UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ASSOCIAÇÃO DE IES

Caroline Luisa Ludwig Führ

FIOS QUE TECEM A ESCOLA NECESSÁRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS)

Porto Alegre/RS
2025

Caroline Luisa Ludwig Führ

FIOS QUE TECEM A ESCOLA NECESSÁRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Associação de IES do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll.

Porto Alegre/RS

2025

CIP – Catalogação na Publicação

FUHR, CAROLINE LUISA LUDWIG
FIOS QUE TECEM A ESCOLA NECESSÁRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS) / CAROLINE LUISA LUDWIG FUHR. -- 2025.
182 f.
Orientadora: JAQUELINE MOLL.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - Associação de IES, Porto Alegre, BR-RS, 2025.

1. Educação Integral. 2. Escola necessária. 3. Educação científica. 4. Escola pública. 5. Direito à educação. I. MOLL, JAQUELINE, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Caroline Luisa Ludwig Führ

FIOS QUE TECEM A ESCOLA NECESSÁRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Associação de IES do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Aprovado em 16 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bernard Charlot (*in memoriam*)
Université Paris 8 – França

Prof. Dr. Rui Trindade
Universidade do Porto – Portugal

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Porto Alegre/RS

2025

Para Lassi (in memoriam), minha mãe.

Para Maria Clara e Bernardo, meus filhos.

AGRADECIMENTOS

“Tudo o que nós temos é isso: uns aos outros” (EMEF Chico Xavier, 2025). E nesse abraço, sigo agradecendo, porque cada vida que caminhou comigo costurou o bordado que agora entrego ao mundo.

Agradeço, inicialmente, à **Deus**, que me deu a vida e me permitiu nascer com a inquietude de aprender e a coragem de sonhar com o direito de todos.

Ao meu **pai**, Danilo, exemplo de fé, humildade e honestidade, agradeço pelas orações silenciosas que me acompanham em tantos momentos desta caminhada.

À minha **mãe**, Lassi, *in memoriam*, cuja ausência atravessou cada linha desta tese, minha gratidão mais dolorida. Sua partida, depois da luta incansável contra o câncer, fez tudo perder o sentido por um tempo. Escrever parecia impossível. Mas foi lembrando de sua coragem, e de nunca desistir, mesmo nos dias mais duros, que reencontrei forças. Cada página se tornou memória de sua presença. Esta tese é também dela e, antes de tudo, é para ela.

Aos meus **filhos**, Maria Clara e Bernardo, razão maior de tudo. Vocês partilharam comigo o tempo da tese, doando horas que eram de vocês, com paciência e carinho. Ao lado de vocês, mostrei um mundo de estudo e de descobertas, e juntos aprendemos que sonhar e acreditar também fazem parte do caminho. Vocês são minha inspiração diária, o amor que me move e o futuro pelo qual insisto em acreditar.

Ao meu **esposo,** Rodrigo, parceiro incondicional em todas as etapas desta jornada, agradeço pelo apoio constante, pela cumplicidade diária e por acreditar comigo, mesmo nos dias mais difíceis.

Às minhas **irmãs**, Carla e Miréia, agradeço pela compreensão das ausências, pelo apoio incondicional e pela certeza de que nunca caminho sozinha.

À minha **orientadora**, Jaqueline Moll, que me ensinou que orientar também pode ser maternar. Foste porto seguro e horizonte, unindo firmeza e delicadeza, cuidado e exigência. Em cada página desta tese há um pouco do teu gesto generoso, e por isso, minha gratidão se faz afeto permanente, que levo comigo como referência e inspiração.

À **banca examinadora**, meu reconhecimeto e gratidão: Bernard Charlot, referência teórica que sempre me inspirou; Rui Trindade, cuja leitura criteriosa me abriu caminhos; Elisete Enir Bernardi Garcia, cujo conhecimento e proximidade com a Chico enriqueceram esta tese; Ney Cristina Monteiro de Oliveira, pela leitura atenta e generosa; Marili Moreira da Silva Vieira por contribuir com sensibilidade e rigor acadêmico.

À minha **amiga** Chana, que se fez porto e abrigo. Quando as palavras faltaram, teu

abraço lembrava que era possível seguir. Foste força nos meus silêncios, riso nos meus cansaços e ternura nas minhas dores. Esta vitória também é tua, porque caminhamos lado a lado até aqui. Contigo aprendi que a vida é mais leve quando partilhada e que a esperança se renova quando alguém acredita junto.

Às queridas Ilda e Edna, minha ***panelinha***, pela amizade, pelas conversas, pelas escritas e pelos desabafos que se transformaram em força coletiva.

À **Escola Chico Xavier**, minha gratidão imensa. Foste mais que *lócus* de pesquisa: foste território de humanidade, de afetos e de aprendizados. Em ti, cresci como pesquisadora e me descobri mais inteira, mais sensível e mais comprometida com a educação. A cada educador, estudante e família que abriu sua história e compartilhou comigo suas vivências, deixo meu agradecimento mais profundo. À direção da escola, em suas diferentes gestões, reconheço a coragem de nunca desistir da Chico e de cada criança de seu território. Viver a Chico foi um privilégio que se eterniza não apenas nestas páginas, mas no tecido da minha própria existência.

Aos que nunca soltaram minha mão, deixo a gratidão que não cabe em palavras. Foram fé quando me faltou acreditar, força quando vacilei, companhia nos silêncios. Reconheço o lugar que ocupam em minha vida e no meu coração. Esta tese é também de vocês, porque cada página guarda a marca do apoio que nunca me deixou sozinha.

“Há escolas que sustentam vidas. E há vidas que sustentam escolas. A Chico é as duas coisas”.

(Caroline Luisa Ludwig Führ, 2025)



Bordado coletivo da Escola Chico Xavier: sobre o tecido cru, fios coloridos desenham memória e futuro, como a própria escola em seu território (2025).

RESUMO

Esta tese de doutorado é escrita na área de concentração em Educação em Ciências e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Circunscreve-se no âmbito da Cátedra UNESCO UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma, rede internacional na qual a UFRGS é vinculada, considerando que a análise é voltada à relação entre educação e território. O objetivo deste estudo é compreender a construção e a vivência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier, localizada em São Leopoldo (município da região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil), como expressão de uma proposta de Educação Integral, construída a muitas mãos e em diálogo com o território, sujeitos e desafios do cotidiano escolar. Nascida em um assentamento urbano marcado por vulnerabilidades sociais, a escola foi concebida como um gesto político e pedagógico intencional, comprometido com o direito à educação e com a formação integral dos estudantes. A pesquisa busca compreender os sentidos atribuídos à criação da escola, os fundamentos que sustentam sua proposta pedagógica e as formas pelas quais a instituição escolar vem sendo experienciada por educadores, estudantes e famílias ao longo do tempo. Neste percurso, o estudo propõe e sustenta o conceito de "escola necessária", compreendido como uma categoria analítica e política que emerge do território, inscrevendo-se como condição vital para a sustentação da vida comunitária, da dignidade e da esperança em contextos de vulnerabilidade social. A investigação se ancora em referenciais teóricos que dialogam com os princípios da Educação Integral, da justiça social e da valorização dos territórios educativos mobilizando autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, Bernard Charlot, Milton Santos e Michael Young. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso, com a realização de entrevistas com sujeitos envolvidos na gênese da escola, rodas de conversa com diferentes grupos da comunidade escolar e registros em diário de campo. A análise dos dados é conduzida com base na Análise Textual Discursiva, interpretando e oferecendo novos sentidos, atribuídos à experiência formativa da escola em sua trama cotidiana. A partir de uma vivência concreta, esta tese contribui com reflexões teórico-práticas que reafirmam a escola pública como infraestrutura social essencial e fortalecem políticas públicas e práticas escolares comprometidas com a equidade, pertencimento e transformação das realidades educativas.

Palavras-chave: Educação Integral; educação científica; escola necessária; escola pública; direito à educação.

ABSTRACT

This doctoral thesis is written in the area of concentration in Science Education and defended in the Graduate Program in Science Education at the Federal University of Rio Grande do Sul. It is part of the UNESCO UniTwin Chair – The City that Educates and Transforms, an international network to which UFRGS is affiliated, considering that the analysis focuses on the relationship between education and territory. The objective of this study is to understand the construction and experience of the Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier, located in São Leopoldo (a municipality in the metropolitan region of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul, Brazil), as an expression of a proposal for Comprehensive Education, built by many hands and in dialogue with the territory, subjects, and challenges of everyday school life. Born in an urban settlement marked by social vulnerabilities, the school was conceived as an intentional political and pedagogical gesture, committed to the right to education and the comprehensive training of students. The research seeks to understand the meanings attributed to the creation of the school, the foundations that support its pedagogical proposal, and the ways in which the school institution has been experienced by educators, students, and families over time. In this journey, the study proposes and sustains the concept of a "necessary school", understood as an analytical and political category that emerges from the territory, inscribing itself as a vital condition for sustaining community life, dignity, and hope in contexts of social vulnerability. The research is anchored in theoretical references that dialogue with the principles of Integral Education, social justice, and the valorization of educational territories, drawing on authors such as Paulo Freire, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, Bernard Charlot, Milton Santos and Michael Young. This is a qualitative research study, developed through a case study, with interviews with individuals involved in the school's genesis, roundtable discussions with different groups from the school community, and field diary entries. Data analysis is conducted based on Discursive Textual Analysis, interpreting and offering new meanings attributed to the school's formative experience in its daily routine. Based on concrete experience, this thesis contributes theoretical and practical reflections that reaffirm public schools as essential social infrastructure and strengthen public policies and school practices committed to equity, belonging, and the transformation of educational realities.

Keywords: Comprehensive education; scientific education; necessary school; public school; right to education.

RESUMEN

Esta tesis doctoral se desarrolla en el área de concentración en Educación en Ciencias y se defiende en el Programa de Posgrado en Educación en Ciencias de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Forma parte de la Cátedra UNESCO UniTwin – La Ciudad que Educa y Transforma, una red internacional a la que está afiliada la UFRGS, considerando que el análisis se centra en la relación entre educación y territorio. El objetivo de este estudio es comprender la construcción y la experiencia de la Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier, situada en São Leopoldo (municipio de la región metropolitana de Porto Alegre, estado de Rio Grande do Sul, Brasil), como expresión de una propuesta de Educación Integral, construida por muchas manos y en diálogo con el territorio, los sujetos y los retos de la vida escolar cotidiana. Nacida en un asentamiento urbano marcado por vulnerabilidades sociales, la escuela fue concebida como un gesto político y pedagógico intencional, comprometido con el derecho a la educación y con la formación integral de los estudiantes. La investigación busca comprender los significados atribuidos a la creación de la escuela, los fundamentos que sustentan su propuesta pedagógica y las formas en que la institución escolar ha sido experimentada por educadores, estudiantes y familias a lo largo del tiempo. En este recorrido, el estudio propone y sostiene el concepto de "escuela necesaria", entendido como una categoría analítica y política que surge del territorio, inscribiéndose como condición vital para el sostenimiento de la vida comunitaria, la dignidad y la esperanza en contextos de vulnerabilidad social. La investigación se basa en referencias teóricas que dialogan con los principios de la Educación Integral, la justicia social y la valorización de los territorios educativos, movilizando a autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, Bernard Charlot, Milton Santos y Michael Young. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada mediante un estudio de caso, con la realización de entrevistas a sujetos involucrados en la génesis de la escuela, rondas de conversación con diferentes grupos de la comunidad escolar y registros en un diario de campo. El análisis de los datos se lleva a cabo basándose en el Análisis Textual Discursivo, interpretando y ofreciendo nuevos significados, atribuidos a la experiencia formativa de la escuela en su trama cotidiana. A partir de una experiencia concreta, esta tesis contribuye con reflexiones teórico-prácticas que reafirman la escuela pública como infraestructura social esencial y fortalecen las políticas públicas y las prácticas escolares comprometidas con la equidad, la pertenencia y la transformación de las realidades educativas.

Palabras clave: Educación Integral; educación científica; escuela necesaria; escuela pública; derecho a la educación.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Sala de aula pós-enchente 26
FIGURA 2: Almoço servido na escola 43
FIGURA 3: Convivência e vivência na escola 45
FIGURA 4: Fachada da escola pós-enchente 85
FIGURA 5: Diversidade presente no cotidiano da escola 117
FIGURA 6: Chegada de estudante acompanhada da mãe na escola 133
FIGURA 7: Refeitório pós-enchente 144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Percentual de trabalhos a partir dos descritores 65
GRÁFICO 2: Percentual de trabalhos a partir dos campos temáticos 66
GRÁFICO 3: Evolução das matrículas na EMEF Chico Xavier (2013-2025) 142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Objetivos, Artigos, Metodologias e Produtos 29
QUADRO 2: Número de produções bibliográficas identificadas (2019-2023) 63
QUADRO 3: Trabalhos identificados na BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2019-2023) 64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 21

Seção I – Primeiros fios: o tear da pesquisa

2 ALINHAVOS E PRIMEIROS PONTOS 32
2.1 ENTRELAÇOS: FIOS DE VIDA E DE PESQUISA 32
2.2 PRIMEIRAS COSTURAS: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE 37
2.2.1 Primeiras tramas: um retorno às origens 40
2.2.2 Conhecendo o tecido: o território e a escola 41
2.3 PONTOS DE PARTIDA: AS QUESTÕES DA PESQUISA 46
2.3.1 O ponto de interrogação: o problema de pesquisa 47
2.3.2 O desenho no tecido: objetivos e direções da pesquisa 47
2.3.2.1 O ponto central: objetivo geral 47
2.3.2.2 Os pontos de apoio: objetivos específicos 47

3 O DESENHO NO TEAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ... 49
3.1 A TESSITURA CONCEITUAL 49
3.2 OS PONTOS DO MÉTODO: CAMINHOS DA PESQUISA 53
3.3 OS INSTRUMENTOS DO TEAR: PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS 55
3.3.1 Os moldes da pesquisa: análise documental 55
3.3.2 Linhas vivas: o diário de campo 55
3.3.3 Vozes e linhas: entrevistas semiestruturadas 56
3.3.4 Tramas compartilhadas: rodas de conversa 57
3.4 DESFIANDO SENTIDOS: A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA 58
3.5 COSTURA ÉTICA: OS CUIDADOS COM A PESQUISA 59

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: UMA REVISÃO DO TIPO "ESTADO DO CONHECIMENTO" 60
INTRODUÇÃO 60
1 O EMPREGO DO RECURSO METODOLÓGICO E SUA APLICAÇÃO PRÁTICA 61
2 DA BIBLIOGRAFIA ANOTADA À BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA 63

3 BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA: O QUE ELA NOS DIZ? 67
3.1 Direitos Humanos na escola 68
3.2 Desigualdades sociais 70
3.3 Diversidades cultural e racial 71
CONSIDERAÇÕES FINAIS 72
REFERÊNCIAS 73

Seção II – Tramas e arremates: a tessitura da escola necessária

5 A TESSITURA DA ESCOLA NECESSÁRIA: A COSTURA FUNDANTE DA EMEF CHICO XAVIER NO TECIDO DE UM NOVO TERRITÓRIO 77
TECELAGEM INICIAL: TERRITÓRIOS RECONFIGURADOS 77
1 ENTRELAÇOS PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLA NECESSÁRIA 79
1.1 O território como chão da vida e da contradição (dialogando com Milton Santos) ... 79
1.2 A escola como território-sujeito e a Pedagogia do Encontro (dialogando com Miguel Arroyo) 80
1.3 Educação Integral como direito e plenitude (dialogando com Jaqueline Moll) 81
1.4 Capital social, habitus e violência simbólica (dialogando com Pierre Bourdieu) 82
1.5 Modernidade líquida e a busca por comunidade (dialogando com Zygmunt Bauman) 83
1.5.1 A escola diante da adversidade: enchentes no Rio Grande do Sul como expressão da modernidade líquida e da reafirmação da escola necessária 84
1.6 A relação com o saber e a condição humana (dialogando com Bernard Charlot) 87
1.7 Conhecimento poderoso: a emancipação pelo saber (dialogando com Michael Young) 88
1.8 A trama dos conceitos: um olhar multidimensional 89
2 METODOLOGIA: DESVENDANDO OS FIOS DA GÊNESE DA ESCOLA 91
2.1 Abordagem e desenho 91
2.2 Procedimentos analíticos: a Análise Textual Discursiva 92
2.3 Aspectos éticos 93
3 RESULTADOS: A ESCOLA NECESSÁRIA EM UM TERRITÓRIO RECONFIGURADO 94
3.1 A chegada do trem e a criação de um novo território: a dialética do progresso e da

desterritorialização 94
3.2 A escola necessária: gênese da EMEF Chico Xavier e a construção do território educativo 96
3.3 Entre nomes e fronteiras: a complexidade territorial do bairro Santos Dumont e os fios de resistência 97
ARREMATE FINAL: ESCOLA NECESSÁRIA ENQUANTO PILAR DE RECONSTRUÇÃO 99
REFERÊNCIAS 101

6 TRAMAS DO CURRÍCULO VIVO: CONHECIMENTO, TEMPOS E ESPAÇOS NA EMEF CHICO XAVIER 104
INTRODUÇÃO 104
1 A ESCOLA E SEU COTIDIANO VIVO 105
2 ARCABOUÇO TEÓRICO: O CONHECIMENTO PODEROSO, A RELAÇÃO COM O SABER E O TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL 107
3 CURRÍCULO, TEMPO E ESPAÇO VIVIDOS: A TESSITURA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CHICO XAVIER 111
3.1 Um currículo que nasce da vida e o conhecimento poderoso 111
3.2 O tempo que educa: entre a permanência e a pausa 114
3.3 Espaços que acolhem, provocam e transformam 116
3.4 Currículo, tempo e espaço como território de formação 119
4 ANÁLISE CRÍTICA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 120
4.1 A disputa pelo tempo: integralidade ou excesso? 121
4.2 Fragmentações e desalinhamentos: o currículo em disputa 122
4.3 O educador fragmentado: tempo de estar e tempo de ser 124
4.4 A escuta das infâncias: tensões entre protagonismo e controle 125
CONSIDERAÇÕES FINAIS 126
REFERÊNCIAS 128

7 O BORDADO DA PRESENÇA NA EMEF CHICO XAVIER: VIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UM TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE 130
INTRODUÇÃO 130
1 ACOLHIMENTO INCONDICIONAL E CUIDADO HUMANO: A ESCOLA COMO

MATRIZ DE SEGURANÇA E DIGNIDADE1312 PERTENCIMENTO E IDENTIDADE ESCOLA-COMUNIDADE: O CHÃO QUE TRANSFORMA E RECONECTA..... 134
3 FORMAÇÃO PARA A VIDA, CIDADANIA E CONHECIMENTO: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS PLENOS E ENGAJADOS 137
4 A ENCHENTE DE 2024 E OS EFEITOS SOBRE A ESCOLA CHICO XAVIER 139
4.1 Entre a catástrofe climática e o colapso civilizatório 139
4.2 O território da Chico em suspenso e a reafirmação da comunidade 140
4.3 O impacto visível: queda nas matrículas e a escola necessária 141
5 RESILIÊNCIA E POTENCIAL TRANSFORMADOR: A CHICO XAVIER COMO PARADIGMA DE RECONSTRUÇÃO COLETIVA E VITALIDADE COMUNITÁRIA . 143
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EMEF CHICO XAVIER COMO PRESENÇA INDISPENSÁVEL E PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 146
REFERÊNCIAS 147

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A ESCOLA NECESSÁRIA: ARREMATES E COSTURAS DE UMA EXPERIÊNCIA VIVA NA EMEF CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS) 149

REFERÊNCIAS 164

APÊNDICES 172
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 173
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA 174
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS VOLUNTÁRIOS 176
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES 179
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS 180

ANEXOS 181
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL 182
ANEXO B – CARTA DE EX-ALUNO DA EMEF CHICO XAVIER: INFÂNCIA, BREVE INFÂNCIA 183

1 INTRODUÇÃO

> *"O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história".*
>
> (Freire, 2021)

A reflexão de Paulo Freire expressa a necessidade de uma postura ativa e engajada no mundo, um compromisso que sempre norteou minha trajetória como professora e estudante. A educação, para mim, nunca foi apenas um espaço de adaptação, mas um campo de luta e transformação. Retomar os estudos, foi um movimento consciente de inserção na história, impulsionado, tanto por minha experiência escolar enquanto aluna, quanto pelas inquietações vivenciadas como docente. Nesse horizonte, esta tese se inscreve como um gesto de inserção crítica no mundo da escola pública: investigar, compreender e devolver à comunidade escolar *um conhecimento que nasce do território e a ele retorna*.

Minha trajetória acadêmica é marcada pelo desejo de compreender e ressignificar a escola, buscando nela um espaço de pertencimento, diálogo e emancipação. A lembrança da instituição onde estudei, que para mim foi um ambiente inspirador e singular, despertou o desejo de proporcionar essa mesma experiência para meus filhos e para os estudantes com quem trabalhei ao longo dos anos. Contudo, ao atuar em diferentes contextos, deparei-me com um modelo de ensino descontextualizado da realidade dos alunos, excludente e rigidamente conteudista. Dessa tensão, emerge o problema que orienta esta pesquisa: *Como se constrói e se vive uma proposta de Educação Integral capaz de sustentar a vida, a dignidade e o conhecimento em um território de vulnerabilidade?*

Foi nesse cenário que percebi que minha presença na educação não poderia ser passiva. Assim como Freire aponta, não poderia apenas me adaptar a uma estrutura que não atendia às necessidades reais dos estudantes e das comunidades. A busca por uma escola mais humana, inclusiva e significativa me levou a aprofundar os estudos, a dialogar com diferentes realidades e a construir, junto com outros educadores e educandos, uma prática pedagógica que reafirmasse a educação como um direito e como um ato libertador. Essa busca se concretiza, aqui, como investigação situada, que reconhece o território como categoria analítica e política.

Essa trajetória, marcada pelo compromisso com uma educação crítica e transformadora, continua sendo a base da minha atuação profissional e acadêmica. Diante disso, inserir-me no

mundo não é um ato isolado, mas um processo coletivo, vivido com aqueles que vêem a escola como um espaço de construção do conhecimento, de luta por direitos e de emancipação humana. Por meio dos meus estudos e compreensão sobre a Educação Integral, reconheço nela a possibilidade de concretizar essa escola, tornando esse ideal uma realidade.

A Educação Integral tem sido amplamente defendida como um paradigma educacional que visa garantir o desenvolvimento pleno dos sujeitos, indo além da concepção tradicional de ensino, centrada na transmissão de conteúdos disciplinares. Em outras palavras, "a Educação Integral reconhece que os sujeitos aprendem em diferentes tempos, espaços e relações e que a escola precisa se organizar para acolher essa diversidade, ampliando suas perspectivas formativas e fortalecendo seu compromisso com a equidade" (Moll, 2012, p. 133). No contexto brasileiro recente, essa agenda ganha relevo, diante da ampliação de políticas de tempo integral e das exigências de qualidade social da educação.

E, como nos ensina Brandão (1981, p. 7-8), ninguém escapa da educação:

> Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que, pelo menos por isso, sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, porque não começar a pensar sobre ela [...].

Diante disso, esta tese percorre os caminhos do aprender e do ensinar, do fazer e do ser, do conviver e do sonhar. Como anuncia Brandão, a vida e a educação se entrelaçam, formando um tecido indissociável que nos constitui como sujeitos. É neste entrelace que se inscreve a presente pesquisa, voltada à compreensão das vivências de uma escola que emergiu como resposta concreta às desigualdades educacionais em um território de vulnerabilidade social: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier, localizada em São Leopoldo, município da região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A escolha desse caso não é aleatória: trata-se de uma experiência-limite em que a escola pública opera como infraestrutura social essencial.

Fundada em 2012, atendendo atualmente mais de 500 alunos residentes no Loteamento Padre Orestes, do Bairro Santos Dumont, e arredores, foi fundamentada a partir dos princípios dos Direitos Humanos, da Inclusão e da Educação Integral, buscando promover a formação cidadã, crítica e emancipatória, reconhecendo as múltiplas dimensões do aprendizado e a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No entanto, a efetivação dessa proposta no cotidiano escolar apresenta desafios significativos, exigindo não apenas mudanças

estruturais, mas uma vivência pedagógica comprometida com a concretização de tais princípios em todas as dimensões da escola, sejam elas estruturantes, curriculares ou organizativas. É justamente na passagem do documento ao vivido, do PPP formal ao *PPP vivencial* que esta tese se concentra.

A escola nasceu em um espaço historicamente marcado pela precariedade urbana, pela exclusão e pela ausência de políticas públicas estruturantes, mas também pela resistência de famílias que se organizaram em defesa do direito à educação de seus filhos. Sua criação não foi obra do acaso, mas um gesto político e pedagógico intencional, um anúncio de que a escola pública pode e deve ser instrumento de transformação social, mesmo em territórios atravessados pela pobreza, pela violência estrutural e pelas desigualdades históricas.

Desde sua origem, a Chico Xavier não se limitou a ser prédio ou endereço: ela se constituiu como organismo vivo, tecido de relações, práticas e esperanças, uma escola que acolhe e também resiste, que cuida e também ensina, e que, no cotidiano, desafia as lógicas de reprodução das desigualdades sociais e culturais. Ao contrário da ideia de que o fracasso escolar pertence ao aluno, como lembra Charlot (2000), a experiência desta escola mostra que são os vínculos, os sentidos e os laços comunitários que mobilizam sujeitos para aprender. Com isso, a categoria *escola necessária* começa a emergir como chave de leitura do fenômeno observado.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), desde sua criação, a escola tem se destacado por enfrentar os desafios de uma comunidade marcada por altos índices de vulnerabilidade social e educacional, desenvolvendo uma proposta pedagógica dedicada a garantir a permanência e a aprendizagem de seus estudantes. Com um compromisso claro com a formação integral dos alunos, a escola implementa projetos que buscam construir uma sociedade mais justa, incentivando o sentimento de pertencimento e a participação ativa de toda a comunidade escolar (EMEF Chico Xavier, 2019, p. 7).

Nesse contexto, o entendimento de Educação Integral descrito no PPP da escola, parte do pressuposto de que o direito à educação não se restringe ao acesso. Afinal, não basta garantir a permanência dos estudantes na escola, é fundamental que essa permanência se dê em condições que possibilitem aprendizagens e vivências significativas ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã. O documento imprime a designação de *educadores* para todos os profissionais que atuam na escola, incluindo e nomeando como *educadora da limpeza*, *educadora da cozinha*, *educadora de apoio da educação infantil*, entre outros. Essa escolha reflete uma concepção de educação como um fenômeno coletivo e contínuo, que se concretiza em múltiplos espaços e situações.

Dito isso, a valorização de diferentes formas de conhecimento reforça o compromisso

da Escola Chico Xavier com uma Educação Integral, que vai além do ensino acadêmico e incorpora as experiências e interações sociais como elementos fundamentais na formação humana. Dessa maneira, a adoção do termo *educadores* para todos os profissionais da escola reflete não apenas uma escolha terminológica, mas uma concepção pedagógica e política que reconhece a educação como um processo compartilhado e coletivo.

Dessa forma, rompe-se com a visão tradicional que restringe o ato educativo ao professor em sala de aula e considera-se que cada membro da comunidade escolar exerce influência, direta ou indireta, no processo formativo dos estudantes, perspectiva que encontra respaldo em diversos teóricos da educação. Nesse sentido, a educação é um ato dialógico e recíproco, no qual todos ensinam e aprendem simultaneamente (Freire, 1996). Por conseguinte, o conhecimento não é transferido mecanicamente, mas construído na interação entre sujeitos. Assim, a escola se configura como um espaço de trocas constantes, em que cada profissional contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Nóvoa e Alvim (2021) complementam essa visão ao propor que a escola seja compreendida como uma comunidade educativa, onde diferentes atores desempenham papéis essenciais na formação humana. Ele enfatiza que a educação ocorre em um espaço público e se manifesta por meio de relações humanas mediadas pelo conhecimento e pela cultura, sendo marcada por vivências e interações que extrapolam a sala de aula. Essa discussão é aprofundada por Charlot (2000, 2001), ao enfatizar a relação do sujeito com o saber, já que a aprendizagem não ocorre isoladamente, mas dentro de um contexto de interação social, afetiva e cultural.

O ato de educar, portanto, não está restrito ao professor, mas se constrói na relação dos indivíduos com o conhecimento, com o outro e com o mundo (Charlot, 2000, p. 59). Essa relação é definida como simultaneamente simbólica, ativa e temporal: “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] É o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber” (Charlot, 2000, p. 80).

A escola pública brasileira, historicamente tensionada entre democratizar o conhecimento e reproduzir desigualdades, se apresenta como campo de contradições. Bourdieu (1966) evidenciou como o capital cultural herdado condiciona as trajetórias escolares, favorecendo uns e excluindo outros, sob o véu de uma suposta neutralidade. No entanto, também é na escola pública que germinam experiências de resistência.

Freire (1967; 1996) recorda que a educação é sempre um ato político: ou reproduz a ordem, ou abre caminhos para a emancipação. Sua pedagogia do diálogo e da esperança recorda que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que seja produzido e

apropriado coletivamente. É neste horizonte que se inscreve a Chico Xavier: não como espaço de transmissão, mas de criação de sentidos e de reinvenção cotidiana.

No Brasil, a Educação Integral, sistematizada por Moll (2012a), tem se constituído como um campo de disputa e reinvenção. Ampliar o tempo escolar não basta: é preciso reinventar o tempo e o espaço da escola para que sejam tempos de dignidade, pertencimento e democracia. A Chico Xavier nasceu já atravessada por essa concepção, integral não apenas pela carga horária, mas pelo modo como articula currículo, território e comunidade. Assim, a escola opera simultaneamente em três frentes: assegurar direitos, produzir conhecimento e tecer vínculos comunitários.

Diante disso, Arroyo (2013) lembra que o currículo é território em disputa: nele se decide quais experiências sociais serão legitimadas e quais serão invisibilizadas. Ao contrário do desperdício de experiências que marca tantos currículos, a Chico Xavier ousa trazer para dentro da escola as vivências, as dores e as resistências de seu território, transformando-as em conhecimento. Essa perspectiva dialoga com Milton Santos (2006a), para quem o território é a somatória de chão mais identidade, em que a escola, portanto, não está em um território, mas é o próprio território, lugar de memórias, resistências, pertencimento e possibilidades.

Em maio de 2024, a Chico Xavier ficou tragicamente submersa pela maior enchente da história do Rio Grande do Sul. O prédio desapareceu sob a água, e junto com ele seus livros, materiais, salas e memórias foram devastados. A escola, que tantas vezes foi refúgio em alagamentos anteriores, dessa vez, também foi atingida. Perdeu o que sustentava sua rotina, mas não perdeu sua identidade, e junto com a comunidade, reconstruiu-se. A catástrofe explicitou a função da escola como infraestrutura social e emocional do território.

FIGURA 1: Sala de aula pós-enchente



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa experiência atravessou a construção desta tese, porque revelou, de modo brutal, que educar é também resistir à catástrofe, reconstruir-se na lama, insistir em ensinar e aprender, mesmo quando tudo parece ruir. Como disse uma mãe, em roda de conversa, “a forma de superar foi quando olhei para o lado e vi que não era só eu: os professores também perderam suas casas, a escola também perdeu tudo. Então, se todo mundo está na mesma, eu também vou conseguir superar” (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.).

É nesse contexto que emerge, como categoria analítica e testemunho vivido, a noção de *4 a*. Não necessária em sentido estatístico, como mera resposta à demanda de matrículas, mas necessária em sentido ético, social e existencial: escola imprescindível, porque sustenta a vida, dá dignidade e oferece um chão de pertencimento em territórios de extrema vulnerabilidade. Dialogando com Young (2007), pode-se dizer que a escola necessária é aquela que garante acesso ao *conhecimento poderoso*, aquele que amplia horizontes, rompe com determinismos e permite compreender e transformar o mundo.

