem que ser um contador de histórias”. **Nova Escola**, 10 abr. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11624/mia-couto-o-professor-tem-que-ser-um-contador-de-historias>. Acesso em: 25 ago. 2025.

Entrevista com o escritor moçambicano Mia Couto, em visita ao Brasil, em que o escritor comenta a própria experiência escolar.

THE UDL Guidelines. CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 16 jun. 2025.

As Diretrizes de Design Universal para a Aprendizagem (DUA) oferecem um conjunto de princípios e práticas para a criação de experiências de ensino inclusivas e acessíveis. Propõem múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, o que contribui para a construção de ambientes educativos que atendam às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.

TOMASEVSKI, K. **Human rights obligations: making education available accessible, acceptable and adaptable**. Gotemburgo: Right to education primers n. 3, 2001.

A publicação resume as obrigações governamentais relacionadas aos direitos humanos na educação: tornar a educação disponível, acessível, aceitável e adaptável.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 set. 2025.

A Declaração, firmada em 1998, estabelece os compromissos em torno do direito à aprendizagem, apresentando as condições necessárias para que ela se efetive plenamente nas sociedades, com destaque para as demandas relativas ao trabalho docente de qualidade e à alocação de recursos adequados e com vistas à equidade.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por. Acesso em: 16 set. 2025.

O documento descreve os desafios atuais da educação e propõe estratégias que possam catalisar mudanças sistêmicas, fazendo um chamado global por um novo pacto em torno desse direito.

UNICEF. **Learning Interrupted: Global snapshot of climate-related school disruptions in 2024**. UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/learning-interrupted-global-snapshot-2024>. Acesso em: 19 mar. 2025.

O relatório do UNICEF revela que cerca de 242 milhões de estudantes tiveram sua escolaridade interrompida por eventos climáticos extremos, em 2024. O estudo apresenta ainda experiências ao redor do globo que podem ser escaladas e revertidas para novos contextos.

VIDAL, D.; VIANNA, C. Experiência coletiva docente. Gestrado INCT, c2025. Disponível em: <https://gestrado.net.br/experiencia-coletiva-docente/>. Acesso em: 16 set. 2025.

O texto propõe uma compreensão da docência como experiência coletiva, na qual se inter-relacionam a sua trajetória escolar, a relação que desenvolve com diferentes atores sociais e a comunidade escolar e as condições materiais para o exercício do trabalho docente.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 5, n. 1, Pelotas (RS), 2019.

Esse artigo é uma tradição do texto original de Catherine Walsh, em que a autora desloca os centros geopolíticos de produção de conhecimento a partir de um diálogo com autores decoloniais e movimentos sociais indígenas da América Latina, para pensar interculturalidade e descolonização.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

A publicação, orientada a estados e municípios no contexto de implementação da BNCC, propõe uma reflexão sobre a construção de currículos alinhados à Educação Integral, destacando referências e metodologias que deem suporte a gestores e professores.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

A autora narra parte de sua trajetória como docente e os desafios enfrentados por ela para garantir aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social. Desse ponto de partida, propõe discussões acerca das mudanças que podem ser operadas quando o professor assume a centralidade do aprendiz – e do que ele sabe, conhece e anseia – para planejar o processo de ensino-aprendizagem, em especial a alfabetização.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso**. Porto Alegre: Penso, 2019.

O livro explica o conceito de planejamento reverso, focalizando em como os docentes podem gerar uma experiência de aprendizagem mais significativa.

WINTHROP, R. Covid-19 and school closures: What can countries learn from past emergencies?. *Brookings*, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.brookings.edu/articles/covid-19-and-school-closures-what-can-countries-learn-from-past-emergencies/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

O artigo da pesquisadora Rebecca Winthrop descreve as rápidas mudanças geradas nos sistemas escolares em razão da pandemia de covid-19 e apresenta recomendações sobre como reorganizar a oferta educativa em emergências.

XAVIER, F. P.; OLIVEIRA, V. C. de. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 31, n. 76, p. 76-103, 2020.

A pesquisa analisa as relações entre as expectativas docentes e o desempenho escolar dos estudantes e explicita os efeitos diretos e indiretos das atitudes docentes sobre a proficiência em matemática de estudantes do Ensino Fundamental.

ISBN 978-85-16-14501-9



9 788516 145019