Mas ela é também, como ensina Freire (1967; 1996), a escola do diálogo, da escuta e da esperança; como sinaliza Moll (2012c), a escola do tempo reinventado; como lembram Arroyo (2013) e Santos (2006a), a escola que se faz território e se recusa a desperdiçar experiências. A Chico Xavier não é modelo a ser replicado, mas é testemunho, exemplo concreto de que a escola pública, mesmo em condições adversas, pode ser profundamente necessária. A partir disso, assumimos a *escola necessária* como lente de análise transversal do conjunto de artigos, cuja

definição é estruturadora de todo o conteúdo desta tese.

Estruturada em formato *multipaper*, conforme as diretrizes do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI/UFRGS), a tese articula diferentes artigos que dialogam entre si e que, juntos, buscam iluminar a complexidade da experiência da Chico Xavier. Mais do que compreender uma escola específica, buscamos contribuir para o debate sobre a educação pública brasileira, afirmando que, em tempos de incertezas, vulnerabilidades e catástrofes, a escola segue sendo o espaço onde a vida se sustenta e a esperança se costura. Em termos de contribuição, este trabalho combina densidade empírica (vivência prolongada em campo) e adensamento teórico (território, relação com o saber e conhecimento poderoso), oferecendo insumos para pesquisas e gestão educacional.

Essa configuração favorece a disseminação dos resultados em periódicos acadêmicos, ampliando o impacto da pesquisa no campo educacional e possibilitando uma abordagem detalhada de diferentes dimensões do fenômeno estudado. Em razão da organização se dar por meio de artigos, destacamos que algumas passagens podem se repetir.

No caso desta pesquisa, a estrutura *multipaper* permitiu analisar, de modo integrado, a experiência formativa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier, considerando sua gênese, o currículo vivido, os sujeitos que a constroem e os sentidos atribuídos ao seu cotidiano.

Ao longo do processo de investigação e análise dos dados, novas questões emergiram e justificaram ajustes na tessitura da pesquisa, reafirmando sua organicidade e dialogando com a complexidade da realidade estudada. Com isso, esta tese não busca apenas compreender a construção e a vivência de uma proposta de Educação Integral em um território de vulnerabilidade, mas também oferecer subsídios que contribuam para o debate acadêmico e para o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a formação humana, a equidade e a transformação social. Para orientar o leitor, três perguntas-guia atravessam o texto: *1) Como nasce e se legitima a Chico Xavier em seu território? 2) Como currículo, tempos e espaços são vividos e reconfigurados no cotidiano? 3) Que sentidos os sujeitos atribuem à escola e como esses sentidos informam a noção de escola necessária?*

Cabe ressaltar que esta tese, escrita na área de concentração em Educação em Ciências e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, circunscreve-se no âmbito da Cátedra UNESCO UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma, rede internacional na qual a UFRGS é vinculada, considerando que a análise é voltada à relação entre educação e território. Assim, a tese está organizada em duas seções.

Na Seção I – *Primeiros fios: o tear da pesquisa*, apresentamos três textos. O primeiro deles aborda os *Alinhavos e primeiros pontos*, iniciando com a construção do projeto de pesquisa (*Entrelaços: fios de vida e de pesquisa*), delimitando o tema, justificando sua escolha e elaborando as questões de pesquisa. No segundo texto, elaboramos o percurso metodológico da pesquisa (*O desenho no tear: fundamentos teóricos e metodológicos)*, buscando responder ao problema e objetivos propostos. O terceiro texto é composto pela construção do Estado do Conhecimento (*Educação Integral, Educação Inclusiva e Direitos Humanos: uma revisão do tipo "Estado do Conhecimento"*), a partir da verificação da produção acadêmica já existente sobre o tema de pesquisa.

Na Seção II – *Tramas e arremates: a tessitura da escola necessária*, apresentamos outros três textos, voltados propriamente à pesquisa teórica e de campo desenvolvida. O artigo 1, *A tessitura da escola necessária: a costura fundante da EMEF Chico Xavier no tecido de um novo território*, analisa a gênese da Escola Chico Xavier como resposta à despossessão territorial[1] provocada pelo reassentamento urbano em São Leopoldo (RS). O artigo é fundamentado na compreensão da escola como instituição necessária em um território de vulnerabilidade. O artigo 2, *Tramas do currículo vivo: conhecimento, tempos e espaços na EMEF Chico Xavier*, investiga como educadores e estudantes experienciam o currículo, os tempos e os espaços escolares na EMEF Chico Xavier, evidenciando a proposta de Educação Integral no cotidiano. O artigo 3, *O bordado da presença na EMEF Chico Xavier: vivências da Educação Integral em um território de vulnerabilidade*, analisa os sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos escolares à proposta de Educação Integral da EMEF Chico Xavier. A partir de grupos de rodas de conversas com alunos, professores e famílias, emergem categorias como acolhimento, pertencimento, formação para a vida e resiliência.

Ao final, apresentamos as *Considerações finais sobre a escola necessária: arremates e costuras de uma experiência viva na EMEF Chico Xavier (São Leopoldo/RS)*, que sistematiza os achados dos três artigos anteriores e apresenta o conceito de escola necessária como contribuição teórico-prática desta tese. A escola é compreendida como espaço de dignidade, resistência e esperança, enquanto possibilidade real de transformação em territórios marcados por vulnerabilidade social e ambiental.

Abaixo, organizamos um quadro demonstrativo, especificando os objetivos da tese e os respectivos artigos correspondentes, que fazem parte da segunda seção. Além disso, elencamos

[1] Ato ou efeito de ser desapossado; privação da posse.

a metodologia empregada em cada texto, técnicas de coleta, sujeitos envolvidos e produto esperado:

QUADRO 1: Objetivos, Artigos, Metodologias e Produtos

Artigo	Objetivo específico	Metodologia	Técnicas de coleta	Sujeitos envolvidos	Produto esperado
1	Identificar os sentidos atribuídos à criação da Escola Chico Xavier como proposta de Educação Integral	Pesquisa qualitativa	Entrevistas semiestruturadas	- Ex-Prefeito - Ex-Supervisora de educação - Ex-Diretora fundadora - Representantes da comunidade	Reconstrução da gênese da escola
2	Investigar como educadores e estudantes experienciam o currículo, os tempos e os espaços escolares	Pesquisa qualitativa	Análise documental, observação e diário de campo	- Educadores - Estudantes	Análise do currículo vivido e dos espaços escolares
3	Analisar de que forma educadores, estudantes e famílias constroem e atribuem sentidos à escola	Pesquisa qualitativa (escuta ativa)	Rodas de conversa	- Educadores - Estudantes - Famílias (pais/mães do Conselho Escolar)	Levantamento de sentidos atribuídos à escola e à experiência formativa
4	Refletir sobre os sentidos da proposta de Educação Integral da Escola Chico Xavier, revelados nas vivências cotidianas e nas relações estabelecidas com o território, com o tempo escolar e com os sujeitos envolvidos	Pesquisa qualitativa (escuta ativa)	Diário de campo	- Pesquisadora em interação com a escola	Compreensão sensível do cotidiano escolar e da proposta formativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, esta tese tem como objetivo compreender a construção e a vivência da proposta de Educação Integral na Escola Chico Xavier, a partir das vozes e práticas de seus sujeitos: educadores, estudantes e famílias. A investigação foi desenvolvida em abordagem qualitativa, por meio de entrevistas, rodas de conversa, análise documental e registros em diário de campo, analisados pela Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). O trabalho de campo foi conduzido com postura de escuta ativa e devolutivas formativas à escola, assegurando rigor ético e compromisso com o território, conforme Termos de Consentimento e Assentimento Livres e Esclarecidos (dispostos nos apêndices).

Em suma, a relevância desta investigação reside na urgência de compreender como se

constrói e se vivencia, no cotidiano escolar, uma proposta de Educação Integral que emerge de um território vulnerável e se sustenta como possibilidade concreta de transformação social. Mais do que reproduzir o discurso da Educação Integral, buscamos analisar como seus princípios se concretizam nas práticas educativas, nas relações institucionais, na organização dos tempos e espaços e no currículo, vivido em diálogo com a realidade, sujeitos e saberes do território.

A EMEF Chico Xavier, concebida intencionalmente como instituição de Educação Integral, representa uma experiência que merece ser estudada, documentada e compreendida em profundidade. Ao investigar sua trajetória, seus sentidos fundantes e as formas como se organiza e é vivenciada por educadores, estudantes e famílias, este estudo reconhece a potência de experiências escolares nascidas da escuta, da coletividade e do compromisso com o direito pleno à educação.

Conforme o Estado do Conhecimento realizado, este estudo preenche uma lacuna de pesquisa sobre a materialização da Educação Integral em escolas públicas em contextos de vulnerabilidade social. Este trabalho se aprofunda no cotidiano vivido, atravessado por desafios, tensões e reinvenções constantes. Além disso, o cenário atual da educação brasileira é marcado pela promulgação da Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, com o objetivo de fomentar a ampliação da jornada escolar e a oferta de educação em tempo integral em escolas públicas. Ao iluminar uma experiência concreta anterior e posterior à política, a tese oferece evidências e parâmetros qualitativos para subsidiar a implementação com foco em qualidade social, e não apenas na expansão de vagas.

A Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, institui o Programa Escola em Tempo Integral no âmbito da educação básica, com o objetivo de fomentar a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, em pelo menos duzentos dias de efetivo trabalho escolar por ano. A política prevê apoio técnico e financeiro da União a estados, Distrito Federal e municípios para a implementação de matrículas em tempo integral, com prioridade para escolas situadas em territórios vulneráveis, visando garantir a melhoria da qualidade da educação e a equidade de oportunidades educacionais. Nesse contexto, a presente tese adquire relevância adicional, podendo servir como subsídio inspirador para instituições que se encontram em fase de implementação dessa política pública.

Não se trata de propor um modelo a ser copiado, mas de compartilhar uma experiência concreta que, pela vivência e trajetória da Chico Xavier, possa inspirar outras escolas a construírem suas próprias propostas de Educação Integral, coerentes com seus territórios e vocações. Em síntese, o que se oferece, aqui, é uma categoria — *escola necessária* — e um

conjunto de princípios prático-teóricos capazes de orientar políticas e práticas situadas.

2 ALINHAVOS E PRIMEIROS PONTOS

Na construção de uma pesquisa-tese, iniciar com a trajetória de vida e as referências pessoais não é um ato meramente autobiográfico, mas um posicionamento epistemológico e político. O conhecimento científico não é neutro, mas sempre está situado e atravessado por contextos históricos, sociais e culturais.

Ao trazer nossas experiências e influências para o texto acadêmico, reconhecemos que a produção do conhecimento se dá onde diferentes formas de conhecimento dialogam e se enriquecem mutuamente. Dessa forma, compartilhar a trajetória pessoal do pesquisador é uma maneira de evidenciar os lugares de fala que nos constituem, além de reconhecer a legitimidade dos saberes que emergem da vivência, especialmente quando se trata da educação e da luta por direitos. Assim, no decorrer do texto, empregamos o uso de primeira pessoa do singular, quando consideramos necessário.

A partir deste ponto, esta tese se ancora em uma perspectiva de ciência situada, reconhecendo que a produção do conhecimento não ocorre de forma neutra ou desincorporada, mas atravessada pelo lugar social, pela historicidade e pela relação concreta da pesquisadora com o campo. A ciência situada, conforme sistematizada por Haraway (1995), dialoga profundamente com o pensamento de Freire (1996a), para quem o conhecimento é inseparável da experiência histórica, do território e das condições concretas de vida dos sujeitos.

Ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que não há educação neutra, Freire antecipa, em chave ético-política, o que a epistemologia contemporânea denomina de conhecimento situado, ancorado em posições históricas e relações sociais concretas. Assim, ao explicitar a trajetória da pesquisadora e sua implicação com o território investigado, assume-se que a compreensão da Educação Integral na EMEF Chico Xavier emerge de um processo interpretativo situado, atento às condições materiais e simbólicas que constituem o cotidiano escolar e comunitário.

2.1 ENTRELAÇOS: FIOS DE VIDA E DE PESQUISA

> *"O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro".*
>
> (Couto, 2011)

Professora. Essa sempre foi a resposta para aquela pergunta tradicional (e até clichê)

sobre o que você gostaria de ser quando crescer. Não lembro de ter sonhado com outra profissão, e em minhas memórias de infância sempre me encontro com livros, escrevendo no galpão de madeira com carvão, ensinando os animais da casa e vestindo saias para parecer com a minha professora.

Essas mesmas memórias remetem à vida simples que tínhamos (eu e minha família) em um município com menos de três mil habitantes, onde nasci, no interior do estado do Rio Grande do Sul: São Valério do Sul. Meus pais tiveram três filhas, eu sou a filha do meio, e fui aquela que teve maiores dificuldades em adaptar-se à vida escolar. Era uma menina tímida, que entendia mais a língua alemã do que a língua portuguesa; que chorava compulsivamente, e que precisou da paciência e do carinho de uma certa professora para me fazer amar a escola.

Por vezes, ainda hoje, quando fecho os olhos, lembro de minha professora, de seu abraço quente, seu cheiro e de sua voz me dizendo: *está tudo bem, já vai passar*. Ela tinha um carinho, uma preocupação e um brilho no olhar, diferente de todas as outras professoras (talvez ela não se lembre de mim, mas eu nunca a esquecerei). Mia Couto (2011, p. 55) traduz bem esse sentimento, quando diz que "a infância não é um tempo, não é uma idade, é uma coleção de memórias", e segue, dizendo que "a infância é uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós". A minha infância foi incrível!

Passado o trauma inicial e o medo do novo, a escola de primeiro grau, hoje ensino fundamental, foi um tempo de muitas alegrias e descobertas. Lembro-me com tanto carinho das aulas, das propostas de aprendizagens, dos passeios, das atividades extraclasses, e entendo que, naquela época, minha escola (Escola Estadual de 1º Grau São Valério) já fazia um ensaio do que hoje entendemos por Educação Integral. Além das atividades normais, realizávamos, em turno inverso, outras atividades. Tínhamos um grupo de danças: italiana, alemã e gauchesca. Também havia um coral, em que cantávamos todos os tipos de música. Ensaiávamos teatro e nos apresentávamos pela região.

A prática esportiva era bastante valorizada e treinávamos, além de voleibol e futebol, salto em altura e distância. Havia na escola um bosque, com vários tipos de árvores, nativas e frutíferas, e nós, alunos, cuidávamos e replantávamos mudas nesse local. Identificávamos todas as árvores com seus nomes populares e científicos. A horta da escola era algo que adorávamos, pois, além de aprender as técnicas de plantio e cuidados, colhíamos as verduras e legumes que eram utilizados no preparo da merenda (e também podíamos levar para casa).

Com saudade e orgulho, lembro-me do jornal da escola, que era escrito pelos alunos com a ajuda dos professores, e nele, por muitas vezes, meu nome foi citado como leitora do mês. Realizávamos pesquisas para a Feira de Ciências, visitávamos as comunidades do interior

para entrevistar os moradores mais antigos e resgatar a história da nossa vila, tínhamos o Grêmio Estudantil e as assembleias, onde podíamos votar e opinar sobre as tomadas de decisões.

A comunidade era extremamente participativa e as pessoas ajudavam nas inúmeras tarefas da escola, doavam alimentos, ajudavam na organização de almoços comunitários, festas tradicionais e tantas outras atividades que tornavam a escola *mais do que escola*, pois, ela era a própria vida da comunidade. Dewey (2002, p. 26), manifesta perfeitamente esse sentimento quando diz que:

> A instituição escolar tem, assim, a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária.

Com isso, minha vida se misturava com a da minha escola, pois minha mãe, mesmo tendo estudado somente até o 4º ano primário, passou num concurso público e trabalhou, durante toda sua vida, como servente. Anos mais tarde, ela cursou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), concluindo o ensino fundamental e médio, o que foi motivo de muito orgulho para a nossa família. Eu também retornei para a escola, desta vez como secretária, oportunidade em que pude aprender e conhecer o lado da gestão escolar. Poucos anos depois, tive a oportunidade de ser professora e lecionar nas mesmas salas onde eu, anos antes, havia sido aluna.

A experiência que eu tive como aluna dessa escola deixou mais que memórias, mas inúmeras lições. Hoje, percebo que minha escolha profissional se deu em razão de tudo que vivi e aprendi nesse ambiente, do quanto de felicidade e realização esse lugar me proporcionou, e do tanto que sentia vontade de viver isso tudo, desta vez, como professora.

Em São Valério do Sul, meu município, assim como em muitos outros, naquela época não havia oferta de ensino médio. Por isso, nos deslocávamos de ônibus para a cidade vizinha, para cursar o que era chamado de Preparação para o Trabalho (Ensino Médio PPT). Além de cansativo, já que percorríamos vários quilômetros em estrada de chão, não era o que eu gostaria de estudar. Sentia vontade de cursar o magistério, como algumas meninas da minha cidade, mas em função da condição financeira de minha família, isso se tornou inviável.

Com o desejo de ser professora, entrei para a universidade. Mais do que contar com um sonho, precisei ter esperança e ser contemplada com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), para poder subsidiar os custos, pois em nossa região, a única possibilidade de estudo era na universidade particular, e meus pais não possuíam condições de

arcar com as despesas. No ensino superior, cursei Ciências Plenas – Biologia, e antes mesmo de concluir a graduação comecei a lecionar. Trabalhava durante o dia e à noite ia para a universidade. A viagem, em grande parte, se dava por estrada de chão batido. Durava quatro horas e trocávamos duas vezes de ônibus. Não reclamava, pois sabia que fazia parte do meu processo de formação acadêmica, que me tornaria professora, como sonhava.

Segundo Freire (1991, p. 58), "ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4h da tarde... Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática". Concordo com essa afirmação, pois, de fato, fui me constituindo professora, por meio das experiências docentes e da reflexão sobre elas, moldada pelos diversos contextos em que atuei.

Pensando nesses contextos, a Escola de Educação Indígena se destacou, trazendo desafios culturais, linguísticos, organizacionais e sociais. Essa vivência foi profundamente enriquecedora, pois ampliou minha visão sobre educação, comunidade e coletividade, levando-me a questionar os modelos tradicionais de ensino. Acima de tudo, fortaleceu meu respeito pelos povos originários e por seus saberes e fazeres.

Além de atuar em uma escola indígena, tive a oportunidade de trabalhar como professora na EJA, em uma Escola do Campo (com turma multisseriada) e em um projeto piloto de Ensino Médio Alternativo, em uma comunidade rural isolada. Todas essas experiências foram extremamente significativas, pois me permitiram vivenciar de perto a luta pelo direito à educação e o profundo abismo das desigualdades sociais e educacionais que afetam tantas comunidades em nosso país.

Entre estudos e escolas, me casei com Rodrigo, meu parceiro de jornada, meu incentivador, aquele que caminha ao meu lado nas alegrias e nas travessias. E, juntos, vivi a maior aventura de todas: ser mãe. Sem dúvida, essa é a missão mais intensa, gratificante e desafiadora da minha vida. Deus, em sua infinita sabedoria, me confiou não apenas a maternidade, mas a experiência de criar dois filhos que, cada um à sua maneira, expandem e aprofundam meu olhar sobre o mundo.

Maria Clara chegou saudável, cheia de vida. Aos três meses, um engasgo alterou nossos caminhos e deixou sequelas que passaram a acompanhar a sua trajetória de forma permanente. Desde então, muito se falou sobre o que ela não poderia e não conseguiria fazer. Mas Maria Clara desafiou (e segue desafiando) cada uma dessas previsões. Fez muito mais do que disseram que faria — e continua, todos os dias, a me ensinar que um laudo não é uma sentença, e que nenhuma limitação é absoluta; que acreditar é parte do caminho para realizar.

Bernardo, com sua própria singularidade e jeito único de ser, também me desafia e me

inspira, lembrando-me de que não existe um só jeito de estar no mundo.

Hoje, com o tempo e a maturidade, já não coleciono porquês. Carrego gratidão: pelos aprendizados, pelas vivências e pelos encontros que me transformaram. Ser mãe me ensinou sobre coragem, paciência e amor incondicional — e ser mãe de Maria Clara e Bernardo, me ensinou a enxergar a vida com mais generosidade, sensibilidade e esperança. Tudo isso moldou em mim um olhar sensível às singularidades, atento às diferenças e, sobretudo, às potencialidades. Aprendi que cada ser carrega um universo próprio e que é nesse território único que mora a verdadeira potência humana.

A inclusão é a bandeira da minha vida, mas nunca a encarei como uma bengala, no sentido de vitimismo. Falo e luto pela equidade e inclusão, porque vivencio essa jornada como professora e, especialmente, como mãe. É uma luta diária encontrar e garantir espaço para o que é diferente, especialmente em um mundo que ainda valoriza padrões rígidos e excludentes.

Ainda sobre a carreira, assim como muitos professores, passei por concurso público e, uma vez nomeada, permaneci por 18 anos na mesma escola, onde além de atuar como professora regente, também exerci as funções de coordenadora pedagógica e vice-diretora. Durante esse período, senti a necessidade de expandir meus conhecimentos na área educacional e decidi cursar uma segunda licenciatura, desta vez, em Pedagogia, o que me levou ao encanto pelos escritos de Paulo Freire, até então pouco conhecidos por mim.

Ao longo desta caminhada, busquei consolidar e ampliar minha formação por meio de cursos de especialização e formações continuadas, sempre movida pelo desejo de compreender mais profundamente o fazer educativo. Realizei o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão e Organização da Escola, formação que se mostrou essencial no período em que exerci funções de coordenação pedagógica e vice-direção. Essa especialização ampliou meu olhar sobre a gestão democrática e sobre os processos de ensino e aprendizagem, fortalecendo a compreensão do papel da escola pública como espaço de formação integral. Mais adiante, na busca por novos conhecimentos e por uma prática mais fundamentada, cursei Mestrado em Educação e, posteriormente, iniciei os estudos de Doutoramento, etapas que representaram a continuidade de um percurso formativo em permanente construção.

Atualmente, sou professora extensionista na Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), faculdade localizada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, e realizo assessoria pedagógica no “A União Faz a Vida”, programa educacional da Fundação Sicredi, que abrange 22 escolas em oito municípios da região das Missões e Fronteira Noroeste. Este trabalho é, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma fonte de inspiração, pois acompanhar tantas realidades e contextos distintos me proporciona uma experiência única. Contribuir para

a expansão do conhecimento, apoiar a formação pedagógica e impactar positivamente a prática educacional, e assim na aprendizagem dos alunos e nas realidades das comunidades envolvidas, é uma fonte imensa de orgulho e satisfação.

2.2 PRIMEIRAS COSTURAS: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE

O retorno ao mundo acadêmico foi fortemente influenciado pelas memórias da escola onde fui aluna, aquela instituição que, para mim, foi incrível, extraordinária e única. O desejo de proporcionar uma escola semelhante àquela para meus filhos, aliado às angústias que eu vivenciava no sistema de ensino em que atuava — um modelo excessivamente conteudista, descontextualizado da realidade, excludente e seletivo — foi o que motivou essa escolha.

Hoje, quando recordo e refaço os passos da minha trajetória profissional e pessoal, percebo que vivenciei diversas faces da educação e acompanhei processos históricos que foram determinantes para a construção e evolução do cenário educacional brasileiro.

Entre esses marcos, destaco a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e o novo PNE de 2014; o Programa Mais Educação (2007-2016), política pública do governo federal que induziu a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular na perspectiva da Educação Integral; a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre 2017 e 2018; os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 e a adaptação ao ensino remoto entre 2020 e 2021; a reformulação do FUNDEB em 2020 e, mais recentemente, a promulgação da Lei da Educação Integral (Lei nº 14.640/2023).

O Mais Educação, articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), alcançou mais de sete milhões de estudantes e 60 mil escolas públicas em todo o país, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), organizando suas ações em macrocampos que integravam áreas do conhecimento, práticas sociais e culturais. Seu objetivo era garantir o direito ao pleno desenvolvimento humano, reconhecendo as singularidades dos sujeitos e os saberes dos territórios, em diálogo com os projetos político pedagógicos das escolas.

Mais do que ampliar o tempo escolar, o Mais Educação propôs uma reorganização do currículo, rompendo com práticas excludentes e aproximando a escola de experiências formativas ligadas à cultura, às artes, aos esportes, à ciência e à cidadania. Embora descontinuado em 2016, deixou um legado importante para o debate e a prática da Educação

Integral no Brasil, reforçando a compreensão de que ampliar tempos e espaços educativos é condição para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma escola pública democrática.

Cada um desses momentos teve um impacto profundo na educação e refletiu o compromisso do país com a busca por um ensino mais acessível, equitativo e de qualidade. A criação do FUNDEB, em 2007, representou um avanço significativo no financiamento da educação, garantindo recursos para estados e municípios, especialmente para escolas públicas em regiões mais vulneráveis. Essa política foi fundamental para melhorar as condições de ensino e aprendizagem, além de valorizar os profissionais da educação.

O PNE, nas versões de 2001 e 2014, marcou a tentativa de dar rumo às políticas educacionais do país. Cada versão, com suas metas e diretrizes, buscou apontar caminhos para uma educação mais inclusiva e justa. A revisão mais recente, de 2014, trouxe consigo, o compromisso renovado com o acesso, a permanência e a valorização de quem ensina e aprende, numa tentativa de *aproximar o ideal do real* nas escolas brasileiras.

A implementação da BNCC, entre 2017 e 2018, foi um marco na tentativa de padronizar e garantir a equidade no ensino, estabelecendo competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Essa base curricular visou reduzir as desigualdades educacionais e promover uma formação mais integral dos alunos[2].

A pandemia de Covid-19 e a necessidade do ensino remoto, entre 2020 e 2021, evidenciaram desigualdades já existentes no acesso à educação, ao mesmo tempo em que aceleraram processos de inovação pedagógica e tecnológica. Esse período trouxe desafios imensos para educadores e estudantes, exigindo resiliência, criatividade e a busca por soluções para garantir o direito à educação, mesmo em tempos de crise.

A reformulação do FUNDEB, em 2020, tornou permanente um dos principais mecanismos de financiamento da educação no Brasil, ampliando os recursos destinados às escolas públicas e tornando o sistema de repasse mais equitativo, o que beneficiou especialmente as regiões mais carentes do país.

Por fim, a Lei da Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023) representa um avanço na concepção de um ensino que ultrapassa os conteúdos curriculares tradicionais, promovendo

[2] O debate sobre equidade e garantia de aprendizagens essenciais foi retomado e ampliado com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034), que reafirma a centralidade da redução das desigualdades educacionais, da promoção da justiça social e da formação integral, incorporando de modo mais explícito a atenção aos territórios, às condições de oferta e às múltiplas dimensões da permanência escolar. O novo PNE desloca o foco exclusivo da padronização curricular para uma abordagem que articula currículo, financiamento, infraestrutura, valorização dos profissionais da educação e políticas intersetoriais, reforçando limites e possibilidades da BNCC enquanto instrumento de equidade.

um desenvolvimento mais amplo dos estudantes e reforçando a importância de uma formação humanizadora e cidadã.

Esses marcos históricos não apenas influenciaram minha trajetória profissional e pessoal, mas também moldaram o cenário educacional do país, reforçando a urgência de lutar por uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos. O movimento de estudos e leituras despertou em mim o desejo de viver e sonhar com uma escola possível, que fosse justa e igualitária, que acolhesse e reconhecesse cada indivíduo em sua singularidade.

Foi nesse contexto, que surgiu o curso de Mestrado em Educação e, com ele, a busca por experiências em construção de escolas possíveis. Nessa jornada, ao longo do processo de formação, foram sendo apresentados os escritos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, estabelecendo as primeiras aproximações com a Educação Integral.

Muito do que eu lia, ressoava com minha própria experiência e com o desejo de concretizar àquelas propostas. Foi nesse contexto, que encontrei a Escola Bem Viver Caúna, no município de Três de Maio/RS, que se tornou objeto de estudo de minha dissertação de Mestrado em Educação, cursada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Acompanhei de perto o processo de construção e criação da escola, que chegou a ser fechada pelo Estado (enquanto escola estadual), mas, graças à mobilização da comunidade local e apoio do poder público, reorganizou-se como uma Escola Municipal Integral do Campo.

Localizada em uma área privilegiada, a Escola da Caúna conta com riacho, trilha ecológica, criação de diversos animais e cultivo de plantações orgânicas. Seu impacto foi tão significativo, que conseguiu inverter o fluxo migratório, atraindo crianças da cidade para estudar no interior. Essa experiência é inspiradora porque fortalece o vínculo entre a comunidade e a escola, demonstrando que ambas são indissociáveis e que o projeto de sociedade que desejamos começa a ser construído nas práticas escolares.

O desejo de continuar estudando e de buscar experiências transformadoras em Educação Integral me levou ao curso de Doutorado: Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. À medida que avançava nas leituras e aprofundava minha compreensão, sentia a necessidade de conhecer e acompanhar uma escola que, assim como a Caúna, estivesse desenvolvendo uma proposta inovadora e bem-sucedida. Uma escola que compreendesse a Educação Integral para além da ampliação do tempo escolar, e que buscasse o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas dimensões intelectual, emocional, social, cultural e física.

Mais do que isso, uma escola que procurasse, em suas práticas e propostas, formar sujeitos críticos, criativos e autônomos, garantindo que o ambiente escolar seja um espaço de construção de projetos de vida e de cidadania ativa. Com base nessa curiosidade e necessidade, e sob a orientação da professora Jaqueline Moll, participei do "Seminário de Imersão por Escolas de Educação Integral da Região de Porto Alegre". Como parte da disciplina, foram realizadas visitas a seis escolas: duas localizadas em Porto Alegre/RS, duas em Nova Santa Rita/RS, uma em São Leopoldo/RS e uma em Três Cachoeiras/RS. O objetivo da imersão foi acompanhar a rotina dessas instituições, analisando sua organização em relação aos tempos e espaços, examinando documentos oficiais e currículos, além de promover conversas informais com gestores, professores e alunos. A intenção era compreender como a proposta de uma escola de Educação Integral se concretizava na prática.

Essa disciplina representou o pontapé inicial da pesquisa doutoral, oferecendo-me o impulso que precisava para compreender o que realmente desejava investigar e por que este tema me mobilizava. As vivências nas escolas visitadas permitiram reconhecer, com mais clareza, o sentido da Educação Integral como prática concreta e como horizonte de transformação social. Foi também nesse processo que se delineou o *lócus* da pesquisa, a EMEF Chico Xavier, cuja experiência passou a traduzir, de forma viva, as inquietações e os propósitos que viriam a orientar todo o percurso do doutorado.

2.2.1 Primeiras tramas: um retorno às origens

De Bardenbach, na Alemanha, no ano de 1824, Pedro Ludwig e Catharina Feltes, junto de seus quatro filhos, despediam-se de tudo o que conheciam. Deixaram para trás não apenas um lugar, mas uma vida. O vento carregava suas últimas lembranças da terra natal, enquanto seus corações se enchiam de esperança e incerteza. Em suas poucas bagagens, além do essencial, levavam um sonho: encontrar terras férteis onde pudessem plantar, colher e viver com dignidade.

Depois de quarenta longas semanas atravessando o oceano, embalados pelo balanço das águas e pela força do desejo de recomeço, ao desembarcarem no Porto do Rio de Janeiro, foram recebidos por D. Pedro I e pela Princesa Carolina Josefa Leopoldina, que enxergaram neles — e em tantos outros imigrantes alemães — a promessa de um novo Sul para o Brasil. Alguns dias depois, finalmente chegaram à Colônia, à terra prometida, onde a esperança encontra chão para criar raízes. Hoje, este lugar tem nome: São Leopoldo, cidade que carrega em suas ruas e esquinas o eco das primeiras vozes germânicas que ali se instalaram. Com poucos hectares de

terra e muita vontade de trabalhar, Pedro Ludwig e sua família tornam-se parte viva da história da colonização alemã no Brasil, construindo um futuro que, naquele momento, jamais poderiam imaginar.

Duzentos anos depois, eu, Caroline Ludwig, a 5ª geração desse caminhar, desembarco, também, em São Leopoldo/RS. Ironia ou destino, retorno ao ponto onde a história de minha família começou em terras brasileiras, trazendo o mesmo sobrenome, os mesmos sonhos, a mesma coragem. Mas enquanto ele, Pedro, veio para arar a terra e semear o pão, chego para semear ideias e colher conhecimento. O cenário mudou. Já não há mata virgem a desbravar, e a pequena Colônia cresceu, transformando-se em uma cidade pulsante, com mais de 217 mil habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). São Léo, como é chamada, tornou-se o berço da colonização alemã no país, um polo de inovação e educação, onde o passado dialoga com o futuro. E é a educação que me guiou até aqui, conduzindo-me ao encontro de uma escola que, até então, era apenas um nome conhecido de longe, um ponto de interesse em minha trajetória acadêmica.

Chegamos a São Leopoldo numa manhã fria de junho de 2023, acompanhada das minhas colegas de doutorado, Edna e Ilda. Nosso destino? Uma imersão nas escolas de Educação Integral da região de Porto Alegre/RS. Fomos acolhidas com cortesia pela equipe da Secretaria de Educação, que nos conduz até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier.

Sem saber, ali, naquele instante, não apenas chegava, mas retornava. Atravessava os séculos e reencontrava, nas entrelinhas do tempo, o fio invisível que me ligava ao passado. Mas a cidade que me acolhia, agora não era mais a mesma Colônia de outrora. Os tempos mudaram, e com eles, as paisagens, as histórias e os desafios. Meu olhar buscava vestígios daquela São Leopoldo do século XIX, mas o que encontrou foram marcas de um outro tempo, de uma outra realidade, igualmente densa e desafiadora.

2.2.2 Conhecendo o tecido: o território e a escola

O caminho que me levava à Escola Municipal Chico Xavier era, por si só, uma lição. A cada rua percorrida, sentia um aperto no peito. Não era apenas a cidade dos imigrantes que se desenhava diante de mim, mas também a cidade dos esquecidos, dos que resistem apesar da escassez. O brilho da inovação e do progresso coexistiam com as sombras de uma desigualdade que teimava em persistir.

No trajeto, fui profundamente impactada pela realidade do bairro onde a escola se situa. As moradias precárias, muitas feitas de materiais improvisados. O lixo acumulado nas ruas e

em frente às casas compunha um cenário de abandono, enquanto crianças descalças brincavam no asfalto gelado, indiferentes ao frio daquela manhã. Cruzamos pelo caminho com algumas mulheres carregando panelas nas mãos; mais tarde, soubemos que seguiam para um ponto de distribuição de alimentos destinados a famílias em situação de vulnerabilidade.

Logo nos informaram que a escola está inserida em uma das áreas mais vulneráveis do município, cercada por bairros oriundos de ocupações do Movimento Sem Teto. A maioria das famílias vive em condições extremamente precárias, sem acesso adequado a saneamento básico, água potável ou eletricidade. O desemprego formal é uma realidade para grande parte dos moradores, que encontram na informalidade sua principal fonte de sustento. Parte deles, entretanto, acaba recorrendo ao tráfico de drogas e à criminalidade como meios de sobrevivência, conforme relatado pela escola.

Confesso que tudo o que vi até ali me impactou e sensibilizou profundamente. Diante de tantas adversidades, uma pergunta passou a ecoar em mim com uma força ainda maior: *Como essa escola, construída em um território de tantas vulnerabilidades, conseguiu erguer, sustentar e vivenciar uma proposta de Educação Integral com tanto sentido, afeto e compromisso?*

Enfim, chegamos à escola, e chama a atenção o nome, que é uma homenagem a Chico Xavier, médium referência no espiritismo e a quem tenho grande apreço. Junto ao nome, no logo da escola, a ilustração de meninos e meninas negras, brancas, pardas, de óculos, em cadeira de rodas, parecem brincar e se darem as mãos. Mais tarde fiquei sabendo que a imagem foi criada pelos próprios professores da escola durante uma parada de greve (adorei!). Entendi que todas as crianças ali representadas foram reconhecidas e valorizadas pelos professores quando ali as desenharam. Compreendi também o protagonismo dos professores ao fazerem tal ilustração. Isso é pertencer, é fazer parte e fazer a sua parte.

Ao entrar na escola, são inúmeros os detalhes e as imagens que quero registrar, entre elas a frase na parede da entrada: “Chico Xavier: por uma Educação em Direitos Humanos, Inclusiva e Integral”; os espaços administrativos; os alunos que me observavam com curiosidade; o som de música, risadas, conversas. Uma escola pulsando viva e vida!

Fomos recebidas pela Direção da escola, que nos convidou para uma roda de conversa junto à biblioteca da escola, onde alguns professores nos aguardavam. A biblioteca também chamou a atenção pela quantidade de livros, pela organização, com pufes, almofadas e tapetes, mesas redondas para que as crianças pudessem estudar, criando um ambiente convidativo à prática da leitura. Durante a conversa, ela nos contou, de maneira bem sucinta, como a escola foi pensada, desde a construção do projeto até a atualidade. Muitas curiosidades surgiram, desde

a organização do currículo, dos tempos e espaços da escola, até a carga horária dos professores. Mas, eu queria mesmo era explorar a escola, esse território que desde a chegada mexeu comigo e com meu lado pesquisadora; eu queria ver e conversar com as crianças e adolescentes.

Enfim, fomos conhecer os espaços da escola. Era meio-dia, e no refeitório ainda havia algumas crianças terminando o almoço. Elas se serviam sozinhas no *buffet*, que naquele dia oferecia feijão, arroz, carne de panela, saladas e ovos. Logo fui convidada a almoçar com elas e, enquanto comia, observei um gesto que me chamou a atenção: ao terminarem a refeição, todas seguiam tranquilamente até as pias, algumas maiores, outras adaptadas para os pequenos e lavavam seu próprio prato e talheres.

FIGURA 2: Almoço servido na escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Curiosa, comentei sobre a prática, e a diretora explicou que esse simples ato faz parte da rotina da escola, ensinando às crianças o valor da responsabilidade e da gratidão. Desde a educação infantil, aprendem que cada um deve fazer a sua parte, cuidando do que é coletivo com respeito e autonomia. Fiquei profundamente tocada. Era um ensinamento silencioso, mas poderoso, que transcendia o espaço da escola e se estendia à vida. Inspirada por elas, segui até a pia. E, assim como aquelas crianças, lavei meu prato, não apenas por obrigação, mas como parte de algo maior, um gesto simples que continha, em si, o valor do pertencimento.

No corredor, redes coloridas balançavam suavemente, acolhendo crianças que descansavam enquanto outras, com delicadeza, embalavam os colegas. No saguão, mesas de jogos reuniam pequenos grupos em disputas animadas, enquanto aqueles que aguardavam sua vez acompanhavam atentamente, torcendo a cada lance. Em outra sala, adolescentes se acomodavam em pufes macios, mergulhados na leitura de seus livros, enquanto alguns assistiam televisão, aproveitando aquele momento de pausa e descontração.

Em uma das salas, sou atraída por vozes mais altas e gestos expressivos entre os alunos. Observando por um instante, percebi que não se tratava de uma briga, mas de uma discussão. Intrigada, perguntei o que estava acontecendo. A diretora explicou que, assim como em qualquer escola, a Chico também enfrenta desentendimentos. Naquele caso, o motivo era o desaparecimento de material escolar, e os próprios alunos estavam conduzindo a resolução do conflito. Ali, professores e direção só interferem em última instância — e, na maioria das vezes, isso nem se faz necessário. Enquanto falava, seus olhos brilhavam ao explicar a razão por trás dessa prática: Na Chico, os estudantes aprendem, desde cedo, que o diálogo é o caminho. O objetivo é que, ao saírem da escola, sejam capazes de resolver conflitos com palavras, sem recorrer à violência ou depender da força policial. Porque, afinal, o projeto de sociedade que queremos começa na escola.

Mais tarde, presenciei a chegada de uma professora acompanhada da vice-diretora. Elas conversavam sobre uma visita feita à casa de uma aluna que, há dois dias, não comparecia às aulas. O cuidado com que falavam me chamou a atenção. Ao me aproximar, explicaram que cultivam uma relação próxima com as famílias, conhecendo cada uma delas, não apenas pelos laços escolares, mas pela vivência cotidiana. Todos os anos, realizam uma pesquisa socioantropológica para compreender melhor a realidade de seus alunos, não apenas como um dado burocrático, mas para estender a mão, oferecer suporte e garantir que ninguém se sinta esquecido. Diante daquela cena, uma certeza preencheu meu coração: existe esperança! Aquelas professoras não apenas ensinam, mas acreditam. Elas sabem que a educação vale cada esforço, cada passo, cada luta.

Saímos para a área externa da escola, onde a vida pulsava em cada canto. O pátio estava repleto de crianças em movimento: algumas jogavam bola, outras pulavam amarelinha, risos e vozes se misturavam ao som da cidade. Mas, de repente, meus olhos se encheram d'água diante de uma cena que parecia ter saído de um filme, sobre o verdadeiro significado da inclusão: um menino cadeirante segurava firmemente a corda e a balançava com entusiasmo, permitindo que seus colegas pulassem. Não era um gesto ensaiado para uma campanha publicitária, nem uma frase inspiradora escrita em um mural. *Era real*. Era a vida acontecendo, com toda sua

beleza e simplicidade.

Seguimos adiante, e meu olhar foi atraído para um dos muros da escola, onde pinceladas de cor davam nova vida às paredes. A diretora, com um brilho orgulhoso no olhar, contou que aqueles eram voluntários da própria comunidade, pessoas que, mesmo diante de tantas dificuldades, faziam questão de cuidar e colaborar com as ações da escola. Ali, o pertencimento não era apenas um conceito, mas uma prática diária.

Poucos passos depois, sob a sombra generosa de uma árvore, vi um grupo de alunos reunidos, de diferentes idades. Estavam sentados no chão, formando um círculo que parecia abraçá-los. Dois jovens dedilhavam violões, enquanto os demais cantavam em coro, como se suas vozes se entrelaçassem ao vento. A música parecia preencher cada espaço, tornando o momento mágico. Tocada por aquela cena, aproximei-me sem pressa e sentei-me ao lado deles, deixando que a melodia me envolvesse. Em silêncio, apenas agradeci por vivenciar aquilo.

FIGURA 3: Convivência e vivência na escola





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir daquele momento, diferentes perguntas se entrelaçavam como ecos, em um espaço repleto de significados. Meus olhos voltaram-se para a entrada da escola, onde uma frase ressoava como a força de um compromisso: “Chico Xavier: por uma Educação em Direitos Humanos, Inclusiva e Integral”. O impacto dessas palavras se misturava ao som suave da música que preenchia o ambiente, ao calor humano que resistia às adversidades, às imagens que se desenhavam diante de mim e à jornada que me trouxe até ali. Então, em meio a tudo isso, um pensamento ganhou vida dentro de mim, quase que como um sussurro, que foi se tornando certeza: A escola dos livros de Anísio, das palavras visionárias de Darcy, do sonho incansável de Jaqueline e também do meu, Caroline, pulsava ali, na Chico Xavier, vivo e real.

2.3 PONTOS DE PARTIDA: AS QUESTÕES DA PESQUISA

Antes de formular, com clareza, o problema de pesquisa, outras questões merecem destaque, que moldaram e afunilaram a pesquisa, conduzindo a investigação desta tese:

i) Como se constrói uma escola de Educação Integral?

ii) O que motivou a criação da Escola Chico Xavier como proposta de Educação Integral?

iii) Quais sentidos foram atribuídos à sua construção como resposta necessária e intencional ao direito à educação?

iv) Como os tempos, espaços e o currículo são organizados e vivenciados no cotidiano da escola?

v) Que relações se estabelecem entre educadores, estudantes e famílias na construção da proposta formativa?

vi) Como os sujeitos da escola (educadores, estudantes e famílias) percebem e atribuem sentido à experiência educativa vivenciada?

vii) Quais desafios e potências emergem da experiência de uma escola pública construída em diálogo com o território?

Diante dessas indagações, e considerando que a escola é expressão concreta do projeto de sociedade que se deseja construir, construímos o problema de pesquisa.

2.3.1 O ponto de interrogação: o problema de pesquisa

Como se constrói e se vive uma proposta de Educação Integral capaz de sustentar a vida, a dignidade e o conhecimento em um território de vulnerabilidade?

2.3.2 O desenho no tecido: objetivos e direções da pesquisa

Os objetivos foram delineados com o propósito de investigar, de forma sistemática e sensível, a construção e a vivência da Escola Chico Xavier, enquanto proposta de Educação Integral. Partimos do reconhecimento de que a Educação Integral só se realiza plenamente quando fundamentada na valorização dos sujeitos, tempos, espaços e práticas que a constituem, bem como na escuta ativa, na diversidade e no compromisso com a justiça social.

2.3.2.1 O ponto central: objetivo geral

Compreender a construção e a vivência da proposta de Educação Integral na Escola Chico Xavier, situada em São Leopoldo/RS, a partir dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

2.3.2.2 Os pontos de apoio: objetivos específicos

i) Identificar os sentidos atribuídos à criação da Escola Chico Xavier como proposta de Educação Integral, considerando seu território e sua fundação como um ato necessário e

intencional de garantia do direito à educação;

ii) Investigar como educadores e estudantes experienciam o currículo, os tempos e os espaços escolares, identificando como esses elementos expressam e sustentam a proposta de Educação Integral no cotidiano da escola;

iii) Analisar os sentidos que educadores, estudantes e famílias constroem e atribuem à Escola Chico Xavier e à sua proposta de Educação Integral, refletindo sobre como esses sentidos se manifestam nas vivências cotidianas e nas relações estabelecidas com o território, o tempo escolar e os sujeitos envolvidos;

iv) Refletir sobre os sentidos da proposta de Educação Integral da Escola Chico Xavier, revelados nas vivências cotidianas e nas relações estabelecidas com o território, o tempo escolar e os sujeitos envolvidos.

3 O DESENHO NO TEAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As escolhas teóricas que sustentam esta tese estão profundamente entrelaçadas à minha trajetória pessoal e acadêmica. As experiências vividas como professora em diferentes contextos — escolas do campo, indígena e de educação de jovens e adultos, bem como a atuação em múltiplos municípios e realidades diversas — consolidam a compreensão de que a educação ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Ela se revela como espaço essencial de resistência e de transformação social, onde se constroem significados, se reafirmam identidades e se luta cotidianamente pela dignidade e pelo direito à educação.

Durante o curso de Mestrado em Educação, ao investigar a construção da Escola Bem Viver Caúna, em Três de Maio/RS, compreendi a potência de uma escola pública que afirma princípios de diversidade, democracia e formação humana integral. Essa pesquisa evidenciou que, quando enraizada em seu território e aberta aos múltiplos saberes, a escola pode configurar-se como um espaço de democratização e inclusão, mesmo em contextos adversos. Reforçou-se, assim, a convicção de que a escola deve ser entendida como bem coletivo, lugar de resistência e possibilidade.

É nesse horizonte que se organiza a metodologia da pesquisa desta tese, pois toda pesquisa se fia em linhas que vêm de diferentes mãos, memórias e pensamentos. Aqui, buscamos entrelaçar esses fios, compondo um tecido teórico capaz de sustentar a compreensão da função social e pedagógica da Escola Chico Xavier. Não se trata apenas de reunir conceitos, mas de costurar lentes que iluminem sua proposta de Educação Integral e sua profunda relação com o território. As contribuições de Paulo Freire, Bernard Charlot, Jaqueline Moll, Pierre Bourdieu, Miguel Arroyo, Milton Santos, Michael Young, entre outros estudiosos, entrelaçam-se como fios diversos que, juntos, formam uma tessitura conceitual.

3.1 A TESSITURA CONCEITUAL

Paulo Freire recorda que a educação é sempre um ato político. Ela não é neutra: ou reproduz a ordem ou abre caminhos para a emancipação. Em *Educação como prática da liberdade*, ele sublinha: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1967, p. 79). Essa concepção desloca a escola da função de mera transmissora de conteúdos para a de formadora de consciências: “Somente o homem pode refletir sobre si mesmo, o que o faz ser um ser histórico, capaz de transformar o mundo” (Freire,

1967, p. 43).

Assim, a pedagogia freiriana é uma pedagogia da esperança e da mobilização. Em *Pedagogia da Autonomia*, ele lembra que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996a, p. 47). Trata-se de uma prática que exige amorosidade, rigor e compromisso com a transformação social, sempre em comunhão, pois "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1987, p. 47).

Essa dimensão dialógica e emancipatória da educação conecta-se com a noção de Charlot sobre a *relação com o saber*. Para ele, aprender não é um ato mecânico de acumulação, mas um movimento de sentido. Aprender é entrar em uma relação específica com o mundo, consigo mesmo e com os outros. O saber é, portanto, relação de sentido, que articula dimensões cognitivas, existenciais e sociais (Charlot, 2000, p. 63). Essa formulação reforça a ideia de que a aprendizagem só acontece quando o sujeito se mobiliza: "Não é a motivação que leva a aprender, mas a mobilização. Só me mobilizo quando a atividade me interessa, quando nela reconheço um valor, um sentido" (Charlot, 2000, p. 19).

> A centralidade da mobilização evidencia que a escola precisa construir vínculos de significação entre o conhecimento escolar e a vida dos estudantes. Caso contrário, a desigualdade estrutural transforma-se em fracasso escolar, responsabilizando o indivíduo por aquilo que é, na verdade, falha do sistema: o fracasso escolar não existe. O que existe são alunos em situação de fracasso (Charlot, 2000, p. 16).

Essa provocação mostra a importância de compreender a experiência da EMEF Chico Xavier como espaço que busca superar as desigualdades sociais e culturais, oferecendo não apenas conteúdos, mas condições de pertencimento e de construção de sentido para educadores, estudantes e famílias.

Nesse ponto, a concepção de Educação Integral, sistematizada por Moll (2012a), se apresenta como fio condutor. Mais do que um modelo pedagógico, ela se configura como horizonte de justiça social[3]: "Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado [...] que acolha, modifique assimetrias e esterilidades ainda presentes na prática pedagógica escolar" (Moll, 2012a, p. 28-29).

[3] O conceito de justiça social é compreendido como princípio orientador das políticas educacionais comprometidas com a redução das desigualdades e com a garantia do direito à educação em condições equitativas. Portanto, não se limita à igualdade formal de acesso, mas envolve a criação de condições diferenciadas para que sujeitos historicamente desiguais possam permanecer, aprender e se desenvolver na escola. É uma concepção que articula equidade, reconhecimento das diferenças e responsabilidade do Estado na promoção de uma educação pública capaz de enfrentar desigualdades estruturais.

A ideia de tempo reinventado remete à noção de escola como lugar de dignidade, pertencimento e democracia. Moll reforça que “o aprofundamento da democracia no Brasil impõe que tenhamos envergadura política e institucional para respondermos de forma irreversível ao desafio de ampliarmos as exíguas quatro horas diárias de escola oferecidas à maioria dos estudantes brasileiros” (Moll, 2012a, p. 130). E complementa que “a construção da escola de Educação Integral implica na mobilização de energias pedagógicas, disposição para o diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional e curricular” (Moll, 2012a, p. 139).

Essas formulações dialogam diretamente com a experiência da Chico Xavier, concebida como escola pública integral desde sua gênese. Não basta estender a jornada; é preciso transformá-la em espaço de formação plena, de cuidado e de democratização do conhecimento.

Ao se debruçar sobre a realidade escolar, Bourdieu (1966) ajuda a compreender como a escola, sob a aparência de neutralidade, pode reproduzir desigualdades e legitimar hierarquias sociais. Sua análise sobre o capital cultural e a violência simbólica demonstra que o sucesso escolar não é fruto apenas de mérito individual, mas profundamente condicionado pelas heranças culturais transmitidas pelas famílias. Como afirma o autor, “a transmissão do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação muitas vezes constatada entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 1966, p. 52).

Esse capital cultural herdado estabelece vantagens invisíveis para alguns grupos, ao passo que outros, desprovidos desse repertório, são penalizados em um jogo que já começa desigual. Quando a escola ignora essas diferenças e naturaliza resultados, perpetua privilégios: “Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta que a escola ignore [...] as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 1966, p. 55).

A violência simbólica atua, assim, de forma silenciosa, moldando trajetórias e expectativas. O *habitus* — conjunto de disposições internalizadas pelos sujeitos — orienta a forma como diferentes classes se relacionam com a escola. Em outras palavras, “as atitudes dos membros das diferentes classes sociais a respeito da escola [...] são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos que eles devem à sua posição social” (Bourdieu, 1966, p. 60).

A EMEF Chico Xavier, ao se enraizar em um território popular, enfrenta cotidianamente as marcas dessa reprodução. Mas, em diálogo com a perspectiva de Educação Integral, busca tensionar tais mecanismos, abrindo brechas para a emancipação. Seu esforço em reconhecer os sujeitos e suas trajetórias é uma tentativa de romper a lógica que condena determinados grupos

ao fracasso escolar.

Esse debate se aproxima das reflexões de Arroyo (2013), ao destacar que o currículo é território em disputa. Não há neutralidade na seleção do que se ensina: conteúdos e saberes carregam vozes e silêncios, legitimando uns e invisibilizando outros. Para o autor, “toda experiência social produz conhecimento” (Arroyo, 2013, p. 115), bem como, “os currículos desperdiçam as experiências sociais” (Arroyo, 2013, p. 118), e por fim, “os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos” (Arroyo, 2013, p. 138). Em Freire (1996a), a educação é ontologicamente não neutra, pois constitui prática política, situada historicamente, atravessada por escolhas e valores, de modo que toda ação pedagógica se orienta, ainda que implicitamente, por um projeto de sociedade.

Ao desprezar saberes de povos indígenas, comunidades negras, trabalhadores e mulheres, o currículo se torna um dispositivo de exclusão. Nesse sentido, a Chico Xavier se contrapõe à lógica de desperdício, construindo um currículo vivo, que dialoga com as experiências sociais de seus estudantes. Mais do que conteúdos estanques, busca produzir conhecimento situado, em permanente interação com a realidade.

Santos (2006b) amplia essa reflexão ao compreender o espaço como totalidade viva, onde sistemas de objetos e de ações se entrelaçam. A escola não está em um território, mas é o próprio território, ao mesmo tempo materialidade e vida que ali pulsa. “O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações” (Santos, 2006, p. 63). Ao falar em território usado, o autor sublinha que este é sempre espaço apropriado e vivido: “O território usado é o chão mais a identidade” (Santos, 2006, p. 255).

Nessa perspectiva, compreender a Chico Xavier implica enxergá-la não apenas como uma instituição que ocupa espaço geográfico, mas como produtora de lugar: cria pertencimento, ressignifica memórias e transforma o território em espaço educativo. A escola, nesse contexto, é lugar de refúgio em tempos de enchentes, de encontros comunitários, de construção de dignidade. *É um território que se reinventa pelas relações que abriga*.

Essa tessitura teórica encontra ressonância nas reflexões de Young (2007) sobre o chamado *conhecimento poderoso*. Para ele, não basta garantir acesso a saberes fragmentados: é preciso oferecer aos estudantes conhecimentos que ampliem sua capacidade de compreender o mundo e transformá-lo. Em suas palavras: “O que distingue o conhecimento poderoso é sua capacidade de fornecer explicações e formas de pensar que vão além da experiência cotidiana dos estudantes” (Young, 2007, p. 110).

A crítica de Young é contundente: quando a escola se limita a reproduzir conhecimentos

instrumentais, reforça desigualdades. O acesso ao *conhecimento poderoso* é, portanto, questão de justiça social. Ele amplia horizontes, rompe com determinismos e oferece instrumentos para a emancipação. Na Chico Xavier, esse horizonte se expressa na preocupação com o futuro das crianças: não apenas formar para o trabalho ou para dar continuidade aos estudos, mas formar sujeitos críticos, solidários e conscientes de seu território e de suas responsabilidades sociais.

Assim, o referencial teórico aqui mobilizado não é um simples pano de fundo, mas uma tessitura que ilumina as escolhas, os caminhos e os sentidos da EMEF Chico Xavier. A Educação Integral, como fio condutor, se entrelaça com a pedagogia freiriana do diálogo, com a relação com o saber de Charlot, com a denúncia das desigualdades de Bourdieu, com o currículo em disputa de Arroyo, com a concepção de território de Santos e com o conhecimento poderoso de Young.

Diante disso, essa articulação entre Bourdieu, Arroyo, Santos e Young revela um campo de tensões que atravessa a escola pública. Se, de um lado, há forças de reprodução, invisibilização e desigualdade; de outro, emergem experiências que buscam reinventar o currículo, ressignificar o território e oferecer conhecimentos capazes de ampliar a compreensão e a ação no mundo.

A Chico Xavier, ao se inscrever nesse movimento, se mostra, não como um modelo a ser replicado, mas como uma experiência de resistência e inspiração, em um movimento de escola que ousa costurar outros futuros, a partir das condições concretas de seu território. Portanto, essa costura conceitual revela que a Chico não é uma escola-modelo, mas uma *escola necessária*. Necessária porque resiste, porque cria, porque transforma. Necessária porque mostra que, mesmo em condições adversas, é possível construir uma educação que não apenas instrui, mas emancipa. Necessária porque anuncia que a escola pública, quando enraizada no território e comprometida com seus sujeitos, pode ser espaço de dignidade, esperança e futuro.

3.2 OS PONTOS DO MÉTODO: CAMINHOS DA PESQUISA

A partir da vivência na Escola Chico Xavier, tornou-se necessário compreender não apenas os princípios que orientam sua proposta pedagógica, mas também as percepções dos sujeitos, desafios e estratégias mobilizadas em seu cotidiano. A construção de uma proposta de Educação Integral demandou uma atuação coletiva, reflexiva e comprometida, na qual educadores, estudantes, famílias e comunidade dialogam e ressignificam sentidos em torno do que se aprende, do que se ensina e de como se vive a escola.

Nesse sentido, compreender como essa proposta foi sendo construída e sustentada ao

longo do tempo, a partir das percepções dos sujeitos escolares e da comunidade, contribuiu para o entendimento dos processos que fortalecem e também desafiaram a consolidação de um projeto educativo conectado ao território, aos sujeitos e à transformação social.

Para tanto, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, que valorizou a escuta sensível[4] e o reconhecimento das percepções dos sujeitos acerca de suas vivências no contexto da escola. A construção do conhecimento não se restringiu a uma análise normativa ou fragmentada, mas emergiu das narrativas, dos registros e das interações cotidianas.

Diante da riqueza do cotidiano da Escola Chico Xavier e da compreensão de que o percurso se constrói ao longo da própria caminhada, esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa. Isso se justifica pelo entendimento de que as relações entre o objeto de estudo e os sujeitos participantes são dinâmicas, interdependentes e indissociáveis.

Conforme Chizzotti (2014, p. 22), "a pesquisa qualitativa exige a imersão do pesquisador nos fenômenos estudados e nos espaços da investigação, permitindo, a partir de experiências sensíveis, a revelação de significados". Complementa o autor que

> o conhecimento, assim, não se reduziu a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador foi parte integrante do processo do conhecimento e interpretou os fenômenos, atribuindo-lhes significados. O objeto não foi um dado inerte e neutro, mas esteve carregado de significados e relações que sujeitos concretos criaram em suas ações (Chizzotti, 2014, p. 79).

Dessa forma, este estudo também se alinha a definição de pesquisa qualitativa apresentada por Minayo (2012, p. 14), que a caracteriza como aquela que "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Considerando os objetivos propostos, optamos pelo estudo de caso como procedimento técnico, dada a intencionalidade em descrever as particularidades do *lócus* da pesquisa. Segundo Gil (2008, p. 7), o estudo de caso "é um delineamento de pesquisa que preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, que investiga um fenômeno contemporâneo sem separá-lo do contexto". Complementa André (2008), que o estudo de caso pode ser classificado

[4] A escuta sensível foi uma escolha metodológica baseada em René Barbier (2002), que se refere a uma atitude de abertura e acolhimento diante do outro, ultrapassando a mera coleta racional de informações. Para o autor, se trata de uma escuta que envolve a totalidade do ser — razão, emoção, intuição e empatia — permitindo compreender o sujeito em sua singularidade e no contexto em que está inserido. Para Barbier (2002), a escuta sensível é uma postura fundamental na pesquisa-ação, pois favorece o diálogo autêntico e o reconhecimento do outro como sujeito de saber, valorizando sua experiência e promovendo uma relação horizontal entre pesquisador e participante.

em quatro grandes grupos: etnográfico; avaliativo; educacional; e de ação.

3.3 OS INSTRUMENTOS DO TEAR: PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

3.3.1 Os moldes da pesquisa: análise documental

A análise documental teve como foco a compreensão da construção da Escola Chico Xavier enquanto projeto de escola integral — pensada e realizada desde sua origem como uma resposta necessária às demandas de um território marcado por desigualdades, mas também por potências coletivas. Foram analisados, ao longo da pesquisa, o Documento Orientador do Território de São Leopoldo, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o documento final, com resultados das entrevistas realizadas pela escola com as famílias.

Mais do que compreender apenas a proposta pedagógica, essa análise buscou evidenciar os sentidos fundantes da escola, os caminhos trilhados para sua materialização e os elementos que estruturam sua identidade institucional. O objetivo foi entender como a proposta de Educação Integral foi sendo construída de forma situada, enraizada nas necessidades do território e nas intencionalidades dos sujeitos que a idealizaram, implementaram e sustentaram esse projeto até hoje.

Além disso, essa análise possibilitou verificar como as diretrizes presentes nos documentos se articularam (ou não) com as práticas cotidianas, com os relatos produzidos nas entrevistas, rodas de conversa e com os registros observacionais do diário de campo. A triangulação desses materiais ampliou a compreensão sobre os sentidos atribuídos à escola, às estratégias educativas adotadas e aos desafios enfrentados ao longo do tempo.

3.3.2 Linhas vivas: o diário de campo

O diário de campo se constituiu como um recurso metodológico fundamental, pois permitiu o registro sensível e reflexivo das vivências observadas no cotidiano da Escola Chico Xavier. Foi um instrumento que acolheu não apenas o que se via, mas também o que se sentia, o que se escutava nas entrelinhas, o que pulsava nas relações e nos gestos que tecem o dia a dia escolar.

Partindo da compreensão de que a escola não é um espaço neutro, mas atravessado por histórias, afetos, disputas e significados, o diário de campo possibilitou acompanhar de perto a construção e a vivência da proposta de Educação Integral na Chico Xavier. As observações

buscaram captar as dinâmicas escolares, as formas de organização dos tempos e espaços, os momentos de escuta, os movimentos pedagógicos e os modos como os sujeitos — educadores, estudantes, famílias — se relacionavam com a escola e com o conhecimento.

Inspirado na perspectiva de Brandão (1981), o diário foi também um espaço de implicação do pesquisador com o campo, no qual impressões, inquietações e aprendizados foram registrados como parte do processo investigativo. A escrita do diário se configurou, assim, como espaço de elaboração teórica e afetiva, onde a experiência vivida encontrou sentido, complexidade e profundidade.

A análise dessas anotações permitiu uma compreensão ampliada da experiência formativa da escola, revelando aspectos que, muitas vezes, não emergiram das falas diretas dos sujeitos, mas se manifestaram nos silêncios, nos olhares, nos ritmos da escola.

Como nos lembra Demo (2012, p. 33):

> O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

O diário de campo, portanto, não se limitou a descrever rotinas; ele possibilitou vivenciar o cotidiano escolar em sua integralidade, desde as manhãs, com a chegada das famílias, até os eventos e atividades especiais, fortalecendo a análise das práticas e dos sentidos produzidos na escola.

3.3.3 Vozes e linhas: entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento de escuta qualificada, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à criação da Escola Chico Xavier. Conforme destaca Minayo (2012, p. 64), esse tipo de entrevista “articula perguntas previamente definidas com a liberdade de explorar temas emergentes, permitindo que o sujeito fale a partir de sua própria lógica e experiência”. Assim, as entrevistas não foram apenas uma técnica de coleta, mas um espaço de diálogo e coautoria na produção dos significados, coerente com a perspectiva qualitativa que orienta esta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, em São Leopoldo/RS, de maneira individual, mediante agendamento prévio. Cada encontro ocorreu em dia e horário acordados, com gravação em áudio, autorizadas pelos participantes, sendo posteriormente degravadas

integralmente, garantindo fidelidade às falas. Essa escolha metodológica, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), permite "acessar as perspectivas dos participantes sobre suas experiências, o modo como interpretam o mundo e atribuem sentido aos acontecimentos vividos". Em consonância, Gaskell (2002, p. 65) ressalta que "a entrevista é um espaço de construção intersubjetiva, em que entrevistador e entrevistado produzem, juntos, um relato interpretativo da realidade".

Foram entrevistados sujeitos diretamente envolvidos no processo de criação e consolidação da escola: o Prefeito da época, a Diretora fundadora, a Supervisora da Secretaria Municipal de Educação, um responsável por aluno da escola e uma representante do movimento de luta por moradia, também mãe de estudante. A diversidade de perfis buscou garantir uma compreensão ampliada das dimensões políticas, pedagógicas e sociais que atravessam a gênese da Escola Chico Xavier.

Os entrevistados demonstraram interesse e relataram sentir-se valorizados com o convite, o que reforçou a relevância do processo. As entrevistas transcorreram de maneira tranquila e espontânea, resultando em relatos densos que recuperaram memórias, intencionalidades políticas e pedagógicas, percursos e decisões fundamentais para a consolidação da escola.

Como observa Minayo (2012, p. 68), a entrevista semiestruturada é "uma estratégia privilegiada para captar significados, valores e sentidos que orientam as práticas sociais", o que se mostrou essencial nesta pesquisa. As vozes que emergem das entrevistas, portanto, não são tratadas como dados brutos, mas como expressões de experiências e afetos tecidos no contexto histórico e territorial da Escola Chico Xavier; um território de lutas, memórias e reinvenções.

3.3.4 Tramas compartilhadas: rodas de conversa

Os sujeitos da pesquisa foram agrupados em formato de rodas de conversa, inspirados na perspectiva freiriana de diálogo como encontro de saberes e construção coletiva da realidade. Para Freire (1996), o diálogo é condição fundante da educação democrática, pois rompe com a lógica vertical do ensino e reconhece cada sujeito como portador de saber. Escutar o outro, "abrir-se à fala do outro" (Freire, 1996, p. 136), é também um gesto político, ético e epistemológico. Nesse sentido, as rodas de conversa configuram-se como espaços de escuta, partilha e construção coletiva de significados, nas quais as experiências cotidianas emergem como forma legítima de produção de conhecimento.

Os grupos de estudantes foram organizados em três subgrupos: a) Bloco 1 (Educação

Infantil, 1º, 2º e 3º anos), com 12 estudantes; b) Bloco 2 (4º, 5º, 6º e 7º anos), com 10 estudantes; c) Bloco 3 (8º e 9º anos), com 14 estudantes. No caso dos estudantes, embora inicialmente estivesse prevista a participação de dois representantes por turma, a adesão foi maior. Muitos alunos manifestaram o desejo de participar, sentindo-se valorizados pela oportunidade de serem ouvidos. Em vários momentos perguntavam: *"Você está estudando a nossa escola? Por que a nossa escola? A nossa escola é tão diferente..."*. Essas falas revelaram, mesmo que informalmente, a curiosidade, o orgulho e o sentimento de pertencimento.

Quanto ao grupo de educadores, a previsão inicial era de até oito docentes participantes, mas 27 professores participaram. A adesão integral demonstrou o entusiasmo e a vontade coletiva de expressar percepções e desafios sobre a escola. O grupo destacou a relevância de serem ouvidos e de poderem contribuir com a reflexão sobre o projeto escolar.

Em relação ao grupo de famílias, participaram oito mães (representantes do Conselho Escolar). A ausência de pais foi um dado importante da pesquisa, não entendido como desinteresse, mas como reflexo da dinâmica social local: a maioria dos homens trabalha fora, enquanto as mulheres permanecem mais próximas ao cotidiano da casa, dos filhos e da escola. Essa presença feminina reafirmou o protagonismo das mães como mediadoras entre família e escola e como sustentáculo da vida comunitária.

As rodas de conversa tiveram duração de 30 a 90 minutos, foram gravadas com autorização formal e respeitaram todos os princípios éticos de escuta, voluntariedade e confidencialidade.

3.4 DESFIANDO SENTIDOS: A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Diante da complexidade que envolveu a construção e vivência da proposta de Educação Integral na Chico Xavier, tornou-se essencial adotar um método de análise que possibilitasse a interpretação profunda das narrativas, das relações e dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa.

Optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2016), pela sua capacidade de articular a análise de discursos com a produção de sentidos em contextos complexos e dinâmicos. Analisamos as transcrições das entrevistas, os registros das rodas de conversa e o diário de campo, permitindo a organização, unitarização, categorização e produção de novos significados a partir das vozes, vivências e sentidos atribuídos pelos sujeitos escolares.

Segundo Moraes e Galiazzi (2016), a ATD é um processo de auto-organização, que

parte da desconstrução do *corpus* textual para, em seguida, promover uma reconstrução que gera novas compreensões, necessitando de comunicação e validação contínua. Esse método se organiza em um ciclo metodológico que compreende três movimentos: a) Unitarização, com a fragmentação do texto em unidades de sentido; b) Categorização, com o agrupamento de unidades em temas recorrentes, que podem ser dedutivos (*a priori*) ou emergentes (indutivos); c) Comunicação, que apresenta a síntese das interpretações em metatextos, oferecendo uma visão integrada dos dados.

Para Moraes (2003, p. 204), "interpretar é construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos". Esse método foi especialmente adequado para investigar as experiências dos docentes e a maneira como ressignificam suas práticas pedagógicas em resposta ao projeto educacional da escola, oferecendo uma releitura crítica e densa das narrativas coletadas.

3.5 COSTURA ÉTICA: OS CUIDADOS COM A PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, garantindo a conformidade com os preceitos éticos exigidos em pesquisas acadêmicas que envolvem interação direta com seres humanos.

Assim, a pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos para estudos com seres humanos, conforme as diretrizes e normas previstas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Antes da realização das entrevistas e rodas de conversa, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes. No caso dos estudantes menores de idade, utilizamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, além da autorização formal aos responsáveis, cujos modelos se encontram nos apêndices.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: UMA REVISÃO DO TIPO "ESTADO DO CONHECIMENTO"

Resumo: Este artigo propõe analisar a produção acadêmica e científica sobre Educação Integral e Direitos Humanos publicada entre 2019 e 2023, abordando o contexto das práticas pedagógicas na educação pública brasileira, por meio de uma revisão de literatura do tipo "Estado do Conhecimento". O recorte temporal compreende um período marcado por retrocessos em políticas educacionais inclusivas. A metodologia incluiu pesquisas sistemáticas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos Capes. Os resultados apontam lacunas e tendências na literatura, ressaltando o papel da escola na articulação entre as temáticas, para enfrentar desafios e promover uma educação crítica e emancipatória, em que a transformação educacional e social depende de esforços integrados entre gestores, educadores e comunidade, para que a escola seja um espaço de pertencimento, justiça social e igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Educação Integral; Direitos Humanos; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento acadêmico, em qualquer área, requer rigor teórico-metodológico que assegure a aplicação precisa dos conceitos ao objeto de estudo. No campo da educação, o levantamento e análise da produção bibliográfica acumulada são passos essenciais para compreensão das questões de pesquisa. Diversas metodologias podem ser utilizadas nesse processo de recomposição da literatura existente, tais como o "Estado da Arte" (Ferreira, 2002), a "revisão narrativa ou tradicional" (Cordeiro *et al*., 2007), a "revisão bibliográfica" (Gil, 2008), a "revisão integrativa" (Souza; Silva; Carvalho, 2010), a "análise ou pesquisa bibliométrica" (Silva; Hayashi; Hayashi, 2011), e o "Estado do Conhecimento" (Morosini; Fernandes, 2014). Cada uma dessas abordagens fornece caminho metodológico específico para organizar e interpretar a produção acadêmica de uma área, permitindo uma visão abrangente e crítica do campo investigado.

No presente estudo, adota-se a abordagem de Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) para investigar a produção acadêmica dos últimos cinco anos que discute a Educação Integral e os Direitos Humanos em suas interseções com as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes da educação pública brasileira.

O recorte temporal estabelecido foi de 5 cinco anos (2019-2023), a fim de verificar a produção acadêmico-científica mais recente na área pesquisada. Este recorte temporal também coincide com um período de intensos desafios para a educação pública, especialmente durante o governo Bolsonaro (2019-2022), quando as políticas educacionais inclusivas e os Direitos

Humanos foram alvo de ataques sistemáticos. Esse contexto de retrocessos revelou a importância da escola pública como espaço de resistência, onde educadores, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na Educação Integral e nos Direitos Humanos, articularam estratégias críticas para enfrentar as desigualdades sociais e promover uma educação emancipadora.

A escolha pela revisão de literatura do tipo "Estado do Conhecimento" possibilita não apenas mapear a produção científica da área, mas também interpretar as principais contribuições teóricas e práticas, revelando tendências, lacunas e avanços. Essa abordagem vai além de simples catalogação de literatura; ela busca compreender como os conceitos de Educação Integral e Direitos Humanos têm sido discutidos e aplicados por educadores na prática cotidiana, especialmente em contextos escolares vulneráveis, nos quais a luta por justiça social e a promoção de Educação Inclusiva se tornam centrais.

1 O EMPREGO DO RECURSO METODOLÓGICO E SUA APLICAÇÃO PRÁTICA

Do ponto de vista metodológico, após a definição do tema, a meta é realizar busca sistemática e criteriosa por artigos, livros, teses, dissertações e outros materiais acadêmicos relevantes ao assunto em questão. Essa busca deve ser conduzida em bases de dados especializadas, bibliotecas, repositórios digitais e demais suportes que reúnam a produção intelectual disponível (Santos; Morosini, 2021, p. 129).

Após a seleção, análise e sistematização dos materiais, a contribuição efetiva do estudo não se restringe à simples apresentação de resumos informativos. Ela emerge proporcionalmente à profundidade analítica com que o pesquisador trata as informações encontradas na literatura selecionada (Morosini; Fernandes, 2014).

Em diálogo com os autores, no que diz respeito à escolha das plataformas de busca e dos repositórios institucionais, optou-se por utilizar duas fontes principais: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES (PP-CAPES). Conforme Santos e Morosini (2021, p. 129),

> normalmente é esperado que um texto seja organizado por uma entidade científica que utiliza como critério a publicação de trabalhos, como teses, dissertações e artigos, que passam por uma avaliação por especialistas e são considerados de qualidade. Nas teses e dissertações, essa qualidade é comprovada pela necessidade de apresentação e aprovação da pesquisa por uma banca avaliadora, enquanto nos artigos científicos, a aprovação e publicação dependem da avaliação por especialistas.

Com isso, a BDTD é uma iniciativa que visa disponibilizar, de forma digital, a produção acadêmica de pós-graduação realizada no Brasil, reunindo vasto acervo de teses, dissertações e outros trabalhos científicos, com acesso gratuito e aberto ao público. Já o Portal de Periódicos da CAPES oferece acesso a ampla variedade de materiais acadêmicos, incluindo periódicos científicos, livros, teses, dissertações e anais de eventos. Com o objetivo de democratizar o acesso à informação científica de qualidade, o portal é uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo, cobrindo diversas áreas do conhecimento e promovendo o desenvolvimento da pesquisa e do ensino no Brasil.

Quanto à definição dos descritores, Santos e Morosini (2021, p. 131) destacam a importância de critérios claros e objetivos. Afirmam que "para facilitar essa definição, é necessário explorar conceitos relacionados ao tema a ser pesquisado e também é possível utilizar sites específicos para auxiliar na escolha dos descritores". Em conformidade com essa orientação e com o objetivo de explorar os conceitos centrais do objeto de investigação proposto, foram inicialmente definidos os descritores "Educação Integral" e "Direitos Humanos".

Após a definição dos descritores e a seleção das plataformas de busca, as próximas etapas metodológicas seguem lógica progressiva de análise e organização do material acadêmico, compondo o processo de revisão (Santos; Morosini, 2021, p. 127). As etapas metodológicas foram organizadas seguindo a perspectiva da:

i) *Bibliografia anotada*: Nessa primeira fase, realizou-se a identificação e seleção dos materiais a partir da pesquisa por descritores definidos ("Educação Integral", "Educação e Direitos Humanos" e "Territórios Educativos"). O objetivo foi compor o *corpus* inicial de análise, incluindo artigos, teses e dissertações.

ii) *Bibliografia sistematizada:* Em seguida, procedeu-se à leitura flutuante dos resumos dos trabalhos selecionados com o objetivo de refinar a seleção do *corpus* documental de análise.

iii) *Bibliografia categorizada:* Após a sistematização, a bibliografia foi reorganizada em categorias temáticas, tais como: campo temático emergente e tema emergente.

iv) *Bibliografia propositiva:* por fim, foi realizado o comentário dos trabalhos selecionados em relação à temática principal da pesquisa.

Do ponto de vista do recorte temporal, conforme já mencionado, optou-se por priorizar os trabalhos produzidos entre 2019 e 2023. Esse período foi escolhido em virtude de levantamento anterior (durante o curso de Mestrado em Educação pela pesquisadora), que realizou análise do Estado do Conhecimento sobre essa temática até 2019, tornando este estudo complementar e focado nos últimos cinco anos, com ênfase no enfoque da Educação Integral e

das práticas pedagógicas orientadas pelos Direitos Humanos.

Com essas definições metodológicas, passamos à apresentação dos resultados obtidos por meio da aplicação das etapas observadas.

2 DA BIBLIOGRAFIA ANOTADA À BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA

Conforme já observado, o levantamento das produções bibliográficas nas bases da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES abrangeu o período de 2019 a 2023 e envolveu diferentes tipologias de trabalhos. Na BDTD, foram identificados, inicialmente, 656 trabalhos, mas esse número foi reduzido para 94 após a aplicação do recorte temporal.

Já no Portal de Periódicos CAPES, a consulta retornou 1.130 produções, número que caiu para 780 com o mesmo critério de recorte, sendo que, após leitura flutuante dos resumos, restaram apenas 28 trabalhos relevantes. No total, foram contabilizadas 122 produções em ambas as bases, sendo 94 (77%) da BDTD e 28 (23%) do Portal de Periódicos.

Ao analisar a distribuição anual dessas produções (Quadro 2), observa-se que o ano de 2020 concentra a maior quantidade de trabalhos (31, ou 25,4%), seguido por 2019 (30, ou 24,6%). O número de produções diminui progressivamente nos anos subsequentes, com 26 trabalhos em 2021 (21,3%), 27 em 2022 (22,1%) e apenas 8 em 2023 (6,6%).

QUADRO 2: Número de produções bibliográficas identificadas (2019-2023)

ANO	BDTD		PP-CAPES		TOTAL	
	n.º	**%**	**n.º**	**%**	**n.º**	**%**
2019	21	17,2	9	7,4	30	24,6
2020	26	21,3	5	4,1	31	25,4
2021	20	16,4	6	4,9	26	21,3
2022	23	18,9	4	3,3	27	22,1
2023	4	3,3	4	3,3	8	6,6
	94	77,0	**28**	23,0	122	**100**

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento de dados nas bases de pesquisa.

Essa variação pode ser explicada por uma série de fatores, incluindo eventos externos que afetaram diretamente o andamento de pesquisas e a produção acadêmica no país, especialmente a partir de 2020, com o advento da pandemia de Covid-19. A crise sanitária global gerou interrupções nas rotinas de pesquisa, com universidades e centros de investigação precisando se adaptar a condições adversas, como a impossibilidade de trabalho presencial e a

dificuldade de acesso a recursos essenciais. É válido considerar que esses fatores contribuíram para a queda na produção de dissertações e teses, que, por demandarem maior tempo de execução e infraestrutura presencial, sofreram os efeitos das restrições.

Além do impacto da pandemia, é possível associar a redução na produção acadêmica entre 2019 e 2022 aos cortes orçamentários e a redução de investimento em pesquisa durante o governo de Jair Bolsonaro. A diminuição de recursos financeiros e a ausência de apoio institucional contribuíram para a retração nas produções acadêmicas, particularmente em áreas dependentes de financiamento público. A partir de 2022, entretanto, os dados apontam leve recuperação, sugerindo uma tentativa de retomada após os anos críticos de pandemia e de contingenciamento de recursos públicos dedicados ao financiamento da pesquisa e da pós-graduação brasileira.

A análise por tipologia (Quadro 3) também revela disparidade entre as produções encontradas nas duas bases. Na BDTD, predominam dissertações (63,1%) e teses (13,9%), enquanto no Portal de Periódicos CAPES, a maioria das produções são artigos acadêmicos (62,5%). Essa diferença reflete as características específicas de cada tipo de produção: dissertações e teses são trabalhos mais longos e complexos, enquanto os artigos acadêmicos, mais ágeis e menos dependentes de infraestrutura presencial, se adaptaram melhor ao cenário pandêmico e às condições de financiamento limitadas.

QUADRO 3: Trabalhos identificados na BDTD e Portal de Periódicos CAPES (2019-2023)

ANO	**BDTD**				**Subtotal**	**PP-CAPES**		**Total**	
	Dissertações		**Teses**			**Artigos**			
	n.º	**%**	**n.º**	**%**	**n.º**	**n.º**	**%**	**n.º**	**%**
2019	16	13,1	5	4,1	21	9	7,4	30	24,6
2020	23	18,9	3	2,5	26	5	4,1	31	25,4
2021	18	14,8	2	1,6	20	6	4,9	26	21,3
2022	16	13,1	7	5,7	23	4	3,3	27	22,1
2023	4	3,3	0	0,0	4	4	3,3	8	6,6
Total	**77**	**63,1**	**17**	**13,9**	**94**	**28**	**23,0**	**122**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento de dados nas bases de pesquisa.

Em suma, os dados refletem como crises de diferentes naturezas — tanto sanitárias quanto econômicas — impactaram diretamente na produção acadêmica no Brasil entre 2019 e 2023. O aumento expressivo de artigos em 2020, seguido por uma redução gradual nas produções, sugere relativa resiliência da comunidade acadêmica frente a desafios como a pandemia e os cortes de financiamento, mas também evidencia as limitações impostas por tais

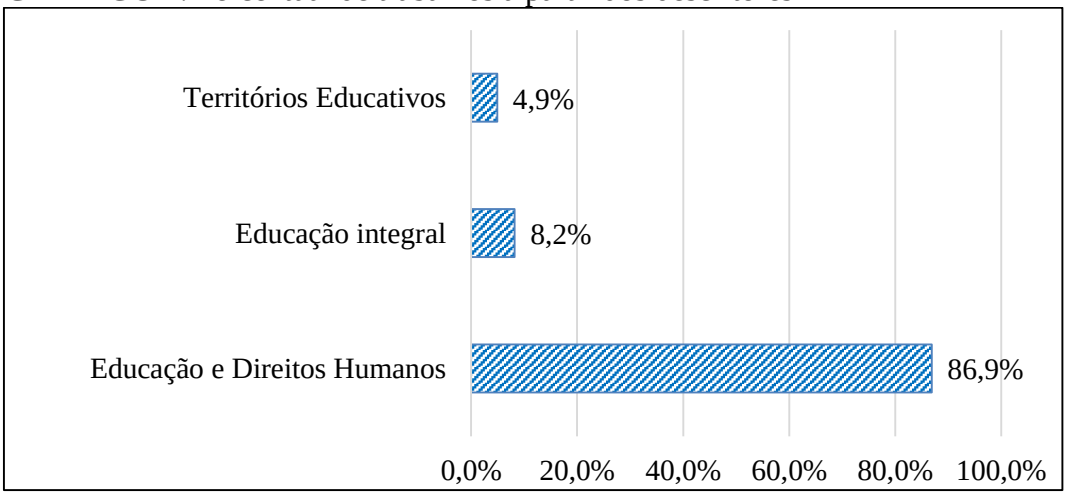
circunstâncias.

Em relação à categorização das pesquisas selecionadas, buscou-se compreender com maior profundidade as áreas de concentração do conhecimento produzido e as tendências temáticas emergentes ao longo do período analisado.

Na etapa de categorização, foram identificados descritores que agrupam os campos temáticos, os quais, por sua vez, abrigam temas emergentes relacionados. Esse processo permitiu a criação de uma estrutura analítica que organiza e relaciona os dados, possibilitando a identificação de tendências e lacunas na produção bibliográfica.

Ao analisar a distribuição dos 122 trabalhos, observa-se predominância de produções voltadas para a área de Educação e Direitos Humanos, que concentra 106 trabalhos, o que corresponde a 86,89% do total. Esse dado reflete a relevância crescente dos Direitos Humanos no campo educacional, evidenciando preocupação acadêmica com temas como inclusão, cidadania e equidade no âmbito do contexto escolar (Gráfico 1).

GRÁFICO 1: Percentual de trabalhos a partir dos descritores



Fonte: Elaborado pela autora.

De outro lado, Educação Integral aparece com uma participação menor, somando 10 trabalhos, o que representa 8,20% do total. Ainda que em menor número, segue relevante, dado que o modelo de Educação Integral busca promover o desenvolvimento integral dos alunos, pauta fundamental no âmbito das políticas públicas educacionais e nas discussões acadêmicas.

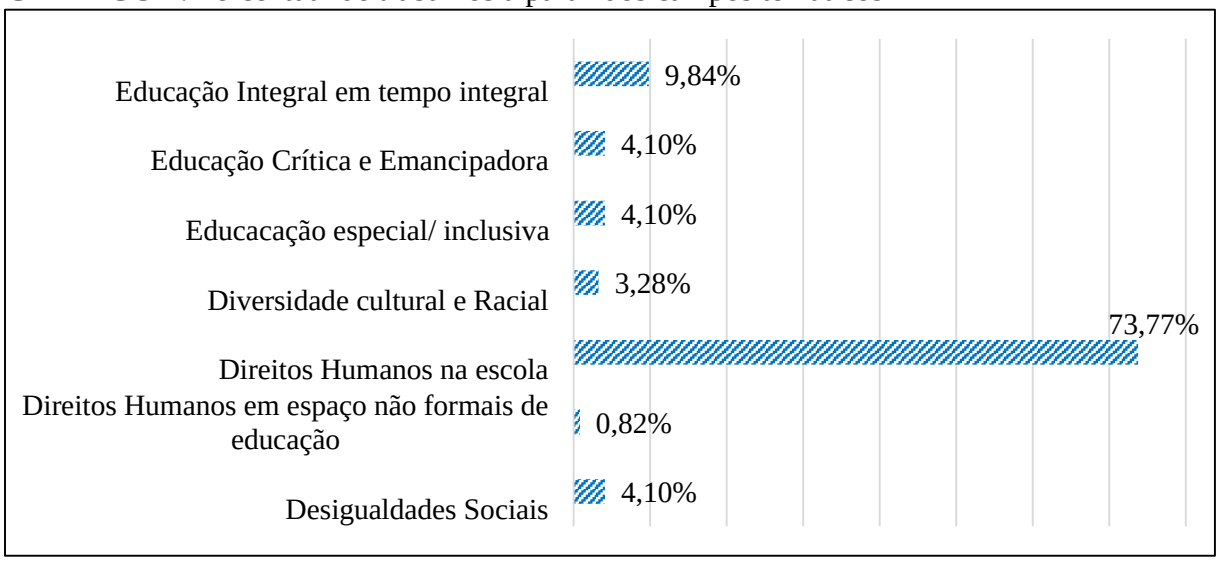
Por fim, Territórios Educativos conta com 6 trabalhos, correspondendo a 4,92% do total. Embora seja o menor percentual entre os três descritores, destaca-se por seu enfoque na integração entre escola, comunidade e os diversos espaços sociais, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada da educação.

A análise dos percentuais revela que, apesar da predominância dos estudos sobre

Educação e Direitos Humanos, temas relacionados à Educação Integral e aos Territórios Educativos também encontram espaço nas discussões acadêmicas, contribuindo para um debate plural sobre os desafios na educação contemporânea.

Em relação aos campos temáticos abordados na produção acadêmica analisada, é possível inferir que eles refletem preocupações centrais da comunidade acadêmica, evidenciando o foco em Direitos Humanos, Inclusão e Educação Integral (Gráfico 2).

GRÁFICO 2: Percentual de trabalhos a partir dos campos temáticos



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se pode perceber pelo Gráfico 2, o campo temático Direitos Humanos na escola surge como o mais frequente, com 90 trabalhos, o que representa 73,77 % do total das produções analisadas. Esse número substancial destaca a relevância das discussões sobre a implementação de Direitos Humanos no ambiente escolar, onde temas como inclusão, igualdade e justiça social são abordados com maior intensidade. Esse resultado é coerente com a crescente preocupação em transformar a escola em um espaço de promoção da cidadania, diversidade e respeito às diferenças. A centralidade desse tema na produção acadêmica sugere foco contínuo em criar práticas pedagógicas que não apenas reconheçam os Direitos Humanos, mas que os incorporem no cotidiano escolar de maneira estruturada.

Educação Integral em tempo integral aparece como o segundo campo temático mais presente, com 12 trabalhos, o que equivale a 9,84% do total. Essa temática reflete o interesse da área em explorar modelos educacionais que sejam dedicados ao desenvolvimento integral do aluno, tanto no aspecto intelectual quanto no socioemocional. A presença desse campo temático nas pesquisas reafirma o lugar da Educação Integral nas políticas públicas e nas

práticas pedagógicas, especialmente como uma estratégia para responder aos desafios educacionais do século XXI.

Temas como Desigualdades Sociais, Educação Especial/Inclusiva e Educação Crítica e Emancipadora estão representados por 5 trabalhos cada, o que corresponde a 4,1% para cada campo temático. Esses dados indicam que as desigualdades socioeconômicas, a inclusão de estudantes com necessidades especiais e as práticas pedagógicas críticas são campos importantes para a promoção de uma educação mais justa e equitativa, e sua representatividade nas pesquisas é um passo importante para o avanço dessas pautas no contexto educacional.

Diversidade Cultural e Racial, com 4 trabalhos (3,28%), reflete discussões sobre a interseccionalidade e a emancipação dos sujeitos por meio da educação. Essa temática, embora menos recorrente na amostra, é fundamental para a construção de uma escola crítica, que promova a equidade racial e a formação de sujeitos autônomos, capazes de questionar a realidade em que vivem.

Por fim, o campo temático Direitos Humanos em espaços não formais de educação, com 1 trabalho (0,82%), foi o campo menos abordado nos trabalhos analisados. A presença desse campo temático sugere a existência de campos ainda incipientes de investigação sobre o impacto da educação fora dos ambientes escolares tradicionais como foco estratégico de pesquisa.

Diante do que até aqui foi exposto é possível indagar sobre o que efetivamente estes trabalhos nos informam em relação à Educação Integral e Direitos Humanos. Que subsídios este conjunto de produções pode oferecer para se refletir com maior precisão acerca da Escola enquanto instituição mediadora do processo de construção de saberes no espaço social em que está inserida, e da comunidade enquanto um território de apropriação e significação desses mesmos saberes.

3 BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA: O QUE ELA NOS DIZ?

A análise da bibliografia propositiva foi organizada com base nos campos temáticos emergentes. As contribuições de diversos autores são abordadas de forma a explorar seus enfoques sobre temas como desigualdade social, Direitos Humanos, diversidade cultural, Educação Inclusiva e emancipadora, entre outros.

Essa etapa visa fornecer análise crítica das perspectivas e abordagens propostas pelos autores, destacando os principais aspectos e desafios levantados em seus estudos. A partir dessa sistematização, busca-se não apenas aprofundar o entendimento sobre cada um desses temas,

mas também estabelecer conexão direta com o contexto do projeto de tese, fornecendo subsídios para compreender como práticas pedagógicas podem responder às desigualdades sociais presentes no ambiente escolar e promover uma educação transformadora.

3.1 Direitos Humanos na escola

O campo temático "Direitos Humanos na Escola" destaca-se por enfatizar uma educação que vai além da instrução formal, incorporando valores de igualdade, respeito e justiça social. A educação voltada para os Direitos Humanos busca transformar a escola em um espaço de cidadania ativa, acolhendo e respeitando plenamente a diversidade. Diversos autores contribuíram para este debate, oferecendo perspectivas sobre os desafios e as oportunidades de implementar Educação Inclusiva e Crítica.

Um dos temas emergentes centrais é a educação para a cidadania, tema essencial para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos. Santos (2019) aborda a educação como um direito social e defende que a escola deve atuar como um espaço de promoção da justiça social. Em linha semelhante, Silva e Silva (2019b) examinam práticas pedagógicas que integram os Direitos Humanos ao currículo escolar, criando um ambiente educacional inclusivo. Miranda e Lima (2019) destacam a importância do papel dos professores na construção de práticas que combatem o *bullying* e promovem o respeito, enquanto Fortunato (2022) explora o conceito de autoformação como forma de incentivar a cidadania ativa. Gomes (2020), por sua vez, investiga como a infraestrutura escolar adequada pode facilitar o desenvolvimento integral dos alunos e promover uma cultura de cidadania. Outros pesquisadores, como Leite (2019), Costa (2020), Sena (2022), Barbosa (2019), Rocha (2020) e Vieira (2022), reforçam a importância de centrar a educação na promoção da cidadania, garantindo inclusão, respeito e justiça social.

As políticas públicas em educação se constituem como outro tema de destaque na amostra, visto que são fundamentais para garantir a implementação da Educação Inclusiva, centrada nos Direitos Humanos. Cunha (2019) discute as dificuldades de aplicar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), apontando barreiras estruturais e culturais que complicam a implementação dessas diretrizes. Toledo (2020) defende que a formação continuada de professores deve ser prioridade nas políticas públicas para assegurar que os Direitos Humanos sejam devidamente promovidos no contexto escolar. Franco e Maranhão Filho (2020) oferecem crítica contundente às políticas excludentes que prejudicam a Educação Inclusiva, mostrando os desafios que surgem quando a administração pública não prioriza os Direitos Humanos. Barreto (2022) foca na merenda escolar de qualidade como um

direito humano essencial, sugerindo que políticas eficazes nessa área são fundamentais para promover a equidade. Ratacheski (2020) destaca a relação entre pobreza, exclusão social e acesso à educação, reforçando a necessidade de políticas que garantam direitos sociais básicos aos estudantes. Autores como Silva (2020), Duarte (2019), Rocha (2019) e Rosa (2019) também compartilham a visão de que políticas públicas inclusivas são vitais para uma prática pedagógica que respeite e promova os Direitos Humanos.

A formação docente também é apontada como um fator crucial para assegurar a promoção dos Direitos Humanos na escola. Rocha (2019) argumenta que a formação de professores deve incorporar uma abordagem crítica e cidadã, preparando-os para administrar questões de diversidade e inclusão. Penteado (2023) sublinha a importância de programas de formação continuada para habilitar o professor no tratamento de temas de Direitos Humanos de forma crítica. Silva (2019a) explora os desafios enfrentados por docentes ao incluírem alunos com deficiência, apontando a necessidade de formação que contemple uma abordagem crítica do processo de inclusão. Barbosa (2023) e Costa (2020) destacam que, para enfrentar situações de discriminação e preconceito, a formação docente deve ser continuada e pautada na inclusão, oferecendo suporte para práticas pedagógicas transformadoras. Pesquisadores, como Ratacheski (2020), Duarte (2019), Santos (2019), Franco e Maranhão Filho (2020) e Sena (2022), apontam a formação de professores como alicerce para a construção de uma escola que promova os Direitos Humanos.

Nessa direção, a curricularização dos Direitos Humanos também surge como questão relevante na análise, visto que valores de inclusão e respeito são incorporados ao currículo escolar. Duarte (2019) traz estudo de caso sobre a inserção de temas de Direitos Humanos no currículo, destacando os limites e possibilidades ao se integrar essas temáticas aos conteúdos regulares. Barbosa (2019) sugere que a Educação Integral pode incluir práticas que fomentem a cultura de paz e respeito aos Direitos Humanos. Cunha (2019) observa que a falta de clareza e consistência nas diretrizes do PNEDH representa um obstáculo para a sua plena implementação. Silva e Silva (2019b) propõe que as práticas pedagógicas devem refletir uma visão integral dos Direitos Humanos, de modo que valores de cidadania estejam presentes em todas as áreas de ensino. Santos (2019) defende que incluir Direitos Humanos no currículo escolar contribui para a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo. Autores como Vieira (2022), Rocha (2019), Franco e Maranhão Filho (2020) e Santos (2019) também apoiam práticas curriculares consistentes e integradas que reflitam valores de igualdade e respeito.

Por fim, a violência escolar é um dos grandes desafios à promoção dos Direitos Humanos nas escolas, manifestando-se de várias formas, incluindo *bullying* e discriminação.

Paoliello (2020) examina a relação entre a violação dos Direitos Humanos e o *bullying* no ensino médio, destacando que a violência nas escolas é um reflexo das desigualdades sociais. O estudo sugere que o *bullying*, muitas vezes relacionado a fatores socioeconômicos, contribui para a exclusão de estudantes vulneráveis e perpetua a marginalização no ambiente escolar. A autora defende a necessidade de políticas públicas que enfrentem essas questões de forma integrada, abordando tanto a violência quanto a desigualdade subjacente que a sustenta.

Bauchspiess (2019) sugere que a mediação de conflitos é uma estratégia eficaz para promover a paz dentro das escolas, particularmente em contextos de violência cotidiana. Coswosk (2019) chama atenção para o modo como a precariedade da infraestrutura escolar pode agravar problemas de violência e exclusão, apontando a necessidade de ambientes adequados para garantir segurança e dignidade. Sena (2022) explora a ligação entre *bullying* e violação dos Direitos Humanos, argumentando que a construção da cultura de paz é essencial para transformar o ambiente escolar. Barbosa (2023), Duarte (2019) e Silva (2019a) e Oliveira (2022), reforçam a importância de estratégias abrangentes para combater a violência e assegurar um ambiente escolar mais acolhedor, menos discriminatório e violento.

3.2 Desigualdades sociais

O campo temático “Desigualdades Sociais” no contexto educacional revela uma série de desafios enfrentados por crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade, muitas vezes excluídos das oportunidades de desenvolvimento proporcionadas pelo sistema educacional. Os autores que discutem essa temática enfatizam as múltiplas formas de exclusão e marginalização sofridas por jovens de diferentes contextos, explorando como essas desigualdades impactam diretamente o acesso à educação e a qualidade das experiências educacionais.

Nessa perspectiva, Ratacheski (2020) discute a interseção entre pobreza, educação e encarceramento de jovens, destacando como o sistema educacional e o sistema prisional, ao invés de oferecerem oportunidades de reabilitação e inclusão, acabam reforçando a marginalização de jovens em conflito com a lei. O autor sugere que o encarceramento de adolescentes reflete a incapacidade das políticas públicas em oferecer alternativas educativas para jovens em situação de vulnerabilidade, especialmente aqueles provenientes de contextos de pobreza. Ele propõe uma revisão crítica das práticas socioeducativas para que a educação seja uma via de reintegração social e não de exclusão.

Moreira (2020) amplia essa discussão ao analisar as práticas socioeducativas como

possibilidade de ressignificação identitária para adolescentes em contextos de pobreza. Sua pesquisa enfoca a garantia de direitos nesses contextos, destacando que a educação pode ser uma ferramenta fundamental para a reconstrução do sentimento de pertencimento social desses jovens. O autor argumenta que, sem o reconhecimento de seus direitos, esses adolescentes continuam presos a um ciclo de pobreza e marginalização, o que perpetua a exclusão social.

Bressan (2022), por sua vez, explora o conceito de projetos de vida em jovens criminalizados, sugerindo que, apesar das adversidades enfrentadas, existem "campos de possibilidades" dentro do sistema socioeducativo que podem permitir a construção de novas trajetórias de vida. A autora discute como as práticas educativas e o acesso a direitos no contexto socioeducacional podem abrir perspectivas para esses jovens, permitindo que eles se distanciem de trajetórias criminais e marginalizadas.

Já Barreto (2022) traz perspectiva diferenciada ao discutir o direito à alimentação como um direito humano fundamental, relacionando-o às desigualdades no acesso à merenda escolar. O autor analisa como a alimentação escolar pode ser um ponto central para combater as desigualdades socioeconômicas, garantindo que crianças de contextos vulneráveis tenham acesso a uma nutrição adequada, o que por sua vez impacta diretamente no desempenho escolar e na permanência dos alunos na escola. A autora destaca que a merenda escolar, frequentemente negligenciada, desempenha papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades no ambiente educacional.

Esses pesquisadores, ao discutir diferentes aspectos das desigualdades sociais na educação, convergem na análise de que, embora o sistema educacional brasileiro tenha avançado em algumas áreas, ainda falha em atender plenamente as necessidades dos jovens mais vulneráveis. As barreiras impostas pela pobreza, pela violência e pela falta de políticas públicas efetivas resultam na perpetuação das desigualdades, reforçando os ciclos de exclusão social que afetam profundamente o desenvolvimento educacional e social desses jovens.

3.3 Diversidades cultural e racial

Os trabalhos dedicados ao campo temático da "diversidade cultural e racial" concentram seu foco de discussões na promoção da Educação Inclusiva e antirracista. O trabalho de Amorim (2020) analisa como a escola tem papel central na reprodução ou desconstrução de relações de poder relacionadas ao gênero e à sexualidade. A pesquisa explora como profissionais da educação lidam com questões de gênero no ambiente escolar, abordando a necessidade de problematizar o sexismo e a heteronormatividade para promover um ambiente inclusivo.

Já Cecarelli (2021) amplia essa discussão ao explorar as políticas públicas voltadas para jovens em situação de vulnerabilidade, evidenciando como as desigualdades sociais afetam o acesso à educação e às oportunidades de desenvolvimento pessoal. O estudo sugere que políticas públicas devem ser mais inclusivas, assegurando direitos independentes de classe social, gênero ou raça, para que jovens de periferias possam alcançar seus objetivos sem serem confinados a oportunidades limitadas e precárias.

Oliveira (2022) foca na importância das literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como ferramentas pedagógicas para promover a educação étnico-racial desde a infância. A autora demonstra que essas literaturas podem servir como instrumentos para o letramento racial crítico e a construção positiva das identidades étnico-raciais das crianças, contribuindo para o reconhecimento e a valorização da diversidade dentro das salas de aula.

Em um contexto de educação superior, Heidelmann (2022) analisa como gênero, raça e classe se entrelaçam na trajetória formativa de mulheres negras em cursos de licenciatura, evidenciando as barreiras impostas pelo racismo estrutural e as estratégias de resistência desenvolvidas por essas mulheres. O estudo revela que, apesar das dificuldades, as políticas de permanência e os projetos de apoio têm desempenhado papel fundamental no âmbito acadêmico e profissional desses estudantes, mostrando a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade racial.

Dessa forma, observa-se convergência entre os autores ao destacar a importância de práticas pedagógicas e políticas públicas que não apenas reconheçam, mas também promovam a diversidade cultural e racial em diferentes níveis de ensino. Enquanto Amorim (2020) e Oliveira (2022) destacam a relevância de abordar questões de gênero e raça na educação básica por meio de práticas pedagógicas críticas e inclusivas, Cecarelli (2021) e Heidelmann (2022) enfatizam a necessidade de políticas públicas que garantam equidade e acesso a oportunidades de desenvolvimento para jovens e adultos, especialmente para aqueles que enfrentam barreiras estruturais impostas pela sociedade. Assim, as pesquisas reforçam que a construção de um ambiente educacional justo e inclusivo depende tanto da transformação das práticas cotidianas nas escolas quanto do fortalecimento de políticas que assegurem a inclusão e a equidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da produção acadêmica recente sobre Educação Integral e Direitos Humanos, evidencia-se que a escola pública brasileira continua sendo um território de disputas,

mas também de esperanças. Em meio a retrocessos políticos, pandemias e escassez de recursos, docentes, pesquisadores e comunidade escolar têm reafirmado, com força e coragem, a centralidade da educação como prática social transformadora.

Este estudo, ao mobilizar a metodologia do Estado do Conhecimento, não se limitou a mapear o que foi produzido nos últimos cinco anos, mas buscou realçar, das entrelinhas dos textos e por meio das escolhas temáticas dos autores, os movimentos de resistência, reinvenção e denúncia que emergem das práticas pedagógicas comprometidas com os Direitos Humanos, com a inclusão e com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A expressiva presença de estudos voltados à promoção da cidadania, da diversidade, da justiça social e da construção de projetos de vida dignos revela que há, na escola, apesar de tudo, uma pulsação viva de emancipação. Ainda que desigual em visibilidade, a Educação Integral aparece como horizonte necessário — uma proposta que não se esgota na ampliação do tempo escolar, mas que se realiza na tessitura entre saberes, territórios e vínculos.

Os dados aqui sistematizados reafirmam o papel da escola como espaço privilegiado de articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade humana. No interior dessa articulação, emerge a potência da escola como espaço de humanização, de resistência, de construção coletiva de sentido.

Se a educação é, como nos ensinou Paulo Freire, um ato de amor e coragem, este artigo se alinha a essa tradição de educadores que, mesmo nos contextos mais adversos, seguem cultivando futuros possíveis. Porque, ao fim, a escola pública resiste — e, ao resistir, transforma.

REFERÊNCIAS

AMORIM, L. F. **Educação e Direitos Humanos**: as representações das diferenças de gênero na escola. 2020. 102 f. Mestrado (Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

BARBOSA, J. L. V. S. **Pedagogia e educação em Direitos Humanos**: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas na Brinquedoteca Cora Coralina. 2023. Mestrado Profissional (Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

BARBOSA, R. C. **Educação Integral em tempo integral**: desafios da incorporação das práticas restaurativas com enfoque em Direitos Humanos no espaço escolar. 2019. 84 f. Mestrado (Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

BARRETO, M. F. V. **Significados do direito humano à alimentação**: perspectivas polifônicas sobre a merenda escolar. 2022. Doutorado (Alimentos, Nutrição e Saúde) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

BAUCHSPIESS, C. **Psicologia escolar e comunidades de aprendizagem**: caminhos para a educação em Direitos Humanos. 2019. 104 f. Mestrado (Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRESSAN, M. S. **Juventude criminalizada, projetos de vida e Direitos Humanos**: o campo de possibilidades no contexto da socioeducação. 2022. 100 f. Mestrado (Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos**. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 5 dez. 2024.

CECARELLI, M. C. P. **Juventude excluída e políticas públicas**: um olhar a partir de estudantes de ensino médio. 2021. 190 f. Doutorado (Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

CORDEIRO, A. M. *et al*. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

COSTA, F. F. T. **Educação em Direitos Humanos e suas expressões no cotidiano escolar**: um olhar avaliativo sobre a realidade educacional de Quixadá. 2020. 316 f. Mestrado (Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

COSWOSK, E. D. **Limitações no cumprimento dos Direitos Humanos à água e ao esgotamento sanitário**: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental no Sul da Bahia. 2019. 120 f. Doutorado (Saúde Coletiva) – Fundação Oswaldo Cruz, Belo Horizonte, 2019.

CUNHA, G. T. S. **Plano nacional de educação em Direitos Humanos**: um estudo sobre a sua implantação em escola estadual do estado de São Paulo. 2019. 132 f. Mestrado (Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

DUARTE, K. M. **Ensino em Direitos Humanos**: estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Coriolano de Medeiros em Patos-PB. 2019. 101 f. Mestrado (Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FORTUNATO, I. **Educação e escola e Direitos Humanos e sociedade**: a autoformação alvitrada. 2022. 141 f. Doutorado (Humanidades, Direitos e outras Legitimidades) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

FRANCO, C.; MARANHÃO FILHO, E. M. A. **Um estado "terrivelmente cristão" e privatizador**: a opressão à educação em Direitos Humanos no governo Bolsonaro. Escola Superior de Teologia. Vol. 60. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, I. M. A. **Subjetivações, escolas e violências**: crianças nas tramas das redes cotidianas contemporâneas. 2020. 127 f. Mestrado Profissional (Segurança Pública) – Universidade Vila Velha, Vila Velha, 2020.

HEIDELMANN, S. P. **Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no curso de licenciatura em Química do IFRJ – Duque de Caxias**. 2022. 193 f. Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LEITE, D. S. B. **Mediação de conflitos na escola pública à luz da educação em Direitos Humanos**: empoderamento pelo diálogo. 2019. 146 f. Mestrado (Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MIRANDA, M. H. G.; LIMA, L. S. G. A. A prática pedagógica dos Direitos Humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao *bullying*. **Momento Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MOREIRA, J. S. S. **Garantia de direitos nas práticas socioeducativas como possibilidade de ressignificação identitária de pertencimento social do adolescente em contextos de pobreza infantil**. 2020. 233 f. Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidade e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, J. S. P. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na educação infantil**. 2022. 160 f. Mestrado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PAOLIELLO, S. R. **Violação dos Direitos Humanos e *bullying* no ensino médio**. 2020. 90 f. Mestrado (Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

PENTEADO, C. C. **A prática pedagógica em educação e Direitos Humanos de professores/as do ensino fundamental anos iniciais da rede pública de educação do Distrito Federal**: estudo de caso em uma escola classe de Ceilândia. 2023. Mestrado (Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

RATACHESKI, C. F. O. **Pobreza, educação e encarceramento da juventude na perspectiva dos Direitos Humanos**. 2020. 171 f. Mestrado (Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

ROCHA, A. F. **A política e a prática da educação em Direitos Humanos em cursos de**

licenciatura em Pedagogia em três universidades de Salvador-Bahia-Brasil. 2019. 259 f. Doutorado (Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2019.

ROCHA, M. P. F. **A laicização do ensino público**: as transições do ensino religioso no Brasil e sua aproximação aos Direitos Humanos para promoção do respeito e exercício da cidadania. 2020. 229 f. Doutorado (Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2020.

ROSA, R. L. **Políticas públicas de esporte e o sistema de garantia de direitos destinado à criança e ao adolescente**. 2019. 194 f. Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e184961, 2019.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além da de uma revisão bibliográfica. **Panorâmica**, v. 33, maio/ago. 2021.

SENA, M. C. ***Bullying*** **entre crianças e adolescentes**: a questão dos Direitos Humanos e dos conflitos escolares. 2022. 265 f. Doutorado (Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

SILVA, G. P. **Corporeidade, sexualidade e *bullying* no ensino de ciências naturais**. 2020. 104 f. Mestrado (Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SILVA, J. A. P. **O direito à participação de crianças e adolescentes na garantia de direitos**. 2019. 163 f. Mestrado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019a.

SILVA, V. C. G. **Violência escolar, *bullying* e violação de Direitos Humanos no cotidiano escolar**. 2019. 113 f. Mestrado (Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2019b.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129. 2011.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

TOLEDO, R. G. M. **Plano estadual de educação**: formação docente e pertinência dos Direitos Humanos na escola. 2020. 149 f. Mestrado (Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

VIEIRA, J. R. O. S. **Educação em Direitos Humanos**: diálogos e reflexões em uma escola pública da cidade de João Lisboa – MA. 2022. 151 f. Mestrado Profissional (Educação e Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

5 A TESSITURA DA ESCOLA NECESSÁRIA: A COSTURA FUNDANTE DA EMEF CHICO XAVIER NO TECIDO DE UM NOVO TERRITÓRIO

Resumo: Este artigo analisa a gênese e o papel da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Xavier, situada em bairro periférico de São Leopoldo/RS, como "escola necessária" — conceito que ultrapassa a carência estatística e remete a uma urgência ética, política e social. A instituição nasceu no contexto do reassentamento de famílias, provocado pela expansão da Linha férrea Trensurb, em um território fragmentado pela despossessão e pela ausência histórica de políticas públicas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em estudo de caso e Análise Textual Discursiva, operando com três categorias: i) a dialética do progresso e da desterritorialização; ii) a gênese da escola e o território educativo; e iii) a complexidade territorial e os fios de resistência. O *corpus* articula entrevistas com atores-chave (ex-Prefeito; ex-Diretora; ex-Supervisora; mães e moradoras), além da análise de documentos oficiais. Ancorada no estudo de território (Santos), território-sujeito (Arroyo), Educação Integral (Moll), capital social e *habitus* (Bourdieu), modernidade líquida (Bauman), relação com o saber (Charlot) e conhecimento poderoso (Young), este estudo evidencia a EMEF Chico Xavier como espaço de acolhimento, reconstrução de vínculos e reinvenção comunitária. Os resultados mostram que a escola não apenas ensina, mas cuida, abriga e resiste, convertendo-se em chão firme em meio à vulnerabilidade.

Palavras-chave: Educação Integral; escola necessária; território; vulnerabilidade social; saber; reterritorialização.

TECELAGEM INICIAL: TERRITÓRIOS RECONFIGURADOS

> *"Uma nova paisagem — com algo de futurista — deve tomar conta do cenário que segue sobre o trajeto da antiga linha da RFFSA, entre São Leopoldo e Novo Hamburgo".*
>
> (Revista Ferroviária, 2009)

Promessas de modernização, mobilidade e integração metropolitana marcaram a expansão da Linha 1 da Trensurb (Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre/RS) e redesenharam o espaço urbano de São Leopoldo/RS. Sob o signo do progresso, tornou-se quase invisível um movimento menos celebrado: remoções e reassentamentos de centenas de famílias. A narrativa oficial do desenvolvimento, frequentemente focada em grandes infraestruturas e avanços tecnológicos, tende a negligenciar ou ocultar as complexas dinâmicas sociais e humanas que tais projetos desencadeiam.

Segundo a Revista Ferroviária (2009), cerca de 400 famílias foram removidas, e destas, 160 foram reassentadas na Vila dos Tocos (Bairro Rio dos Sinos), em espaço novo e improvisado. Afastadas de redes de pertencimento, sem equipamentos públicos e sem vínculos comunitários consolidados, vivenciaram a desterritorialização — um processo que vai além da

simples mudança de endereço. Como descreve a própria comunidade, enquanto a cidade ganhava tempo e velocidade, as famílias perdiam raízes, rotinas e a segurança de seus cotidianos. Esse processo de desenraizamento afetou profundamente a estrutura social e a subjetividade dos indivíduos, impondo a perda de referenciais e de um capital social (Bourdieu, 1986) construído ao longo de gerações.

É neste contexto de ruptura e (re)construção, de perda e de urgência por um novo enraizamento, que nasce a EMEF Francisco Xavier. Ela não surge apenas como uma obra do Estado para cumprir uma exigência de infraestrutura, mas como uma costura simbólica diante do vazio de pertencimento, da ausência de laços sociais e da urgência de enraizar identidades num território recém-rasgado. Forjada na necessidade, a escola torna-se símbolo de resistência e de recomposição de laços sociais, afetivos e comunitários. Sua emergência representa um ato político e ético que vai ao encontro da busca por dignidade e por um novo sentido de comunidade.

A categoria *escola necessária* (eixo central deste artigo e também da tese) designa uma instituição que ultrapassa a função pedagógica formal e tradicional, assumindo papéis sociais, culturais e políticos, imprescindíveis à sustentação e florescimento da vida comunitária. Não se trata de uma escola que simplesmente existe, mas que *precisa existir* para garantir o direito à educação e à vida digna em determinado território. A Chico Xavier surge como resposta pública e territorial a um deslocamento forçado e tem sua essencialidade dramaticamente comprovada em eventos extremos, como as enchentes recentes que assolaram o Rio Grande do Sul, onde a escola se transformou em abrigo e centro de resistência.

O objetivo deste texto é, portanto, analisar a gênese da EMEF Chico Xavier para compreender os sentidos atribuídos à sua criação como ato político-ético de garantia do direito à educação no contexto da expansão da Trensurb, evidenciando as resistências e reexistências que marcam sua trajetória, desde a fundação até sua consolidação como espaço educativo e de pertencimento em um território vulnerável.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Gouvêa, 2009; Minayo, 2012), com uso do estudo de caso (Yin, 2018) e da perspectiva socioterritorial e interpretativa. O *corpus* de análise mobilizou documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, registros do portal Geo São Léo, reportagens da época, etc.), além de entrevistas semiestruturadas com atores-chave da comunidade (ex-Prefeito, ex-Diretora, ex-Supervisora, mães e moradoras)[5]. A análise articula os conceitos de território (Santos), território-sujeito (Arroyo), Educação Integral (Moll), capital

[5] As entrevistas concedidas à pesquisadora consistem em fontes primárias inéditas, registradas em áudio e transcrição, não disponibilizadas para acesso público.

social e *habitus* (Bourdieu), modernidade líquida (Bauman), relação com o saber (Charlot) e conhecimento poderoso (Young), buscando desvelar a complexa trama que define a EMEF Chico Xavier como uma escola verdadeiramente necessária.

1 ENTRELAÇOS PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLA NECESSÁRIA

Mais do que a simples sucessão de datas oficiais e atos burocráticos, compreender a gênese da EMEF Chico Xavier exige ouvir o território e as vozes que o habitam: um chão rasgado por desapropriações, marcado por recomeços forçados e por uma luta contínua pela dignidade. Propomos o conceito de *escola necessária* como chave analítica para compreender instituições educacionais que emergem em territórios vulnerabilizados.

Nesse sentido, a Chico não é apenas uma resposta escolar formal, mas é, sobretudo, um fio de costura que recompõe laços, um chão de reexistência e resistência, e um polo vital de recomposição comunitária. Os conceitos apresentados a seguir formam uma trama teórica que permite desvelar as múltiplas dimensões que conferem à Chico Xavier sua condição de *escola necessária*.

1.1 O território como chão da vida e da contradição (dialogando com Milton Santos)

Para Milton Santos (2006b), o espaço não é meramente um pano de fundo neutro para as ações humanas, mas sim um "conjunto indissociável, contraditório e complementar de sistemas de objetos e de ações" (Santos, 2006, p. 28). O território, em sua concepção, é um lugar vivido, tecido por práticas sociais, conflitos, afetos e resistências. Não é estático, mas dinâmico, constantemente moldado e ressignificado pelas interações humanas.

A desterritorialização, nesse contexto, não se resume a uma questão de engenharia ou logística; é uma ferida profunda nos vínculos de pertencimento, nas memórias coletivas e nos projetos de vida. Ao serem removidas de seus lares, as famílias perdem não só um endereço, mas uma parte fundamental de sua identidade e de sua rede de suporte. Consequentemente, a reterritorialização emerge como um trabalho ético-político contínuo de recompor redes, redefinir espaços e construir novos projetos de futuro.

A paisagem empírica da Vila dos Tocos, onde a EMEF Chico Xavier se insere, confirma essa leitura do território como um palco de contradições e luta, conforme menciona o ex-Prefeito da época: "A região do Rio dos Sinos sempre foi relegada... Tão perto do centro... tão longe do coração... Sem política estruturante, foi preciso muita luta e organização para virar um

bairro minimamente estruturado" (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.). Essa fala do ex-Prefeito ressalta a invisibilidade histórica e a carência de políticas públicas que marcaram a região, transformando-a em um território de improviso e de ausência do Estado.

A despossessão, nesse sentido, não se deu apenas pela remoção, mas pela negação de direitos básicos e pela marginalização. A ex-Diretora da época complementa, ilustrando a precariedade do local antes da chegada da escola: "Onde a escola foi construída, era tudo mato. A gente abriu as portas sem ter água, sem luz, sem móveis. E, mesmo assim, era escola" (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). O cenário de privação material contrasta com a riqueza de vida e os sonhos que as famílias deixaram para trás, conforme o depoimento de uma das mães entrevistas: "Meu cantinho era simples, mas era meu. Ali era o chão dos meus sonhos" (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.). Relatos como este, convergem para a compreensão de que a Chico Xavier não chegou em um bairro pronto; ela, na verdade, ajudou a constituí-lo, tornando-se um dos elementos fundantes da reterritorialização e da reconstrução social. A escola, portanto, não é um mero objeto no território, mas um agente ativo em sua reconfiguração.

1.2 A escola como território-sujeito e a Pedagogia do Encontro (dialogando com Miguel Arroyo)

Em diálogo direto com a concepção de Milton Santos, Miguel Arroyo (2000) amplia a ideia de território ao propor a escola como um território-sujeito. Para ele, a escola transcende a mera estrutura física ou o projeto pedagógico formal; ela é um espaço que sente, age, pulsa e resiste, sendo continuamente reconstruída pelas histórias, lutas, saberes e afetos dos sujeitos que a habitam — estudantes, educadores, famílias e comunidade. É um espaço vivo, co-construído e em constante transformação.

A Pedagogia do Encontro, conceito intrinsecamente ligado à visão de Arroyo (2000), valoriza as diferenças, as tensões e os conflitos, e busca transmutá-los em possibilidades de crescimento e aprendizado. Ela reconhece a dignidade das culturas e identidades dos sujeitos, promovendo uma educação dialógica e participativa.

Os depoimentos dos atores-chave da comunidade traduzem essa vocação da Chico Xavier como um território-sujeito, como afirma o ex-Prefeito: "Tudo que se constrói ali, passa pela escola: debates, democracia, valorização do sujeito" (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.). Essa observação do ex-Prefeito sublinha a centralidade da escola como polo aglutinador e articulador das discussões e ações que moldam o bairro.

A escola não apenas reflete, mas também impulsiona os processos democráticos e a

valorização das pessoas. Uma das mães entrevistadas, em seu relato, evidencia a abrangência do papel da escola, especialmente em momentos de crise: “Nas enchentes, a escola abriu as portas por mais de uma semana. É nossa escola, mesmo *pra* quem não tem filho na Chico” (Karina Camillo, 2025, n.p.). Esse testemunho reforça a ideia de que a Chico Xavier é percebida como um bem comum, um espaço de acolhimento e suporte para toda a comunidade. É a materialização de uma instituição que transcende o formal e se integra profundamente à vida do território.

A ex-Diretora, por sua vez, descreve a dinâmica interna da escola, um *organismo vivo*, em constante movimento: “É uma escola sem sossego: crenças pedagógicas profundas, movimento contínuo, PPP vivo” (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). Essa fala ressalta que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Chico Xavier não é um documento estático, mas uma prática em constante construção, que se adapta e responde às demandas do território.

A quadra aberta aos fins de semana, as assembleias com a comunidade, o acolhimento incondicional: tudo reitera a escola como centro de gravidade do território, onde os sujeitos se encontram, se reconhecem e constroem coletivamente o sentido de pertencer. É um espaço onde as relações humanas e a valorização das subjetividades se tornam o cerne da ação educativa e comunitária.

1.3 Educação Integral como direito e plenitude (dialogando com Jaqueline Moll)

Para Jaqueline Moll (2012a; 2017), a Educação Integral não é uma modalidade ou um programa adicional, mas sim um direito social fundamental que visa à formação humana em sua plenitude, abarcando todas as dimensões do desenvolvimento do sujeito. Essa perspectiva rompe com visões limitadas da educação, que se restringem ao aspecto cognitivo, e propõe um olhar holístico para o indivíduo, considerando suas dimensões física, emocional, cultural e social.

Na Chico Xavier, essa concepção de Educação Integral não é apenas uma diretriz teórica, mas um *ethos* arraigado, uma prática diária que se manifesta de múltiplas formas, não se resumindo a um mero “contraturno”. O ex-Prefeito elucida a gênese dessa necessidade: “As crianças precisavam de mais tempo na escola por pobreza, insegurança alimentar e falta de estrutura. A comunidade exigiu integralidade” (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.).

Essa demanda por tempo integral não era pautada em uma extensão de carga horária para mais conteúdo formal, mas por um tempo de cuidado, proteção, alimentação, atividades que pudessem compensar as carências socioeconômicas e a ausência de infraestrutura familiar.

A mãe de um dos alunos reforça essa perspectiva (da escola como um porto seguro): "*Pra* muita criança, a escola é o único abrigo e a única garantia de alimentação" (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.).

Aqui, a escola transcende seu papel tradicional, tornando-se um espaço vital de proteção social e de garantia de direitos básicos. A ex-Diretora da Chico Xavier explica como a própria origem da escola já apontava para a necessidade de uma abordagem integral, focada nas necessidades específicas dos estudantes e do território: "A proposta nasce de um diagnóstico: adolescentes reprovados e evasão. A Chico se fez para quem não cabia na escola diurna nem na EJA noturna" (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). Esse diagnóstico inicial revelou que os modelos educacionais existentes não eram adequados para a realidade dos adolescentes do bairro, muitos dos quais já estavam fora da escola ou em risco de evasão.

A Chico Xavier, portanto, nasce com a vocação de ser uma escola inclusiva e adaptada, oferecendo um espaço onde esses estudantes pudessem se reencontrar com o processo educativo. A tríade *acolher-cuidar-educar* estrutura as práticas da escola, integrando cultura, alimentação, proteção, discussões de gênero, inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania. A Educação Integral na Chico, como preconiza Moll (2012a), é a materialização de um direito que permite a formação plena e a superação das desigualdades, transformando a escola em um verdadeiro território de possibilidades.

1.4 Capital social, *habitus* e violência simbólica (dialogando com Pierre Bourdieu)

A obra de Pierre Bourdieu (1986; 2007) oferece lentes essenciais para analisar as dinâmicas de perdas e recomposições de capital social e os deslocamentos do *habitus* em contextos de deslocamento forçado e vulnerabilidade social. O capital social é a rede de relações duráveis que os indivíduos possuem, conferindo-lhes recursos e suporte. A remoção das famílias de seus locais de origem, como ocorreu na Vila dos Tocos, implica uma desarticulação brutal dessas redes de apoio e de solidariedade, resultando em uma perda significativa de capital social.

O *habitus*, por sua vez, refere-se às disposições incorporadas — os modos de pensar, sentir e agir que se formam a partir das experiências vividas e que orientam a prática social dos indivíduos. Quando o ambiente social muda drasticamente, como em um reassentamento, o *habitus* pode se tornar inadequado ou disfuncional, gerando estranhamento e sofrimento. A violência simbólica, por sua vez, manifesta-se na naturalização da exclusão e na imposição de categorias depreciativas aos grupos vulnerabilizados.

O ex-Prefeito, ao descrever a precariedade inicial do bairro, aponta para a ausência de elementos básicos que estruturam o capital social: “Não tinha água, não tinha nada… Moravam ali dez mil famílias” (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.). A falta de infraestrutura básica impacta diretamente na capacidade das famílias de manterem suas rotinas e seus laços sociais. Contudo, é nesse cenário de ausência que a escola emerge como um espaço de reconstrução, convertendo a instituição em uma verdadeira usina de capital social.

Os depoimentos ilustram que: “A escola virou lugar de discutir escritura, de fazer aniversário, jogar na quadra, falar da infraestrutura do bairro” (Melissa Da Rosa Wonghon, 2025, n.p.). Essa fala, da ex-Supervisora, demonstra como a escola se torna um ponto central, onde a comunidade se encontra não apenas para questões educacionais, mas para discutir problemas coletivos, celebrar a vida e organizar a infraestrutura do bairro. A escola se transforma em um mediador fundamental para a recomposição do capital social. A ex-Diretora reforça essa postura da escola, de se adaptar à comunidade, e não o contrário: “Antes de abrir, fizemos uma pesquisa socioantropológica casa a casa. Não era para adaptar as famílias à escola, mas a escola a elas” (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.).

Ao invés de impor um modelo preexistente, a escola buscou compreender as necessidades, culturas e *habitus* das famílias, permitindo uma construção coletiva do espaço educativo. A Chico Xavier, assim, recompõe laços de confiança e reconhecimento, ajudando a comunidade a reconfigurar-se diante do novo contexto. Ela atua como um contraponto à violência simbólica que rotula os reassentados, afirmando sua dignidade e promovendo sua participação ativa na construção de um novo futuro. A escola, portanto, não apenas preenche vazios, mas reestabelece as condições para a formação de um capital social robusto e para a reinvenção de um *habitus* coletivo, adaptado e fortalecido.

1.5 Modernidade líquida e a busca por comunidade (dialogando com Zygmunt Bauman)

Na análise de Zygmunt Bauman (2001; 2003), a modernidade contemporânea é caracterizada pela liquidez, um estado de fluxos contínuos, mudanças aceleradas e vínculos sociais frágeis e descartáveis. Assim, as instituições perdem sua solidez, as relações humanas se tornam efêmeras e o senso de pertencimento é constantemente desafiado, exigindo um esforço contínuo para sua manutenção. A remoção e o reassentamento de famílias são uma manifestação aguda dessa liquidez, pois deslocam identidades e desestruturam cotidianos, desfazendo laços que antes eram a base da segurança e da identidade comunitária. A terra firme das relações sociais dá lugar a um chão instável de incertezas.

Nesse cenário, de fragilidade e transitoriedade, a escola emerge como um porto seguro, um ponto de ancoragem quando tudo o mais parece flutuar. O ex-Prefeito, ao descrever a solidariedade local, aponta para a emergência de lógicas que tentam preencher o vácuo deixado pela ausência do Estado: “Ali, todo mundo cuida de todo mundo... E em territórios onde o Estado falha, outras lógicas garantem ‘alguma ordem’. Com isso, a escola disputa sentidos e futuros” (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.). Essa fala sugere que, em meio à desordem e à precariedade, a comunidade desenvolve seus próprios mecanismos de coesão e cuidado mútuo. Ela se torna um espaço de resistência que disputa narrativas e futuros, oferecendo um contraponto à fluidez e à desestruturação da modernidade líquida.

Podemos acrescentar ainda que, a noção de “escola necessária”, construída a partir da empiria desta pesquisa, dialoga com a compreensão de educação como prática comunitária presente em Brandão (1981), para quem os processos educativos extrapolam os muros da escola e se enraízam nas relações, nos saberes e nas experiências coletivas. Nessa perspectiva, a comunidade não figura como mero contexto da ação escolar, mas como sujeito educativo, produtor de sentidos e aprendizagens, o que reforça o papel da escola como espaço de articulação, acolhimento e reconhecimento das culturas locais.

1.5.1 A escola diante da adversidade: enchentes no Rio Grande do Sul como expressão da modernidade líquida e da reafirmação da escola necessária

A EMEF Chico Xavier, concebida como um pilar de reconstrução de laços em um território marcado pela fragilidade e pelo “não tinha nada” (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.), teve sua resiliência, e a própria razão de sua existência, colocadas à prova nas enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul. As águas, ao invadirem o cotidiano das famílias, dissolveram não apenas bens materiais, mas também vínculos e certezas, expondo a vulnerabilidade de um território já atravessado por desigualdades históricas. O relato dos entrevistados, especialmente o de uma mãe e ativista comunitária, evidencia que a perda de um território ultrapassa o espaço físico: “A gente perde o chão, mas é na escola que a vida começa a se refazer” (Karina Camillo, 2025, n.p.).

FIGURA 4: Fachada da escola pós-enchente



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa experiência coletiva revela, com força, o que Bauman (2001) denomina de *modernidade líquida*[6] — um tempo em que tudo se desmancha com facilidade e a instabilidade passa a ser a regra da vida social. Em meio a esse cenário de incertezas e perdas, a escola emerge como o chão possível quando todos os outros se desfazem: um território de ancoragem, reterritorialização e esperança. É nesse contexto que se inserem os episódios de 2023 e 2024, quando a Chico Xavier, uma vez mais, tornou-se abrigo (e, depois, também vítima) das águas.

Em 2023, portanto, enquanto perdurou o cenário de calamidade no estado gaúcho, a escola, fiel à sua vocação de acolhimento e à potência comunitária que já marcava o bairro, abriu as portas e serviu de abrigo para famílias desalojadas. O gesto de solidariedade, ao oferecer um teto e um porto seguro, transformava a instituição em um refúgio concreto contra a fluidez das perdas que desestruturavam a vida. No entanto, o ano de 2024 trouxe uma repetição ainda mais severa da tragédia. A EMEF Chico Xavier, novamente, serviu como abrigo inicial para a comunidade. Contudo, a fúria das águas não poupou a própria instituição. O nível da água subiu de forma avassaladora, inundando completamente o primeiro piso da escola. As imagens da destruição eram a materialização da ideia de que "tudo o que é sólido desmancha no ar" (Bauman, 2001, p. 7).

Livros, mobiliário, equipamentos, toda a estrutura do andar térreo da escola foi perdida, espelhando a desolação que se abateu sobre as famílias do bairro, que também viram suas casas, móveis, roupas, documentos e fotografias (sua própria identidade material) serem levados pela

[6] Bauman (2001, p. 7) define a modernidade líquida como uma fase da modernidade em que "as formas sociais não podem mais manter sua forma por tempo suficiente para solidificar-se", fazendo com que instituições, relações e identidades se tornem fluidas, instáveis e transitórias.

enchente. A escola que abrigava, tornou-se, ela própria, abrigada. O espaço físico, concebido para oferecer solidez e continuidade, revelou sua própria vulnerabilidade, diante da incontrolável força da natureza e da fragilidade imposta pelas condições climáticas extremas. Uma moradora da comunidade descreveu o cenário pós-enchente como devastador: “Quando a água baixou, não tinha mais nada. Só lama. A gente perdeu tudo de novo. Mas aí a escola abriu, e a gente viu que não estava sozinho. Ali a gente sentia que ia conseguir de novo” (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.).

Enquanto o “conhecimento” material, (como livros, móveis e equipamentos) foi submergido e arrastado pelas águas, o “saber” que pulsa na EMEF Chico Xavier resistiu. Um saber que nunca esteve fixado aos objetos, mas nas relações: saber de vida, de cuidado mútuo, de solidariedade tecida no cotidiano. A capacidade de organizar mutirões, oferecer abrigo (mesmo diante da perda), acolher sem ter sido acolhido, expressa o que Charlot (2000) entende como saber: algo vivido, carregado de sentido, construído nas experiências coletivas. Esse saber, forjado na dor e na esperança, foi o que sustentou a escola e a comunidade. Não se trata apenas de sobreviver, mas de seguir sabendo-se parte, sabendo-se capaz, sabendo-se gente. Diante da ausência de respostas externas, foi o saber da comunidade que reconstruiu, limpou, reorganizou, educou e, sobretudo, sustentou a vida quando tudo parecia ruir.

Foi nesse ponto de vulnerabilidade extrema que a essência da EMEF Chico Xavier se reafirmou e transcendeu a dimensão material. A despeito da devastação física, o “chão da vida” (Arroyo, 2000) construído na escola, as relações de confiança e o capital social acumulado não foram levados pelas águas. A dor material, como expressa outra moradora, era imensa: “A dor de ver as coisas boiando era imensa. Mas quando o pessoal da escola veio ajudar, quando os vizinhos se uniram para limpar, a gente sentiu que o mais importante não foi levado: a gente” (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.). Nessa fala, ecoa a distinção de Bernard Charlot (2000) entre “conhecimento” e “saber”, pois enquanto o conhecimento material foi submergido e perdido, o saber, a capacidade de agir, a rede de afetos, o sentido de comunidade, a própria essência humana do “a gente”, permaneceram intactos e se reafirmaram na luta coletiva.

É esse saber, forjado na experiência e na relação, que não se diluiu nas águas da catástrofe. Essa percepção da permanência do “nós” e sua relação com o “saber” coletivo, que não se dissolveu nas águas, foi crucial. A ausência de uma resposta estatal que pudesse atender à totalidade da catástrofe forçou o papel da comunidade, novamente, a recorrer à sua própria força. A solidariedade emergiu no improviso, com moradores, que também perderam tudo, unindo-se para limpar a escola. Doações de livros e materiais vindos de todo o país foram

fundamentais para reorganizar e reabrir as portas de um espaço que, mesmo ferido, jamais deixou de ser um farol.

Essa escola que “nada contra a corrente o tempo todo”, como expressa a ex-Diretora, e que “tudo que a gente acredita, tudo que a gente pensa é contra o que o mundo pensa” (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.), demonstra que a pandemia, as enchentes, as intempéries, não a pararam. Relembra também que “não é só a comunidade que estava sofrendo, éramos todos nós” (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). É a escola que sente junto, que se adapta, permanece. A moradora, mãe e ativista traz, talvez, a imagem mais pungente dessa modernidade líquida, retratada pela enchente de 2024. A casa que havia sido reconstruída após o reassentamento foi novamente destruída. Ela e a família tiveram que se abrigar com outras quase três mil pessoas em um espaço improvisado, sem cama, sem recursos. Sua fala revela o desamparo: “Não tinha nada”. E, ainda assim, sua força: “Veio só de Deus” (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.). Seu amor pelo “cantinho”, por aquele espaço que era dela, mostra o quanto se precisa de chão — mesmo que seja um chão frágil, refeito tantas vezes.

A escola, diante desse contexto, não é apenas uma instituição. É afeto coletivo. É lugar de segurança. É porto seguro, num tempo que empurra para o naufrágio. A EMEF Chico Xavier, nessa perspectiva, é antídoto à modernidade líquida. Oferece solidez onde há fluidez; pertencimento onde há dispersão; comunidade onde havia apenas ocupação.

1.6 A relação com o saber e a condição humana (dialogando com Bernard Charlot)

A teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot (2000; 2005), é fundamental para compreender como a educação vai além da mera transmissão de conteúdo, tocando na própria condição humana. Charlot distingue conhecimento (informação, objeto de saber) de saber (uma relação viva e significativa com essa informação): “Não basta ter uma informação; é preciso ter algo a ver com essa informação — uma relação viva, significativa” (Charlot, 2000, p. 273). Essa relação com o saber é multifacetada, envolvendo dimensões epistêmica (como se constrói o conhecimento), social (como o saber é partilhado e se situa nas interações) e identitária (como o saber afeta a construção do eu e o desejo de aprender).

Charlot (2000) argumenta que o desejo de saber não é uma pulsão inata, mas um desejo de relações — com o outro, com o mundo, consigo próprio. Assim, a mobilização para aprender é um fenômeno interno, diferente da motivação, que é externa:

> Na escola, quem aprende não é o eu empírico, o eu da experiência cotidiana; quem

> aprende na escola é o eu epistêmico, o que os filósofos chamam de Razão, o eu pensante. [...] Para mim, o prazer e, portanto, o desejo são elementos fundamentais da vida escolar. O problema não é de motivação, mas de mobilização (Charlot, 2000, p. 273-274).

A Chico Xavier, com sua pesquisa socioantropológica e sua abordagem comunitária, busca criar um ambiente onde o aprender faz sentido para os estudantes. A escuta ativa, a quadra aberta para a comunidade e o cuidado continuado são estratégias que conectam a escola à vida real das famílias, mobilizando o desejo interno de aprender.

A escola, ao fazer isso, confronta o silêncio antropológico (Charlot, 2005) da sociedade contemporânea que, muitas vezes, prioriza a performance em detrimento do *para que educar* e do *que ser humano queremos formar*. Em vez de focar apenas em resultados quantificáveis, a Chico Xavier se dedica à humanização, socialização e subjetivação dos indivíduos, protegendo essas dimensões em um contexto de pobreza, violência e desastres, reafirmando o valor da condição humana.

1.7 Conhecimento poderoso: a emancipação pelo saber (dialogando com Michael Young)

Michael Young (2008) introduz o conceito de *conhecimento poderoso* (*powerful knowledge*) para sublinhar a importância de um tipo de saber que transcende a experiência cotidiana e permite aos indivíduos compreender e intervir no mundo de forma mais ampla e transformadora. Essa perspectiva se opõe diretamente ao *conhecimento dos poderosos* (*knowledge of the powerful*), que é restrito às elites e serve para manter privilégios e a reprodução das desigualdades sociais.

O conhecimento poderoso, em contraste, é intrinsicamente emancipatório e democrático. Ele oferece as chaves conceituais, as ferramentas intelectuais e as capacidades analíticas para que os sujeitos possam ir além das limitações de seus contextos imediatos, acessando novas formas de pensar, agir e questionar o *status quo*.

Young (2008) defende que a escola possui um papel crucial em democratizar o acesso ao conhecimento poderoso, provendo um currículo que não apenas reflita as experiências e saberes prévios dos alunos, mas que os eleve a outro patamar de compreensão. Isso implica oferecer-lhes os instrumentos para *ir além* de suas realidades particulares, que, em contextos de vulnerabilidade, podem ser limitadoras. É o tipo de conhecimento que permite ao indivíduo desenvolver uma capacidade de abstração, generalização, compreender causas e efeitos que não são imediatamente visíveis em sua experiência local, habilitando-o a transformar sua própria

vida e a de sua comunidade.

Esse conhecimento, frequentemente de natureza disciplinar e sistemática (como a ciência, história, matemática, literatura, artes, tecnologias) é essencial para a justiça social. Sem ele, as desigualdades se perpetuam e as oportunidades se restringem, pois o mundo continua a ser interpretado por lógicas limitadas e pré-existentes.

A EMEF Chico Xavier, ao se propor a oferecer uma educação de qualidade em um contexto de extrema vulnerabilidade e desterritorialização, busca precisamente proporcionar esse conhecimento poderoso. Não se trata apenas de acolher ou cuidar, mas de equipar os estudantes com um repertório de saberes que os torna capazes de interpretar criticamente a realidade de seu bairro, bem como de entender os mecanismos que levaram ao seu reassentamento, de vislumbrar outras possibilidades de futuro e de atuar sobre elas.

Ao integrar os saberes do território — como a resiliência diante das enchentes; a organização comunitária para luta por direitos; a história de suas famílias — com os conhecimentos científicos e culturais (da matemática à história; da biologia à sociologia), a escola abre horizontes para seus estudantes. Ela permite não apenas sobreviver às adversidades, mas prosperar, atuar como agentes de mudança em suas comunidades e projetar futuros que transcendem a realidade presente.

Essa articulação entre o saber local e o conhecimento universal é fundamental para empoderar os alunos, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para construir um futuro mais equitativo e promissor. A escola, ao fazer isso, desafia a lógica da violência simbólica (Bourdieu, 2007) que historicamente marginaliza as famílias populares (Charlot, 2000), transformando a longa aprendizagem da vida (Dewey, 2002) em um processo consciente, crítico e emancipatório.

1.8 A trama dos conceitos: um olhar multidimensional

A Escola Chico Xavier, fincada em um território reconfigurado pelo deslocamento forçado e atravessado por múltiplas vulnerabilidades, é compreendida, nesta pesquisa, à luz de um referencial teórico que se entrelaça como trama viva. Essa costura de olhares permite enxergar para além das aparências, escutando as vozes do território e reconhecendo as marcas da exclusão e da resistência.

A concepção de território de Milton Santos (2006a) oferece as lentes para entender a complexidade do espaço em que a escola nasce: um espaço contraditório, de perdas e de possibilidades, onde a desterritorialização imposta abre caminho para a reterritorialização

forjada pelas mãos dos sujeitos. Miguel Arroyo (2000), por sua vez, nos permite ver a escola como território-sujeito: não apenas inserida no lugar, mas constituinte dele, moldada pelas vivências de seus educadores, estudantes e famílias, indivíduos que a fazem pulsar como espaço de identidade, pertencimento e luta.

Na fragilidade dos vínculos (típica da modernidade líquida), como nos alerta Bauman (2001; 2003), e nas adversidades brutais com que as enchentes devastaram sua estrutura, a Chico Xavier resiste como ponto de ancoragem, seguindo firme em meio à fluidez e à desolação, como uma escola que se transforma em refúgio, em comunidade, em laço refeito. A partir da leitura de Bourdieu (1986; 2007), analisamos como os capitais sociais, corroídos pelo deslocamento e pelas perdas, são reconstruídos na relação com a escola, que se torna mediadora de encontros, espaço de partilha, campo de novas disposições e práticas, reconfigurando o *habitus* coletivo.

E é com Bernard Charlot (2000; 2005) que aprofundamos a compreensão da dimensão subjetiva desse processo: a escola, mesmo diante da perda de conhecimentos materiais (como livros e estrutura física), atua na reconstrução do saber, da capacidade de dar sentido à vida e à aprendizagem, fortalecendo a própria condição humana em meio à barbárie. Complementando essa perspectiva, Michael Young (2008) nos traz o conceito de conhecimento poderoso, enfatizando que a escola não deve apenas acolher e cuidar, mas também equipar seus estudantes com o saber que permite transcender as limitações de sua experiência imediata e atuar de forma mais potente no mundo.

Com Jaqueline Moll (2012a; 2017), reconhecemos, finalmente, que tudo isso só é possível porque a Chico Xavier nasce com vocação para a Educação Integral. Desde os seus primeiros passos, se constrói como um Projeto Político Pedagógico comprometido com a formação plena dos sujeitos, com a garantia de direitos e com a valorização das infâncias e juventudes em contextos de negação histórica.

Essa costura teórica, como uma manta feita de muitos fios, permite compreender a Chico Xavier em toda sua complexidade. O território como chão de vida (Santos), a escola como sujeito (Arroyo), a educação como direito integral (Moll), o capital social reconstruído (Bourdieu), a solidez em meio à liquidez e às adversidades (Bauman), a reconstrução do saber e da condição humana (Charlot) e o acesso ao conhecimento poderoso (Young) se entrelaçam para revelar a potência da escola necessária.

2 METODOLOGIA: DESVENDANDO OS FIOS DA GÊNESE DA ESCOLA

Esta pesquisa inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, assumindo como pressuposto epistemológico a perspectiva da ciência situada. Parte-se do entendimento de que a produção do conhecimento é atravessada pela historicidade, pelo território e pela implicação da pesquisadora com o campo investigado, o que afasta pretensões de neutralidade e generalização abstrata.

A abordagem qualitativa (Gouvêa, 2009; Minayo, 2012) é reconhecida por sua capacidade de acolher a complexidade dos fenômenos sociais e de captar os múltiplos sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências e histórias. Mais do que a simples descrição de fatos, buscamos compreender os processos dinâmicos, as relações intrincadas e os significados profundos que são tecidos no encontro entre a escola, o território e os sujeitos que o habitam, valorizando a voz e a experiência dos envolvidos.

A adoção de uma perspectiva de ciência situada implica reconhecer que a produção e a interpretação dos dados não se orientam por pretensões de neutralidade ou generalização abstrata, mas pela compreensão aprofundada de um caso concreto, inscrito em condições históricas, territoriais e institucionais específicas. Assim, as análises desenvolvidas nesta tese assumem caráter interpretativo e relacional, buscando compreender sentidos, práticas e significados produzidos no cotidiano da escola investigada (Haraway, 1995).

Nessa direção, o estudo configura-se como um estudo de caso, voltado à compreensão aprofundada da Educação Integral na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier, em São Leopoldo/RS.

2.1 Abordagem e desenho

Trata-se de um estudo de caso (Yin, 2018), modalidade metodológica particularmente adequada para investigar fenômenos contemporâneos em seu contexto real, onde as fronteiras entre o fenômeno estudado e o ambiente que o circunda não são claramente definidas. O *lócus* da pesquisa é a EMEF Chico Xavier (São Leopoldo/RS), cuja compreensão se dá em sua profunda vinculação com o território da Vila dos Tocos e seu entorno.

Utilizamos diferentes fontes de dados para compor a narrativa sobre a gênese da Escola Chico Xavier e suas conexões com o território, visando a triangulação e, consequentemente, uma maior consistência e riqueza à análise. Essas fontes se articulam em três frentes principais:

a) *Entrevistas semiestruturadas*: Realizadas com os sujeitos-chave que participaram

ativamente do processo de criação da escola e do reassentamento das famílias, o *corpus* das entrevistas inclui o ex-Prefeito de São Leopoldo/RS, a ex-Diretora da escola, a ex-Supervisora, e duas mães de alunos (que são também moradoras locais, sendo uma delas ativista social pelo movimento por moradia). Essas falas revelam memórias, percepções e sentidos atribuídos àquele momento histórico e ao papel da escola.

b) *Análise documental*: Essa análise compreendeu documentos como: i) o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; ii) registros do portal Geo São Léo, que centraliza dados geográficos e urbanísticos do município; iii) trechos de reportagens da época que cobriram a expansão da Linha 1 da Trensurb e seus impactos no reassentamento de famílias; e iv) atos legais relacionados à criação de equipamentos públicos no bairro.

c) *Indicadores e dados complementares*: Mobilizamos informações estatísticas e indicadores sociais do território, especialmente dados sobre vulnerabilidade social e violência, que ajudam a compor um retrato mais denso e contextualizado do ambiente em que a escola está inserida, reforçando a compreensão de seu papel protetivo e transformador.

2.2 Procedimentos analíticos: a Análise Textual Discursiva

Para a análise dos dados deste estudo, oriundos das entrevistas e da análise documental, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Essa abordagem se mostra apropriada para estudos qualitativos que buscam interpretar os sentidos construídos pelos sujeitos a partir de suas vivências. A ATD não parte de categorias pré-estabelecidas, mas se movimenta em espiral, transitando da desconstrução dos textos à produção de novos sentidos, em um processo interpretativo que desvela a trama dos significados e revela compreensões emergentes e aprofundadas, organizando-se em três movimentos principais:

a) *Unitarização*: Nesta etapa, realizamos uma leitura atenta, exaustiva e repetida dos materiais empíricos, incluindo as transcrições das entrevistas e os documentos selecionados. O objetivo foi identificar unidades de sentido, ou seja, fragmentos textuais que revelam percepções, experiências ou informações significativas. A partir desse processo, identificamos excertos que abordam: i) a história do território e os processos de reassentamento e luta por moradia; ii) a negociação política para a construção das habitações e da escola; iii) as condições sociais da comunidade; iv) o papel da escola na reconstrução de vínculos e promoção da Educação Integral; v) o reconhecimento e valorização dos educadores; vi) a resiliência da comunidade diante de adversidades (como as enchentes, por exemplo); vii) os desafios

pedagógicos e institucionais; e viii) a evolução no perfil das famílias ao longo dos 13 anos de existência da escola.

b) *Estabelecimento de relações*: As unidades de sentido identificadas foram agrupadas por aproximação e contraste, dando origem às categorias intermediárias. Esse processo permitiu mapear os temas recorrentes e as relações entre eles, organizando a compreensão do fenômeno investigado. Emergiram os seguintes núcleos de sentido: i) história de marginalização e luta do território (abandono político, precariedade estrutural, organização popular e luta por moradia); ii) políticas públicas e movimento social (o papel das cooperativas habitacionais, as negociações para garantir infraestrutura básica e equipamentos públicos); iii) gênese e papel transformador da Chico Xavier (origem vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aos adolescentes, bem como os desafios iniciais de estrutura e identidade e o fortalecimento como espaço comunitário e irradiador de cidadania); iv) Educação Integral como prática e direito (turmas de aceleração, questionamento ao modelo de contraturno, o *PPP vivo*, a filosofia "acolher, cuidar e educar"); v) engajamento comunitário (participação em eventos, uso das tecnologias para comunicação e o acolhimento das famílias como princípio político-pedagógico); vi) desafios e resistências (violência, insegurança, evasão, rotatividade de professores, estrutura física precária, impactos da pandemia e das enchentes); e vii) resiliência comunitária (capacidade de reconstrução, enfrentamento das adversidades e manutenção do pertencimento).

c) *Captação do novo emergente*: Com as categorias organizadas e as unidades de sentido agrupadas, o movimento seguinte foi a construção dos metatextos. Essa etapa envolveu a síntese interpretativa das compreensões produzidas pela pesquisadora, com base na imersão nos dados, articulados com o referencial teórico e com a própria trajetória de investigação. Neste momento é que os fragmentos se entrelaçam e os fios da escuta ganham forma, permitindo a emergência de novas leituras e o aprofundamento das questões. Os metatextos emergem como síntese interpretativa dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à gênese da escola, à vivência no território e à experiência de uma Educação Integral, em um contexto de deslocamento, vulnerabilidade e resistência.

2.3 Aspectos éticos

Todos os procedimentos éticos da pesquisa foram rigorosamente respeitados, em consonância com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

As entrevistas foram realizadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou, no caso de participantes menores de idade, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, garantindo a participação voluntária, consciente e protegida de todos os envolvidos.

A identidade dos sujeitos foi preservada, por meio de processos de anonimização, assegurando a confidencialidade das informações compartilhadas e o resguardo das vozes que confiaram suas histórias à pesquisa. Ainda que anonimizadas, essas vozes seguem reverberando no texto como testemunhos vivos de experiências que exigem ser ouvidas, compreendidas e respeitadas, ressaltando a dimensão humana e ética da investigação.

3 RESULTADOS: A ESCOLA NECESSÁRIA EM UM TERRITÓRIO RECONFIGURADO

Esta seção apresenta a análise das entrevistas e documentos mobilizados na pesquisa, compondo um mosaico interpretativo sobre a gênese e o papel da Escola Chico Xavier no contexto de São Leopoldo/RS. A discussão está organizada pelos eixos temáticos que emergem da análise e dialogam com o referencial teórico apresentado, buscando compreender como a escola se torna, nesse território, não apenas possível, mas intrinsecamente necessária, um verdadeiro pilar de reconstrução e resistência.

3.1 A chegada do trem e a criação de um novo território: a dialética do progresso e da desterritorialização

A expansão da Trensurb, embora celebrada como um avanço do progresso e da modernização, reconfigurou o espaço urbano de São Leopoldo de maneira dialética, revelando a face oculta do desenvolvimento: a desterritorialização forçada de centenas de famílias. Milton Santos (2006b) nos ajuda a ler esse território não apenas como um espaço físico, mas como um chão de vida e contradição; logo, a remoção rasga vínculos e memórias.

O ex-Prefeito, em seu depoimento, contextualiza a marginalização histórica da região do Rio dos Sinos, antes da chegada da escola e dos novos moradores: “Tão perto do centro… tão longe do coração... Sem Estado, a região ficou no improviso” (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.). Essa frase expressa a invisibilidade e o abandono de um território que, apesar da proximidade geográfica com o centro urbano, era negligenciado pelas políticas públicas. A ex-Diretora reforça essa imagem de um espaço desprovido de infraestrutura, quando afirma que: “Onde a escola foi construída, era tudo mato” (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). Nesse cenário

de precariedade, a desterritorialização imposta pela Trensurb atingiu as famílias de forma avassaladora, desfazendo redes de pertencimento e rotinas.

O depoimento de uma mãe de aluno descreve essa perda de maneira visceral: “Eu não entendia por que tinha que sair. Minha vida *tava* ali. Minhas galinhas, a horta… tudo ficou *pra* trás. Quando vi o apartamento, pensei: ‘Como vou viver aqui? Não tem chão *pras* criança brincar, não tem onde estender roupa” (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.). Essa fala ilustra como a remoção não foi apenas uma mudança de endereço, mas uma ruptura com um modo de vida e com o capital social (Bourdieu, 1986) construído ao longo do tempo, ilustrando também a desestruturação do *habitus* (Bourdieu, 2007), ou seja, a dificuldade de transpor práticas e modos de vida construídos em um espaço para um novo ambiente que não os comporta. A modernidade líquida de Bauman (2001) também se manifesta nessa fragilização dos laços e na incerteza do novo.

Contudo, em meio a essa perda, emerge a agência das famílias e a negociação política. Uma das mães de aluno entrevistada, moradora e ativista, narra sua experiência de luta por moradia: “O terreno era balofo[7]. A necessidade de ficar por causa do trabalho fez a gente se organizar. Aí comecei a militância” (Karina Camillo, 2025, n.p.). Essa organização e militância foram cruciais para que a despossessão não fosse total. O ex-Prefeito detalha as negociações que garantiram a inclusão de equipamentos públicos no projeto de reassentamento: “‘O trem só vai a NH [Novo Hamburgo/RS], se me *der* as casas’. Ganhei ponte, escolas e creche” (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.). Essa negociação reflete a disputa por dignidade e direitos básicos, transformando a desterritorialização em um catalisador para a reterritorialização (Santos, 2006) e construção de uma infraestrutura comunitária.

Os benefícios dessa luta são reconhecidos, conforme destaca o depoimento de uma das mães de alunos: “Para todos melhorou. Ninguém saiu pior. Ter casa pronta, com garantia, mudou a vida” (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p). De acordo com Bourdieu (1986; 2007), a passagem da informalidade à formalidade da moradia e a garantia de serviços básicos recompõem o capital simbólico e social das famílias. A escola, nesse contexto, passa a atuar como uma ancoragem fundamental em meio à liquidez e ao desenraizamento (Bauman, 2001), oferecendo um novo chão para a vida comunitária e para a reconstrução de laços. A EMEF Chico Xavier, portanto, não foi apenas instalada em um novo bairro; ela se tornou parte integrante de sua constituição e de sua luta por existência digna.

[7] Termo popular utilizado para designar solo fofo, encharcado ou esponjoso, que cede facilmente sob o peso, geralmente em função da umidade excessiva.

3.2 A *escola necessária*: gênese da EMEF Chico Xavier e a construção do território educativo

A EMEF Chico Xavier não figurava no projeto original da expansão da Trensurb. Sua existência foi uma reivindicação e conquista da comunidade e da gestão municipal, tornando-se, de fato, uma condição para que o novo assentamento se transformasse em um território de vida plena, conforme a perspectiva de Santos (2006a). O ex-Prefeito ressalta essa centralidade: "Não tinha absolutamente nada. Precisava morar no meio do nada. Mas sabíamos que sem escola não há comunidade" (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.). A escola, assim, transcende sua função pedagógica e se converte em pilar fundamental para a construção de um território educativo.

O depoimento de uma mãe de aluno destaca a capacidade da escola de fomentar a participação e o diálogo: "A escola abre a possibilidade *pra* liderança, dialogar com os seus e buscar saídas" (Karina Camillo, 2025, n.p.). Essa fala corrobora a visão de Arroyo (2000) sobre a escola como território-sujeito, um espaço que não é apenas receptor, mas produtor de sentido e de organização social. Ela se torna um ponto de encontro onde as questões do bairro são debatidas e onde soluções coletivas são buscadas.

A ex-Diretora, em seu depoimento, rememora os desafios iniciais, mas também a força motriz que impulsionou a escola: "A gente abriu as portas sem ter água, sem luz, sem móveis, sem biblioteca. Mesmo assim, era escola" (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). Esse "mesmo assim" carrega a essência da *escola necessária*: a convicção de que, apesar das carências materiais, a presença educativa e o engajamento humano são capazes de forjar uma instituição.

Inicialmente, houve desconfiança por parte da comunidade, como relata uma mãe de aluno: "No começo, não botei fé. Preferia deixar meus filhos no Edgar Coelho [outra escola do Bairro], mesmo longe. Com o tempo, a Chico conquistou a gente" (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.). A conquista da confiança da comunidade se deu por meio de um *ethos* pedagógico, que aliava a teoria de Freire à prática da integralidade de Moll.

O ex-Prefeito reitera que "tudo naquela região passa pela escola" (Ary José Vanazzi, 2025, n.p.), indicando sua onipresença e influência. A ex-Diretora explica que o PPP da Chico Xavier não é um documento estático, mas um *PPP vivo*, conhecido até por quem dele discorda: "A gente não faz 'contraturno', faz coerência pedagógica" (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). Isso demonstra a capacidade de adaptação e a construção coletiva de um projeto educacional alinhado às necessidades do território, valorizando o saber (Charlot, 2000) que faz sentido para os estudantes.

A ex-Supervisora sintetiza essa filosofia, ao dizer que “a gente ensina a vida” (Melissa Da Rosa Wonghon, 2025, n.p.). Essa frase condensa a abordagem da Chico Xavier, que integra os saberes formais ao conhecimento poderoso (Young, 2008) e que emana da vida e das experiências dos estudantes. Por exemplo, ao discutir escrituras e a infraestrutura do bairro, como mencionado pela ex-Supervisora, a escola está oferecendo aos alunos e à comunidade as ferramentas conceituais para entender e navegar o sistema jurídico e administrativo, transformando informações complexas em saber aplicado. Aulas de ciências ou geografia, quando contextualizadas com a realidade das enchentes ou a história do reassentamento, tornam-se conhecimentos que permitem aos estudantes analisar criticamente sua própria realidade e vislumbrar soluções, que é a essência do conhecimento poderoso.

A escola, ao fazer isso, contraria o *silêncio antropológico* criticado por Charlot (2005), que se manifesta na obsessão pela performance e na concorrência em detrimento da formação humana integral: “Não há mais, atualmente, um discurso antropológico fundador da educação, definindo uma dinâmica do desejo e da norma. Há o fato bruto do desempenho como única medida e da concorrência generalizada.” (Charlot, 2005, p. 251).

A Chico Xavier, ao invés de se curvar a essa lógica, protege o tempo da infância e adolescência, cuida dos corpos e alimenta os desejos, fabricando sentido para o aprender. Ela promove a mobilização interna dos estudantes (Charlot, 2000) ao invés de uma mera motivação externa, construindo uma *relação com o saber que é epistêmica, social e identitária*, e que capacita os indivíduos a se desenvolverem plenamente e a intervir em sua realidade.

3.3 Entre nomes e fronteiras: a complexidade territorial do bairro Santos Dumont e os fios de resistência

O bairro onde a EMEF Chico Xavier está inserida é um complexo mosaico de nomes e identidades: Vila dos Tocos, Vila Brás, Chácara dos Leões, Cora Coralina, Padre Orestes, Santos Dumont. Essa multiplicidade de nomeações reflete as fronteiras móveis e a fluidez de um território em constante reconfiguração, o que Bauman (2001; 2003) descreve como a liquidez da modernidade, o que fragiliza os pertencimentos. No entanto, em meio a essa instabilidade, a escola atua como um tecelão de referências, costurando os fios de uma comunidade que busca solidificar sua identidade.

Em depoimento, a mãe de um aluno expõe a dura realidade social que cerca a escola, evidenciando a necessidade premente de sua intervenção: “Tem mulher espancada, filho envolvido com droga, gente vivendo de reciclado e doação. A escola tenta tirar as crianças

disso" (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.). Essa fala revela a complexidade dos desafios sociais enfrentados pela comunidade, onde a escola se posiciona como um bastião de proteção e de esperança.

A ex-Diretora relata um gesto simbólico que ilustra o papel da escola na construção de um pacto de segurança e cuidado: "No início, tinha uma caixa de sapato na entrada *pra* deixar estilete e canivete. Não era espetáculo de segurança, era um pacto: 'Aqui, tua vida importa'" (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). Este ato, embora aparentemente simples, representa a capacidade da escola de estabelecer uma nova lógica em um ambiente de violência, oferecendo um espaço onde a vida é valorizada acima dos conflitos. A evolução desse pacto é notável: "O ano de 2013 foi de sobrevivência, não se discutia pedagogia. Em 2014, a caixa virou obsoleta, e em 2015, conseguimos falar de PPP" (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). Essa cronologia mostra a transição de um ambiente de "sobrevivência" para um espaço onde o diálogo pedagógico e a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico se tornaram possíveis, indicando a consolidação da escola como um território-sujeito (Arroyo, 2000).

A resiliência da comunidade, fortalecida pela escola, foi posta à prova durante as enchentes de 2023 e 2024. A mãe de um dos alunos descreve a devastação e a resposta da escola frente ao ocorrido: "Quando a água baixou, não tinha mais nada. Só lama. A gente perdeu tudo de novo. Mas aí a escola abriu, e a gente viu que não *tava* sozinho. Ali a gente sentia que ia conseguir de novo" (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.). Esse depoimento emociona ao mostrar como a escola se tornou um ponto de apoio fundamental em meio à calamidade, um refúgio físico e emocional que restaurou a esperança. A mãe complementa, evidenciando que a perda material não foi capaz de destruir o elo comunitário: "A dor de ver as coisas boiando era imensa. Mas quando o pessoal da escola veio ajudar, quando os vizinhos se uniram *pra* limpar, a gente sentiu que o mais importante não foi levado: a gente" (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.).

Essas falas ressaltam que o verdadeiro saber (Charlot, 2000) não se limita aos objetos, mas reside na capacidade de solidariedade, de reconstrução e de dar sentido à vida, mesmo diante da adversidade. O *conhecimento poderoso* (Young, 2008) que a escola oferece não é apenas curricular, mas se estende à capacidade de ler a realidade, organizar-se e resistir. A ex-Diretora, com sua percepção, sintetiza a postura da escola: "A gente nada contra a corrente o tempo todo. Tudo que a gente acredita é contra o que o mundo pensa" (Jussara Dias Bueno, 2025, n.p.). Essa declaração revela a força ética da EMEF Chico Xavier, que se opõe às lógicas de desamparo e individualismo.

A Chico converte-se, portanto, em um ponto de luz, produzindo capital social (Bourdieu, 1986), fortalecendo o pertencimento (Arroyo, 2000) e atribuindo sentido ao saber (Charlot, 2000), sob condições adversas da modernidade líquida (Bauman, 2001). A escola não é apenas um prédio, mas um projeto de humanidade que tece o comum, borda dignidade e alinha o tempo das crianças ao tempo do cuidado, firmando chão e alargando o mundo.

ARREMATE FINAL: ESCOLA NECESSÁRIA ENQUANTO PILAR DE RECONSTRUÇÃO

Esta pesquisa buscou compreender a gênese e a função da Escola Chico Xavier como uma *escola necessária*, não no sentido de carência burocrática ou de estatística fria, mas como uma urgência ética, política e social. Uma escola que não poderia não existir. Uma escola que nasce da urgência de um território que se refaz e de um povo que resiste.

Ao ouvir e analisar, por meio da Análise Textual Discursiva, os relatos do ex-Prefeito, ex-Diretora, ex-Supervisora, mães e moradoras, descortinam-se camadas profundas de sentido. Essas camadas evidenciam a escola não como um equipamento auxiliar, mas como o próprio chão de recomeço para uma comunidade desterritorializada e fraturada pela ausência histórica de políticas públicas efetivas. A Escola Chico Xavier não nasce com o projeto da Trensurb, mas como resposta concreta ao vácuo social que ele deixou. É nessa dobra — entre a despossessão e a tentativa de reconfiguração da vida — que emerge a escola: *uma escola necessária*. O reassentamento de centenas de famílias desalojadas das margens do trilho não se completa com a entrega de casas. É preciso tecer novos pertencimentos. E foi a escola que primeiro estendeu o fio.

As três categorias que emergiram da análise — i) a dialética do progresso e da desterritorialização; ii) a gênese da escola e o território educativo; e iii) a complexidade territorial e os fios de resistência — revelam uma escola que excede o pedagógico e se afirma como território-sujeito (Arroyo, 2000): um espaço que pulsa em sintonia com as lutas e com as necessidades de seu entorno. Sua gênese é marcada por adolescentes excluídos e sua caminhada, em direção à Educação Integral como direito (Moll, 2012a), expressa o compromisso com o desenvolvimento pleno dos sujeitos e com a superação das múltiplas formas de exclusão.

Em um bairro marcado pela fragmentação identitária, pela violência estrutural e por catástrofes socioambientais, a escola não apenas resiste, mas se reinventa. Entre a ausência do Estado e a presença de lógicas paralelas, entre a precariedade das moradias e os sonhos adiados, ela se afirma como espaço de proteção, encontro e potência. Ali, onde tantos desistem, a Chico

Xavier escolhe permanecer. Escolhe cuidar. Escolhe ensinar. Escolhe transformar.

Essa escola, que um dia precisou negociar com os alunos a entrega de armas brancas em uma caixa de sapato, é a mesma que hoje acolhe, alimenta, ensina e empodera. É a escola que permanece aberta durante enchentes, que vira abrigo, que distribui comida, que acolhe corpos e esperanças. É a escola que organiza festas, promove rodas de conversa sobre gênero, convida a comunidade a participar de sua construção cotidiana. É a escola que gera pertencimento e capital social (Bourdieu, 1986), que confronta o *habitus* da marginalização (Bourdieu, 2007) e que atua como polo catalisador de novas formas de viver e sonhar, em um território tantas vezes negligenciado, ao oferecer um conhecimento poderoso (Young, 2008) capaz de redefinir trajetórias.

Esse conhecimento não se limita ao conteúdo curricular, mas se manifesta na capacidade crítica de interpretar a realidade, de compreender os direitos e os mecanismos sociais e políticos que moldam sua existência, permitindo aos estudantes transcender suas condições iniciais de vulnerabilidade e atuar como agentes de transformação em sua própria história e na de sua comunidade.

A *escola necessária*, como categoria proposta, desvela-se como uma gramática de resistência e reconstrução. Um conceito que se ancora em teorias sólidas, como território (Santos), território-sujeito (Arroyo), capital social e *habitus* (Bourdieu), modernidade líquida (Bauman), Educação Integral (Moll), relação com o saber (Charlot) e conhecimento poderoso (Young), mas que brota da prática viva de uma comunidade escolar que se recusa a aceitar a exclusão como destino. Do ponto de vista teórico, propomos que a ideia de *escola necessária* se torne lente para ler instituições educacionais em territórios marcados pela vulnerabilidade e desigualdade. Que a expressão cunhada ajude a pensar políticas que reconheçam a escola como pilar de reconstrução territorial, e não apenas como lugar de ensino formal.

Importa destacar que, na escola estudada, quem costura a resistência são, em grande parte, mulheres. As mães, professoras e militantes são quem segura a escola nos braços. Sua presença diária, afetiva e política, sustenta a escola como espaço de continuidade, escuta e transformação. Como dizem as pensadoras feministas decoloniais, o cuidado é também *práxis* de justiça social; e na Chico Xavier, ela se materializa como força pedagógica e política.

Do ponto de vista prático, o estudo de caso da Escola Chico Xavier aponta uma série de caminhos viáveis, como: i) formulação de políticas públicas que priorizem a escola como eixo estruturante de territórios de reassentamento; ii) gestão escolar capaz de escutar, se adaptar e construir seus Projetos Político Pedagógicos com o chão da comunidade; iii) formações de educadores que preparem sujeitos para além do currículo, capazes de atravessar a rua e entrar

na vida das famílias com escuta e compromisso; e iv) planejamentos urbanos que compreendam a escola como direito fundante, e não como etapa complementar à habitação.

A EMEF Chico Xavier nos ensina que a *escola necessária é aquela que, ao encontrar o território ferido, se oferece como cura*. Que, diante da modernidade líquida (Bauman, 2001), afirma vínculos sólidos e reconstrói o sentido do saber. Que, cercada pela violência simbólica e concreta, insiste na pedagogia do cuidado. Que, mesmo sem recursos ou certezas, escolhe seguir, porque sabe que ali — exatamente ali —, é onde mais importa estar.

A Chico Xavier é mais do que uma escola. Sua existência afirma, com todas as letras e ações, que a Educação Integral é o caminho, e que nos territórios onde a esperança quase não chega, ela precisa ser radicalmente afirmada. Em sua gênese e prática, tece o território com fios de cuidado, dignidade e luta. É como uma costureira da esperança: agulha que fura, ponto que firma, gesto que sustenta. Cada ato educativo reconstrói pertencimentos, ressignifica o saber, traça caminhos de direitos e borda possibilidades de futuro.

É essa a escola necessária. Não apenas porque preenche uma ausência, mas porque sustenta vidas, e em territórios de vulnerabilidade, não remenda, mas reinventa. Não apenas cobre os rasgos, mas refaz, com firmeza e beleza, os contornos de um novo tempo. Uma escola que é abrigo, é chão, é rede. A Chico Xavier foi, e continua sendo, uma escola *profundamente necessária*, reiterada de forma tão contundente pelo depoimento de uma mãe de aluno:

> Hoje a gente gosta de morar aqui porque aprendeu a fazer vizinhos e amizades. A escola foi importante: a gente se encontrava nas coisas da escola. No meio de tanta desgraça — pandemia, primeira enchente, a enchente que destruiu tudo —, a gente aprendeu a ficar mais unido. A escola, os profes, todo mundo ajudou. A gente não estaria hoje aqui e nem feliz se não fosse a Chico (Maria Terezinha Vanacor, 2025, n.p.).

Essa fala demonstra que o saber (Charlot, 2000), a capacidade de resistir, reconstruir o sentido da vida, encontrar a felicidade e de mobilizar-se coletivamente, foi preservado e cultivado pela escola, mesmo diante das perdas materiais. O elo inseparável entre o bem-estar e a existência da escola solidifica a tese da sua absoluta necessidade. Nos lugares onde tudo escorre, a Chico Xavier firma chão e alarga o mundo, tecendo um futuro de esperança e pertencimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Mestre e gestor: o direito dos sujeitos-territórios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 26-44, 2000.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. *The Forms of Capital*. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). ***Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education***. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, n. 25, p. 241-255, 2005.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

GOUVÊA, M. E. **A pesquisa qualitativa em educação**: um olhar sobre as abordagens contemporâneas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

MOLL, J. **Educação Integral e contemporânea**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

REVISTA FERROVIÁRIA. **Trensurb quer construir novo trecho em elevada**. Notícias. Publicada em: 22 jan. 2009. Disponível em: https://revistaferroviaria.com.br/2009/01/trensurb-quer-construir-novo-trecho-em-elevada/. Acesso em: 6 out. 2025.

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

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2006b.

YIN, R. K. ***Case study research and applications****: design and methods*. 6. ed. Thousand Oaks: Sage publications, 2018.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Aprender e ensinar no espaço público da escola**. Porto: Porto Editora, 2010.

6 TRAMAS DO CURRÍCULO VIVO: CONHECIMENTO, TEMPOS E ESPAÇOS NA EMEF CHICO XAVIER

Resumo: Este artigo propõe analisar como a proposta de Educação Integral da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier, localizada em um bairro periférico do município de São Leopoldo/RS, é materializada no cotidiano escolar, investigando a intrínseca relação entre seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e a vivência de educadores e estudantes. Adotando o PPP, não como um documento estático, mas como um organismo vivo em constante (re)construção, como um verdadeiro bordado vivo, este estudo explora como o currículo, os tempos e os espaços escolares expressam e sustentam essa abordagem tão abrangente. Fundamentado em observações de campo detalhadas e análise documental, o artigo contextualiza a EMEF Chico Xavier como uma "escola necessária", intrinsecamente ligada ao seu território e comunidade. A discussão aprofunda-se na coerência entre o PPP formal e o "PPP vivencial", explorando os desafios e as contradições inerentes à implementação de uma Educação Integral que se ancora no cuidado, na relação com o saber e na valorização do território. Dialoga com as diretrizes da Lei nº 14.640/2023 e com referenciais baseados em Jaqueline Moll, Rui Trindade, Bernard Charlot, Michael Young, Paulo Freire e Miguel Arroyo, cujos fios teóricos se entrelaçam na trama de suas práticas. Concluímos que, apesar das tensões e contradições, a EMEF Chico Xavier concretiza a Educação Integral como uma *práxis* viva, capaz de transformar o cotidiano em experiência formativa e reafirmar a potência da escola pública como lugar de dignidade, esperança e reinvenção.

Palavras-chave: Educação Integral; Projeto Político Pedagógico; currículo; território; escola necessária.

INTRODUÇÃO

A busca por modelos educacionais que respondam, de forma mais completa e contextualizada, às complexas demandas sociais, é uma constante no cenário pedagógico brasileiro. Entre as diferentes abordagens, a Educação Integral tem ganhado destaque como possibilidade de promover o desenvolvimento humano em sua totalidade, ultrapassando a mera ampliação da jornada escolar. Essa concepção se aproxima da compreensão de Trindade e Cosme (2016), para quem, um projeto educativo autêntico transcende a formalidade de um texto, configurando-se como compromisso dinâmico, construído coletivamente, capaz de orientar práticas e de se reinventar diante das realidades que encontra, bordando novas perspectivas.

Destacamos a EMEF Chico Xavier como uma instituição que se ergue como exemplo daquilo que denominamos de *escola necessária*, cuja trama é bordada nas relações com sua comunidade, enraizada no território e comprometida com a efetivação de uma proposta de Educação Integral alicerçada em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A Chico Xavier não se satisfaz com o cumprimento formal de diretrizes. Sua identidade

é forjada na insistente busca por fazer coincidir o que está escrito no PPP com o que se vive no cotidiano, em um constante movimento de bordar o ideal no real. É neste movimento, entre o prescrito e o vivido, que se configura o que denominamos de "PPP Vivencial": um projeto dinâmico, em constante atualização, que se alinha às práticas e se deixa interpelar pelas urgências do território, em uma tessitura sempre aberta e responsiva. Em termos operacionais, trata-se de um PPP que se escreve no uso, uma gramática prática que, ao mesmo tempo, orienta e é orientada pelas situações da escola e do território.

Para compreender essa relação dinâmica e desvelar os pontos desse *bordado educacional*, esta análise investiga como a Chico Xavier constrói e vivencia sua Educação Integral, explorando de que forma educadores e estudantes experienciam currículo, tempos e espaços escolares, e como esses elementos sustentam — ou tensionam — a proposta integral. Reconhecer, tanto as coerências quanto às contradições, é essencial para apreender a dimensão real de um projeto dessa envergadura, onde cada fio contribui para a beleza e a complexidade do desenho final.

Aqui, a escola é compreendida como *necessária*, não apenas pelo papel institucional que desempenha, mas por emergir como resposta concreta e simbólica a um território vulnerabilizado, oferecendo abrigo, sentido e potência. Isso se alinha ao que afirma o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS (2021), ao destacar que sua construção "valoriza cada estudante e cada particularidade de sua comunidade de origem" (São Leopoldo, 2021, p. 9), reafirmando uma educação que parte da realidade dos sujeitos. O que é vivenciado na Chico Xavier revela uma intencionalidade política e ética: não se trata de qualquer escola, mas de uma escola possível e profundamente necessária — uma escola que se reinventa cotidianamente, tensionando o PPP, percebido como um projeto em contínuo movimento: pulsante, situado, imperfeito e esperançoso, bordando o futuro a cada dia.

1 A ESCOLA E SEU COTIDIANO VIVO

> *"O dia amanhece no bairro Santos Dumont e, na rua Cora Coralina, a Chico abre seus portões como quem abre os braços. É quase um acontecimento: de todos os cantos chegam pais, mães, avós, irmãos — e, às vezes, até os cachorros — para trazer as crianças. Elas são esperadas como se fossem a razão de existir da escola, porque são. No portão, no pátio, no refeitório, a vida pulsa: cumprimentos, abraços, risos, passos apressados. Há uma confiança silenciosa no gesto de entregar um filho para a escola, e essa confiança é um pacto de cuidado, um laço de amor que se renova a cada manhã. Na Chico, cada chegada é uma celebração daquilo que*

> *eles são: comunidade, afeto e esperança, fios que se bordam no tecido do dia a dia".*
>
> (Führ, diário de campo, 2025)

As manhãs na Chico Xavier são mais que um simples início de jornada escolar: são um ritual comunitário, delicadamente tecido na presença e no afeto. Dos becos e ruas vizinhas, das vilas que cercam a escola, chegam passos apressados e olhares sonolentos, atravessando o portão que se abre pouco a pouco para acolher a todos. É ali, entre o concreto da rua e o calor do café preparado na cozinha, que começa a Educação Integral — na escuta, no cuidado e no reconhecimento.

O diário de campo tem sido instrumento e também ponte. Nele, as cenas cotidianas se transformam em memória escrita, e a memória escrita se transforma em análise. Brandão (2003, p. 17) nos lembra de que "o diário de campo é um lugar de olhar e de guardar o olhar", permitindo que o pesquisador veja e reveja a experiência vivida, costurando as observações em reflexões aprofundadas. Ao registrar o amanhecer da Chico, não apenas anotei os fatos, mas captei sentidos, relações, contradições e gestos, que, muitas vezes, passam despercebidos no corre-corre cotidiano.

A imersão no dia a dia da escola ultrapassa a observação passiva. É, como diz Brandão (2003, p. 22), "participar com o corpo inteiro, com a escuta atenta e o olhar aberto". Aos poucos, deixei de ser uma visitante para me tornar conhecida: "*Oi, 'sora' Carol, tudo bem?*"; "*'sora', soube disso?*". Ser acolhida como "chiquinha" não é apenas um carinho; é um indicativo de que minha presença foi legitimada pela comunidade escolar. Isso me permitiu olhar para a Chico não como quem julga de fora, mas como quem colabora de dentro, com responsabilidade e respeito, tecida já na própria trama da escola.

Esse pertencimento não reduz minha capacidade crítica; pelo contrário, a amplia. Porque ver a Chico com amor não significa ignorar suas tensões, mas compreendê-las no contexto de sua luta diária. Essa postura, que combina afeto e análise, é fundamental para o trabalho de campo e para a própria pesquisa qualitativa, que, como lembra Brandão (2003, p. 12), "se constrói no diálogo vivo com o outro e no reconhecimento de que o outro é parte do nosso próprio caminho", adicionando um novo ponto ao bordado.

Tudo o que vivi na Chico (cada encontro, cada escuta, cada silêncio) alimentou as páginas deste artigo e também minha própria forma de olhar o mundo. Ao percorrer seus corredores e acompanhar sua rotina, expandi meu olhar sobre as pessoas, sobre a educação, sobre os territórios e sobre o fazer e viver a escola pública. Algumas dessas nuances serão

trazidas ao longo deste texto, tanto como dados de pesquisa, quanto parte de uma vivência que transformou a pesquisadora e reafirmou, a cada dia que se passou, que a educação é também uma forma de habitar o mundo, costurando teoria e prática na vivência concreta.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO: O CONHECIMENTO PODEROSO, A RELAÇÃO COM O SABER E O TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A compreensão da EMEF Chico Xavier como uma *escola necessária* e de sua abordagem da Educação Integral exige um diálogo robusto com pensadores que, ao longo da história da educação, têm sublinhado a dimensão social, política e humana do processo educativo, sem jamais perder de vista a centralidade do conhecimento e a relevância do território. Referenciais como Michael Young, Bernard Charlot, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, Anísio Teixeira, Milton Santos e Rui Trindade compõem a base conceitual que tece esta análise, iluminando as práticas observadas e situando-as no cenário pedagógico mais amplo.

Muitas dessas concepções encontram ressonância e se materializam nas diretrizes do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021), que busca traduzir tais perspectivas em princípios e práticas para toda a rede municipal como uma ponte viva que costura a teoria e a realidade local.

A EMEF Chico Xavier, em sua proposta de Educação Integral, não apenas amplia o tempo de permanência dos estudantes, mas o assume como espaço onde o conhecimento é central e profundamente valorizado. Seu PPP estabelece como intencionalidade pedagógica que os estudantes sejam capazes de "construírem perspectivas de futuro no âmbito do conhecimento acadêmico, profissional e de vida" (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 31).

Nesse sentido, as contribuições de Michael Young são particularmente pertinentes, servindo como um fio condutor para compreender o currículo da Escola Chico Xavier. Em suas últimas obras, Young (2016, p. 36) defende o conceito de *conhecimento poderoso*, como um conhecimento especializado, distinto do saber cotidiano, que oferece aos alunos a capacidade de interpretar e intervir no mundo de maneira mais ampla e generalizada. Para o autor, o currículo deve ser concebido como um direito de todos, pois é o seu acesso que emancipa, rompe as amarras das experiências particulares e permite *pensar o impensável*.

Ao valorizar o conhecimento disciplinar e as formas de raciocínio próprias de cada área do saber, a escola integral, como a Chico Xavier, oferece ferramentas cognitivas que impulsionam o progresso intelectual e social, enfrentando a desigualdade epistemológica que

marca o modelo escolar tradicional. Essa perspectiva encontra forte validação na parte introdutória do Documento Orientador (São Leopoldo, 2021, p. 10), que afirma como um dos objetivos da escola é a "promoção do desenvolvimento da criticidade e da reflexão", indo muito além da mera reprodução de conteúdos, tecido, portanto, na própria filosofia educacional do município.

Complementarmente, a abordagem de Bernard Charlot, sobre a *relação com o saber*, oferece uma lente preciosa para compreender como os sujeitos envolvidos (alunos e educadores) se apropriam desse conhecimento. Charlot (2013. p. 44) nos lembra que o saber não é algo estático a ser transmitido, mas uma construção viva, atravessada pelas experiências, pelo desejo e pelo sentido que cada indivíduo atribui ao ato de aprender.

> O ser humano nasce inacabado. [...] A educação é o processo pelo qual se realiza essa apropriação, ou, considerando a situação pelo outro termo, é o processo pelo qual uma geração transmite à seguinte o que ela mesma recebeu da precedente [...]. A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e ingresso em uma cultura [...], de singularização-subjetivação (cada ser humano é um sujeito singular, embora a consciência de sê-lo só apareça aos poucos na história da espécie) **(**Charlot, 2013, p. 44).

Olhar para a Chico Xavier a partir desta ótica, permite investigar como a escola desperta o desejo de aprender, como os estudantes constroem suas próprias relações com os diferentes saberes e como os educadores mediam esse processo, muitas vezes superando os limites impostos pela lógica tradicional.

O PPP da escola explicita que o protagonismo estudantil busca que os alunos "ampliem a visão de mundo" e "construam perspectivas de futuro" (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 31), algo que só se concretiza a partir de uma relação significativa com o saber. Como sintetiza Charlot (2000, p. 95): "Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido". Essa concepção está organicamente bordada na visão do Documento Orientador sobre a Qualidade Social da Educação (São Leopoldo, 2021, p. 60), que afirma: "Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo" (Gadotti, 2013, p. 2).

A lente de Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido e a defesa de uma educação libertadora e dialógica, ajuda a compreender como a Chico Xavier busca empoderar seus estudantes, reconhecendo seus saberes prévios e o contexto de suas vidas. A ideia de que "toda existência é política", tão presente nos murais e nas discussões da escola (Führ, diário de campo, 2025, p. 7), ressoa profundamente com a noção freiriana de uma educação que forma sujeitos críticos e atuantes na transformação social. O diálogo e o acolhimento se manifestam na forma

como a escola se abre à comunidade e reconhece as individualidades de seus membros. Na filosofia registrada em seu PPP, a escola adota como valores “acolher, cuidar e educar”, citando explicitamente Freire e reforçando que “todos os/as trabalhadores/as são reconhecidos/as e designados/as como educadores/as” (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 15).

Para Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem, um exercício de leitura crítica do mundo, de diálogo entre saberes e de compromisso com a humanização — princípios que, inclusive, fundamentam o currículo territorial de São Leopoldo e estruturam eixos como “Educação em Direitos Humanos” (São Leopoldo, 2021, p. 52) e “Gestão Democrática” (São Leopoldo, 2021, p. 56), sendo um dos fios mais antigos e fortes que bordam a educação municipal.

Miguel Arroyo convida a ver a escola como território-sujeito: um espaço que pulsa vida e se reinventa a partir das experiências, lutas, saberes e sonhos dos sujeitos que o habitam (Arroyo, 2012). Sua contribuição é essencial para entender a dedicação da Chico Xavier em ir além do ensino formal, cuidando das necessidades básicas de seus alunos (alimentação, vestuário, etc.) e criando um ambiente onde a dignidade se sobrepõe às condições de vulnerabilidade. O PPP da escola reforça essa missão ao assumir o “compromisso pelo acesso, pela permanência e pela aprendizagem de todos/as os/as estudantes” (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 17), considerando as “especificidades de um território de vulnerabilidade e risco social”.

Arroyo (2012) lembra que é impossível pensar a Educação Integral sem considerar o território, as vozes historicamente silenciadas e a construção coletiva da dignidade. O Documento Orientador reafirma essa perspectiva ao enfatizar a produção de materiais didático-pedagógicos “afins com a realidade experienciada pelos sujeitos provenientes das comunidades de conhecimento que compõem São Leopoldo” (São Leopoldo, 2021, p. 8), explicitando o forte vínculo entre o aprendizado e o território que tece as vidas dos estudantes.

No campo específico da Educação Integral, Jaqueline Moll é referência incontornável. Suas análises sobre a escola de tempo integral no Brasil, desafios e possibilidades ajudam a compreender a proposta da Chico Xavier. Para Moll *et al.* (2020), a Educação Integral se constrói na articulação entre os tempos da vida, os espaços educativos e as experiências que compõem o currículo real dos sujeitos. Sublinha que se trata de uma formação que abrange todas as dimensões do ser humano (intelectual, física, emocional, estética, social e ética), qualificando o tempo escolar sem reduzi-lo à lógica do reforço ou do contraturno assistencialista.

O PPP da Chico Xavier vai ao encontro dessa concepção ao afirmar que a Educação

Integral é “mais do que a extensão do tempo”, sendo, na verdade, “a busca pela formação integral do ser humano” (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 27). Essa visão é um pilar que aborda a educação básica no Documento Orientador (São Leopoldo, 2021), que define a Educação Integral em Tempo Integral como uma jornada ampliada, qualificada por atividades complementares e acompanhamento individualizado.

Rui Trindade, por sua vez, nos lembra que o território não é um simples cenário, mas um elemento que confere sentido e intencionalidade à experiência escolar, pois currículo e práticas são moldados pelo contexto, pelo tempo e pelo lugar (Trindade; Cosme, 2016). Para os autores, é nessa conexão profunda com o território que a escola encontra as questões mais urgentes e relevantes a serem trabalhadas. Sua reflexão é crucial para compreender como a Chico Xavier ultrapassa os limites da BNCC, ampliando o conceito de competência para integrar saber, saber fazer e saber ser — condição, segundo Trindade (2013), para uma verdadeira formação integral e para escapar da armadilha de uma escola voltada apenas ao adestramento. Sua contribuição é um ponto firme nessa trama, assegurando que o ensino não se descole da realidade.

Por fim, Milton Santos oferece a chave para compreender a dimensão geográfica e política da escola: o território é um espaço vivido, carregado de relações de poder, memórias e significados. A Chico Xavier está inscrita em um território de vulnerabilidades e potências, e é nesse chão concreto que sua proposta educativa se enraíza e se desafia. Nesse horizonte, ecoa a visão de Anísio Teixeira sobre a escola pública, laica e de qualidade, que prepara o indivíduo para a vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania. É essa ambição que move a EMEF Chico Xavier: ser mais do que um local de ensino, constituindo-se como verdadeiro laboratório de vida.

Em suma, esses pensadores não são referências isoladas, mas constituem um mosaico conceitual que tece uma compreensão multifacetada da EMEF Chico Xavier: desde a dimensão epistemológica do conhecimento e da relação com o saber (Young, Charlot), passando pela centralidade da dignidade humana e do território (Freire, Arroyo, Santos), até a complexidade da Educação Integral em sua gestão e operacionalização (Moll, Trindade). É na intersecção dessas visões que a riqueza e os desafios do que chamamos de *PPP Vivencial* da Chico Xavier se revelam, pontos interligados que formam o robusto bordado da escola necessária.

Em diálogo, as perspectivas de Young, Charlot e Trindade se entrelaçam no cotidiano da Chico Xavier: o *conhecimento poderoso* (Young) fornece o conteúdo substantivo; a *relação com o saber* (Charlot) assegura sentido e mobilização subjetiva; e o *território* (Rui Trindade) ancora a aprendizagem na vida concreta. Esses três fios — epistemológico, afetivo e territorial

— sustentam o tecido da Educação Integral, convertendo o saber escolar em motor de emancipação e pertencimento.

3 CURRÍCULO, TEMPO E ESPAÇO VIVIDOS: A TESSITURA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CHICO XAVIER

Na EMEF Chico Xavier, currículo, tempo e espaço não se limitam a categorias fixas, tampouco cabem no discurso formalizado nos documentos oficiais. São dimensões vivas, pulsantes, que se moldam na relação entre sujeitos e território, se reorganizam diante das urgências e potencialidades do cotidiano e sustentam, de forma orgânica, *a proposta de uma escola integral e necessária*. No compasso entre o escrito e o vivido, entre a letra do PPP e a respiração do dia a dia, desenha-se uma tessitura que articula saberes, tempos e espaços, como quem costura vida e aprendizagem no mesmo tecido.

Através das observações de campo, foi possível compreender como o *PPP Vivencial* dessa escola, que transcende a intenção formal e se transfigura em práticas dinâmicas, atravessa salas de aula, pátios, hortas, corredores e rodas de conversa. Esse projeto, que não repousa na estante, mas caminha com a escola, adaptando-se, reinventando-se e, ao mesmo tempo, afirmando princípios fundantes, também se vê atravessado por desafios, tensões e contradições. Reconhecê-los, nomeá-los e compreendê-los é parte do esforço de oferecer, aqui, uma visão que seja, ao mesmo tempo, sensível e realista, revelando a potência e as fragilidades de uma proposta que ousa educar de forma integral, em que cada ponto é um fio no bordado complexo de sua existência.

O sentido de *currículo vivo*, aqui adotado, sublinha que o currículo não é um rol de prescrições, mas um processo em contínua (re)construção, tecido nas interações entre sujeitos, tempos e espaços. Nessa direção, Sacristán (2000) destaca que o currículo é prática viva, um território de disputas e significados que se realiza (e se reinventa) no cotidiano escolar, na tensão entre o prescrito e o vivido. A Chico Xavier exemplifica essa vitalidade curricular ao transformar experiências, conflitos e gestos em matéria-prima da aprendizagem.

3.1 Um currículo que nasce da vida e o conhecimento poderoso

O currículo na Chico Xavier não é reduzido a uma lista de conteúdos, nem ao cumprimento de metas impostas por avaliações externas. Ele é tecido no encontro com os sujeitos, na escuta dos interesses das crianças e jovens, e na relação com o território. O PPP da

Chico Xavier discute a construção de seu currículo “a partir da concepção expressa nas disciplinas que compõem as áreas de conhecimento afins”, mas também enfatiza o diálogo entre “saberes populares e saberes científicos”, rompendo com a aprendizagem pautada “apenas em documentos oficiais construídos para uma nação” (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 42).

Em uma das observações do diário de campo, consta que “as crianças criaram um projeto sobre enchentes, motivadas pela vivência da última catástrofe no bairro; fizeram entrevistas, mapas, buscaram entender as causas e propor soluções” (Führ, diário de campo, 2025, p. 28). Este episódio demonstra a potência de um currículo que parte da realidade vivida, mas não se limita a ela, pois se expande, amplia repertórios, constrói pontes com saberes científicos, sociais e éticos, em consonância com o que o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021) preconiza como Qualidade Social da Educação, ligada ao “bem viver de todas as comunidades” (São Leopoldo, 2021, p. 60), tecido em uma abordagem que valoriza a *práxis*.

Para formalizar essa visão abrangente, o PPP da Chico Xavier organiza seu currículo em Currículo Básico, Currículo Complementar e Currículo Comunitário, refletindo a complexidade de sua proposta. O Currículo Básico é dividido em Blocos de Aprendizagem (Ludicidade e Descobertas, Alfabetização e Letramento, Consolidação e Aprofundamento dos Processos de Aprendizagem), buscando um processo contínuo e respeitoso às fases de desenvolvimento dos estudantes (EMEF Chico Xavier, 2019). Além das disciplinas tradicionais, a escola inclui componentes distintivos que evidenciam sua proposta de Educação Integral e formação cidadã. A iniciação científica, por exemplo, é um eixo fundamental, com projetos elaborados por crianças desde a educação infantil, abordando temas como *bullying*, astronomia e saúde mental, organizados com rigor, estrutura e apresentação pública na feira científica da escola – FAPICC (Fazendo Aprendendo, Pesquisa e Iniciação Científica na Chico).

As observações do diário de campo indicam que esse evento retrata um exercício real de produção de conhecimento, alinhado à valorização da pesquisa e da criatividade, como enfatizado pelo Documento Orientador na seção sobre Iniciação Científica, que visa impulsionar a capacidade inventiva e o interesse pela pesquisa na escola (São Leopoldo, 2021), tecendo o saber científico desde a base.

Outros componentes curriculares notáveis, bem discriminados no PPP da escola e vivenciados no cotidiano, são os projetos *Fala Garoto* e *Fala Garota*. Estas iniciativas são espaços essenciais para a promoção da oralidade, do debate e da construção do pensamento crítico, permitindo que os estudantes expressem suas vozes, discutam questões de gênero, cidadania e convivência social, e desenvolvam autonomia de pensamento. Tais projetos se

coadunam com a abordagem das Transversalidades Educacionais do Documento Orientador (São Leopoldo, 2021), que elege como fundamental e prioritária a discussão de Relações de Gênero e Sexualidade, Relações Étnico-Raciais e Educação Inclusiva.

No âmbito do Currículo Complementar, a canoagem também integra a proposta da escola, oferecendo, além da prática esportiva, uma oportunidade de desenvolvimento que é físico, mas também de trabalho em equipe, de superação de desafios e de conexão com o território e o rio. Essas atividades demonstram o compromisso da escola em oferecer um currículo diversificado, que contemple o desenvolvimento integral dos alunos, ampliando a trama curricular para além das fronteiras tradicionais.

A iniciação científica é, portanto, um eixo curricular que revela o compromisso com o *direito ao conhecimento poderoso*, conforme determinado por Young (2016), e com a *construção significativa de uma relação com o saber*, como propõe Charlot (2000). O Documento Orientador de São Leopoldo (2021) reforça essa visão, ao afirmar que a construção da ciência e tecnologia na educação básica impulsiona o desenvolvimento da criatividade e capacidade inventiva dos estudantes.

> Nós somos as pessoas que oferecem conhecimento poderoso e compartilhado para as crianças da nação. Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim (Young, 2016, p. 35).

Nas observações e anotações sobre a escola no período pós-enchente, com a aquisição de lousas interativas, ar-condicionado e *Chromebooks*, revela-se o compromisso com a qualidade do ensino e com a oferta de recursos que facilitem o acesso a esse conhecimento. A própria localização da escola, em um bairro marcado por vulnerabilidades, reforça a necessidade de ser um espaço de produção de conhecimento que eleve o capital cultural dos estudantes: “Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (Young, 2014, p. 1112).

Nesse sentido, a preocupação com a Qualidade na Educação e Tecnologia é um dos pilares do Documento Orientador, que aponta a necessidade de “impulsionar a sociedade e a cultura, garantindo a inclusão e a permanência de nosso país na chamada Sociedade da Informação (SI)” (São Leopoldo, 2021, p. 75), reconhecendo a escola como local adequado

para a promoção do contato com as diferentes faces das tecnologias, tecida no avanço e democratização do acesso ao saber.

A vivência da escola também reflete a compreensão da relação com o saber. Reafirmamos a ideia trazida anteriormente, por Charlot (2000, p. 95), sobre a natureza dessa relação, ao afirmar que "aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido". A EMEF Chico Xavier, ao criar um ambiente seguro e de apoio, promove um espaço fértil para que os alunos desenvolvam essa *relação com o saber* de forma positiva e engajadora. Essa vivência do currículo rompe com a lógica da educação bancária, denunciada por Freire (1996), e assume a *práxis* como eixo organizador: ação-reflexão-ação, sempre situada, ética e politicamente implicada. Esse alinhamento com a educação dialógica freiriana é explicitamente mencionado no Documento Orientador, que o define como a "essência da educação que se propõe libertadora" (São Leopoldo, 2021, p. 8), bordando o ensino em uma *práxis* transformadora.

3.2 O tempo que educa: entre a permanência e a pausa

O tempo na Chico Xavier também é ressignificado. Não se trata apenas de ampliar a jornada, mas de construir uma nova relação com o tempo escolar, em alinhamento com a compreensão de Educação Integral de Tempo Integral expressa no PPP (EMEF Chico Xavier, 2019) e no Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021). As observações do diário de campo mostram que "as crianças tomam café da manhã com calma, lavam seus pratos, depois vão para a sala; não há pressa, há fluxo" (Führ, diário de campo, 2025, p. 4). Essa experiência rompe com o tempo acelerado e produtivista da escola tradicional e inaugura o que Arroyo (2012) chama de tempo do justo e digno viver. O próprio Documento Orientador reforça que a educação infantil deve organizar seus tempos e espaços promovendo "momentos reconhecíveis pela sua identidade e repetitividade" (São Leopoldo, 2021, p. 25), tecendo uma rotina que valoriza o bem-estar.

Para além da cronologia, o tempo escolar é tempo formativo, tecido por experiências que produzem sentido. Nóvoa (2009) propõe "reinventar o tempo educativo" como espaço de convivência e reflexão, onde aprender se mistura ao viver. Em convergência, Moll (2012c) argumenta que a Educação Integral requer tempos humanos, nos quais a aprendizagem acontece também nos intervalos, nas pausas e nos vínculos afetivos — tempos que qualificam a permanência e não apenas a estendem.

A merenda escolar emerge como um dos exemplos mais contundentes do que chamamos

de *PPP Vivencial*. Longe de ser apenas uma obrigação nutricional, a refeição, na Chico Xavier, é um ato de dignidade e afeto. Descrita no diária de campo como “extremamente saudável”, “extremamente gostosa” e “feita com muito carinho”, a escola garante que “sempre tem merenda” e que os alunos podem “repetir quantas vezes for preciso”, assegurando que “as crianças não passem fome” (Führ, diário de campo, 2025, p. 5). Para muitas crianças, essa é a principal ou até mesmo a única refeição do dia, conferindo à merenda um papel central na motivação para a frequência escolar, mesmo em condições adversas como o frio. Adicionalmente, observamos que, após a refeição, as crianças lavam seus próprios pratos, um gesto que a escola incentiva como forma de valorização do alimento e do trabalho, integrando a alimentação a uma lição de corresponsabilidade e reforçando a ideia freiriana de autonomia e participação.

Essa abordagem da alimentação como ato pedagógico está em plena sintonia com a Educação Alimentar e Nutricional como transversalidade educacional no município, conforme consta no Documento Orientador, que visa “promover a prática de hábitos alimentares saudáveis” e reconhece o “ato de alimentar-se, em ambiente escolar, [como] fator importante para o convívio social das crianças” (São Leopoldo, 2021, p. 54), bordando o cuidado na trama do cotidiano.

As refeições, por exemplo, são momentos educativos: partilhados, afetivos, comunitários. A cultura de solidariedade é palpável e transcende as estruturas formais. Destacamos uma situação, presenciada durante uma das visitações à escola, registrada no diária de campo:

> Uma professora comprou um pão de uma colega que o vendia. Pouco depois, um aluno se aproximou e, de forma natural, pediu um pedaço do pão. A professora não hesitou em partilhar, e o aluno, com evidente necessidade, acabou consumindo a maior parte ou até mesmo todo o pão, em um gesto espontâneo de necessidade atendida e generosidade (Führ, diário de campo, 2025, p. 19).

Esse gesto é um microcosmo do espírito de generosidade e cuidado que permeia a escola, ilustrando como os valores de comunidade e atenção às necessidades do outro são vivenciados de forma orgânica e espontânea no cotidiano escolar, reforçando o pilar do Acolher, presente no PPP, e a relação afetiva e humanizada entre educadores e alunos. É nessas pequenas e grandes ações que o bordado da solidariedade se revela. Ao mesmo tempo, há espaços de pausa e escuta: rodas de conversa, acolhidas, momentos de silêncio. *O tempo não é um inimigo a ser vencido, mas um aliado da formação*.

Contudo, o diário de campo também revela tensões: “Muitas crianças... trouxeram que

eles não gostam de ficar o dia todo na escola, que eles preferiam ficar só meio dia e o restante do dia ficar em casa" (Führ, diário de campo, 2025, p. 39). Essa fala interpela o seguinte: Como fazer com que o tempo integral não se torne tempo excessivo, mas tempo significativo? A resposta parece estar na escuta das infâncias, na qualidade das experiências vividas e no equilíbrio entre tempo formativo e tempo de liberdade.

O PPP da Chico Xavier, ao discutir a Educação Integral, questiona:

> Pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes "mais do mesmo" — o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 28).

Em síntese, o tempo integral só se converte em Educação Integral quando é tecido por alternância de ritmos, pausas significativas e experiências culturalmente relevantes. É o que Moll (2012c) chama de criação de *tempos humanos*, tempos que acolhem corpo, desejo e pensamento, qualificando o cotidiano escolar e evitando que a ampliação da jornada se reduza à simples extensão cronológica.

O Documento Orientador reforça essa complexidade ao afirmar que o tempo da Educação Integral deve ser *qualificado* e com *acompanhamento individualizado* (São Leopoldo, 2021), exigindo que o tempo seja bordado com sentido e propósito.

3.3 Espaços que acolhem, provocam e transformam

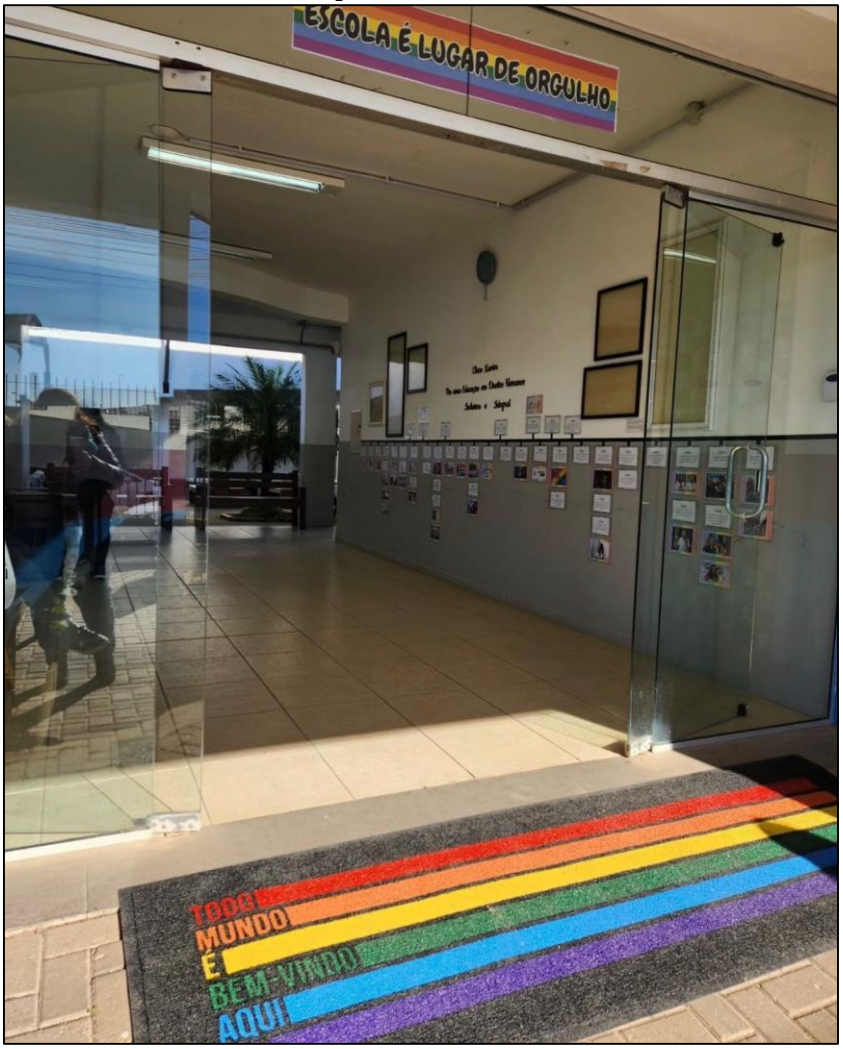
> *"O meio-dia na Chico é uma pausa viva. As crianças chegam ao refeitório em horários escalonados, o cheiro da comida boa invade o ar. Não há pressa; podem se servir à vontade e, ao terminar, lavam seus pratos, como um gesto de gratidão silenciosa. Ninguém traz merenda de casa; todos partilham o mesmo alimento, com a mesma dignidade. Depois do almoço, cada um escolhe seu descanso; há quem vá para a quadra, quem toque violão, quem leia na biblioteca, quem jogue na pista pintada na rampa ou se aninhe nos pufes para dormir um pouco. O intervalo é liberdade com cuidado; um tempo que respeita o corpo, o cansaço e o desejo de cada criança".*
>
> (Führ, diário de campo, 2025)

O que acontece depois desse intervalo vivo revela muito sobre a Chico Xavier. A maneira como ela habita e organiza seus espaços traduz, em cada canto, o compromisso com uma Educação Integral que acolhe, provoca e transforma. É no cotidiano do refeitório, das salas,

dos murais, do pátio e da biblioteca que o *PPP Vivencial* se materializa — uma prática que se molda às urgências e potencialidades do território, feita de gestos, presenças e encontros, revelando as cores do bordado educativo.

Na Chico Xavier, o espaço escolar é vivido como território educativo,que é um dos eixos de sua proposta pedagógica. “As paredes são um espetáculo à parte, decoradas com quadrinhos, frases motivacionais e murais artísticos que retratam figuras icônicas de luta e resistência, como Frida Kahlo e Marielle Franco” (Führ, diário de campo, 2025, p. 11). O Grêmio Estudantil foi batizado com um nome feminino, evidenciando o fomento ao “protagonismo cidadão” e à “livre organização estudantil”, como previsto no PPP (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 35) e no Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021), bordando a escola com símbolos de empoderamento e diversidade.

FIGURA 5: Diversidade presente no cotidiano da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Mas a promoção da diversidade não se restringe a símbolos: ela se concretiza em gestos e escolhas cotidianas. Em uma das visitas, acompanhei a forma como a escola acolheu, com sensibilidade e respeito, duas estudantes que se identificam como meninos e expressaram o desejo de serem reconhecidos assim. Professores, equipe diretiva e colegas foram orientados a respeitar os nomes e pronomes escolhidos, sem imposições ou constrangimentos, assegurando que a escola permanecesse como um espaço seguro de afirmação identitária. Essa postura dialoga diretamente com Freire (1996), para quem educar é um ato de amor e coragem, que exige o enfrentamento das injustiças e a criação de condições para que todos os sujeitos possam "ser mais".

Ao garantir que essas crianças pudessem viver sua identidade no espaço escolar, a Chico Xavier reafirma que a Educação Integral não se restringe à dimensão acadêmica, mas envolve o cuidado com a dignidade e a liberdade de cada estudante. Nesse sentido, "a flexibilidade em relação ao não uso de uniforme e a permissão para camisetas temáticas com mensagens políticas ou sociais não são apenas escolhas estéticas, mas gestos pedagógicos que complementam esse compromisso, incentivando a expressão individual e a consciência cidadã" (Führ, diário de campo, 2025, p. 13).

Isso também se ancora no eixo da Promoção e Valorização da Diversidade, presente no PPP e na proposta do Documento Orientador, ao fomentar uma educação em Direitos Humanos, pautada pela convivência, interação e participação (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 36; São Leopoldo, 2021, p. 38), constituindo-se em um espaço que borda a dignidade humana.

Há, ainda, um investimento concreto em infraestrutura: lousas interativas, ar-condicionado, *Chromebooks*, e uma biblioteca que é, "ela mesma, um convite para ficar" (Führ, diário de campo, 2025, p. 16). A Infoteca (fusão da biblioteca e do Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia (EVAM)) é detalhada no PPP e traduz, no espaço físico, a concepção de que aprender deve ser confortável, acessível e prazeroso. Não há fileiras rígidas de carteiras; há círculos, mesas coletivas, almofadas e brinquedos educativos. Essa "organização do ambiente" que "educa a criança" e permite sua apropriação do espaço dialoga com a concepção de educação infantil do Documento Orientador (São Leopoldo, 2021, p. 32), tecendo espaços que convidam ao protagonismo e à colaboração.

O pátio, talvez, seja o espaço mais político da escola. É ali que cabem assembleias, festas e protestos. Em uma das visitas, presenciamos um estudante iniciar, espontaneamente, uma roda de conversa sobre racismo. O espaço físico se fez arena de diálogo e formação cidadã, concretizando a visão de "educação popular" e "vivência cidadã", presentes no PPP (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 31-34), ecoando o princípio da Gestão Democrática do Documento

Orientador, segundo o qual, a escola “pertence aos cidadãos, à comunidade escolar” e a gestão deve ser uma prática participativa (São Leopoldo, 2021, p. 65).

De outro lado, em conversa com a Diretora, esta afirmou, com firmeza e afeto, que “o pessoal da cozinha e da portaria são educadores, eles educam na mesma proporção que os professores” (Melissa Da Rosa Wonghon, 2025, n.p.). Essa concepção holística está no cerne da filosofia da Chico Xavier e reflete o que o Documento Orientador entende por Qualidade Social da Educação: um processo que não se mede apenas por resultados, mas pela vida que se constrói coletivamente no espaço escolar (EMEF Chico Xavier, 2024; São Leopoldo, 2021).

A trajetória da pesquisadora dentro da escola é também um testemunho de acolhimento:

> Passei de “a profe que desperta curiosidade”, “Quem é você?”, “O que *tu* tá fazendo aqui?”, para ser saudada com afeto: “Oi, ‘sora’ Carol, tudo bem?”, ‘Sora’, tu soube disso?”. Até que, um dia, meu próprio diário de campo registrou com genuíno pertencimento: “Eu me sinto também uma chiquinha” (Führ, diário de campo, 2025, p. 20).

Esse sentimento ecoa o pilar do PPP, “acolher, cuidar e educar”, e sua concepção de “Comunidade de Aprendizagem” (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 21), em que todos educam e todos aprendem, “graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário”. Visão esta, que o Documento Orientador (2021) também abraça, ao reconhecer a importância da participação social na qualidade da educação, revelando como o bordado da comunidade se expande para incluir a própria pesquisadora.

Mas, como todo território vivo, a Chico Xavier também é atravessada por contradições: há registros no diário de práticas mais rígidas em certas turmas, como carteiras em filas e silenciamento das vozes estudantis. São vestígios de uma escola que ainda disputa seu próprio espaço formativo — entre a pedagogia da escuta e a herança do controle, entre o acolhimento e a disciplina autoritária. Essas tensões, no entanto, não desfazem o bordado, mas o complexificam, mostrando a vitalidade do processo.

3.4 Currículo, tempo e espaço como território de formação

A articulação entre currículo, tempo e espaço na Chico Xavier revela uma escola que busca reinventar suas práticas cotidianas a partir do compromisso com a formação integral. A presença de educadores comprometidos, a abertura para o diálogo com as famílias e a construção coletiva do PPP são expressões desse esforço. O PPP da Chico Xavier é descrito como um “instrumento vivo, experiencial, não um documento de gabinete” (EMEF Chico

Xavier, 2024, p. 16), exigindo adesão formal dos professores aos seus princípios, o que demonstra a intencionalidade de que o documento seja vivenciado.

A escola se compreende como parte do território, enraizada em suas dores e potencialidades. O currículo é costurado com os fios da vida. O tempo é vivido em sua complexidade. O espaço é apropriado, tensionado e ressignificado. Essa interconexão entre escola e território é um dos pilares do Documento Orientador, que enfatiza a necessidade de os materiais didático-pedagógicos serem "afins com a realidade experienciada pelos sujeitos" (São Leopoldo, 2021, p. 8), promovendo uma educação que dialogue com o contexto local, confirmando a escola como um território que borda e é bordado.

Como sintetiza Arroyo (2012, p. 34), "as vozes e tempos dos sujeitos sociais, dos alunos, dos professores, da comunidade [...] são dimensões fundamentais para a construção de espaços e tempos educativos que garantam o direito à educação". Trazendo o excerto para a realidade da Chico Xavier, essas vozes ecoam e nos convidam a pensar a escola não como estrutura rígida, mas como organismo vivo, tecido de práticas, afetos e resistências que sustentam uma outra forma de educar, em sintonia com a visão da Educação Popular e da Gestão Democrática, que permeiam as diretrizes municipais e o PPP da Escola Chico Xavier, dando corpo ao bordado da *escola necessária*.

4 ANÁLISE CRÍTICA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A vivência da Educação Integral na EMEF Chico Xavier não floresce em um chão neutro, nem repousa em um cenário idealizado. Ela pulsa em um território marcado por desigualdades históricas, atravessado por um sistema educacional cheio de contradições estruturais e pela complexidade das relações humanas. Assim como o PPP da escola é um organismo vivo, que se (re)escreve a cada dia, também o cotidiano é tecido por desafios que exigem escuta atenta, negociação delicada e reinvenção constante, revelando as complexas linhas do bordado.

O *PPP Vivencial* observado na Chico Xavier é, ao mesmo tempo, resistência e construção. É um projeto que se afirma mesmo diante das tensões próprias de implementar políticas educacionais abrangentes, como as articuladas no Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021). Charlot (2000), ao falar da relação com o saber, lembra que o sentido que atribuímos à escola e às suas práticas é decisivo, e que as contradições vividas podem tanto fortalecer quanto fragilizar esse sentido, para estudantes e educadores. O próprio

PPP da Chico Xavier reconhece, sem disfarces, os desafios de sua proposta político pedagógica, nomeando a “inserção nos movimentos sociais”, a “reestruturação curricular” e a “infrequência escolar” como batalhas permanentes (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 13).

4.1 A disputa pelo tempo: integralidade ou excesso?

O tempo, na Educação Integral, é sempre um território em disputa. Apesar dos esforços da Chico Xavier para que ele seja um aliado da formação plena, o diário de campo revela o cansaço que, às vezes, se instala, sobretudo entre os mais velhos. “Muitas crianças... trouxeram que eles não gostam de ficar o dia todo na escola, que eles preferiam ficar só meio dia e o restante do dia ficar em casa” (Führ, diário de campo, 2025, p. 35). Esse incômodo não pode ser visto como detalhe: é um chamado a escutar as infâncias e juventudes, e a refletir sobre a qualidade e o sentido das experiências oferecidas. A jornada ampliada só cumpre seu papel formativo quando o tempo é qualificado e quando se alternam atividades, momentos de escuta, ludicidade, criação, e também de pausa e silêncio.

Essa percepção dos estudantes conecta-se diretamente com a crítica que a própria escola faz à ideia de *contraturno*, expressando o empenho em romper com a lógica da mera ocupação de tempo, exigindo um cuidado especial para sua atuação não se tornar apenas discurso. Tempo integral pede também uma escuta integral — tempo que acolhe o corpo cansado, o pensamento inquieto e o desejo criador.

O Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021), ao falar de Educação Integral de Tempo Integral, traduz bem essa preocupação: “a Educação Integral em Tempo Integral se refere a uma jornada escolar ampliada, que qualifica o tempo do/a estudante com atividades educativas complementares e o acompanhamento individualizado” (São Leopoldo, 2021, p. 50). Não se trata, portanto, de encher o dia de tarefas, mas de tecer, com cuidado, um tempo que seja verdadeiramente formativo.

Jaqueline Moll *et al*. (2020, p. 2098) alerta que, em muitos contextos, o tempo foi ampliado, mas não se alteraram as práticas, nem se superaram as fragmentações, advertindo que:

> A confusão que se faz é muito grande, fala-se de escola de tempo integral, quase como um nome fantasia... O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada, sem que se faça Educação Integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã.

A Chico Xavier resiste a essa armadilha, mas não escapa aos limites que lhe são impostos: pela estrutura da rede, pelas lacunas na formação docente e, sobretudo, pelas próprias condições de vida das crianças, que não raras vezes, chegam à escola já exaustas, carregando no corpo o frio, a fome e a insegurança das ruas. Essas marcas, que atravessam o portão da escola, lembram que a Educação Integral não se constrói apenas na organização dos tempos e espaços, mas no encontro real com as vidas que ali habitam, desafiando o bordado pedagógico.

Essa constatação provoca a refletir sobre a urgência de conciliar a proposta pedagógica com as necessidades emocionais, sociais e de desenvolvimento das crianças. É preciso compreender que a integralidade não se resume à oferta de atividades, mas envolve o cuidado com quem aprende e com o que se vive dentro e fora dos muros da escola. O Documento Orientador explicita essa visão ao incluir, dentre as Transversalidades Educacionais, o compromisso com o "bem-estar dos estudantes" e a "promoção da paz" (São Leopoldo, 2021, p. 39).

Reconhecer que o tempo escolar é atravessado por tantas dimensões da vida (fome, frio, violência, afeto, sonhos) é o primeiro passo para que ele se torne, de fato, um tempo humanizador, um ponto crucial no bordado da integralidade.

4.2 Fragmentações e desalinhamentos: o currículo em disputa

A proposta de currículo vivo, que nasce do território e das perguntas das crianças, convive com práticas docentes tradicionais que resistem à mudança. Observamos a presença de "professores muito tradicionais, que mantêm a disposição de carteiras enfileiradas e impõem silêncio absoluto, expressando autoridade com frases como "quem manda aqui sou eu" (Führ, diário de campo, p. 40). Algumas salas ainda mantêm pouco diálogo e a centralidade está na voz do professor.

Essa resistência reflete um embate entre o novo e o arraigado, um desafio comum às instituições que buscam a transformação educacional. Freire (1996), em sua crítica à educação bancária, já apontava o perigo de uma pedagogia que limita a participação e reprime a expressão, tensionando a trama do currículo. O próprio Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021) se fundamenta na educação dialógica freiriana, estabelecendo um contraste direto com essas práticas mais tradicionais.

A atitude desses professores pode gerar uma relação de estranhamento com o saber, como adverte Charlot (2000, p. 97):

> O saber que a escola se esforça por construir não "faz sentido" para o aluno, o que ele vive na escola não tem "sentido" para ele, ou o "sentido" que ele percebe ali não é o mesmo que o professor. Esta "falta de sentido" leva ao "não-engajamento", que pode ir da simples indiferença à recusa, passando pelo fingimento. Ora, sem engajamento, não há atividade, logo, não há aprendizagem.

Mais grave, talvez, é o caso de um professor, recém-chegado, que, em um primeiro momento, declarou às crianças sua capacidade de prever "quem seriam as crianças que dariam alguma coisa na vida e aqueles que não dariam em nada, que teriam sucesso, êxito, ou não" (Führ, diário de campo, 2025, p. 41). Tal declaração, para além de excludente, nega a própria premissa da escola como espaço de possibilidade.

Tal enunciação ressoa o determinismo escolar criticado por Bourdieu e Passeron (2008), quando denunciam os mecanismos sutis de reprodução que naturalizam fracassos e essencializam destinos. A postura da Chico Xavier, ao interpelar a fala e reafirmar o direito de todos ao conhecimento (Young), opera justamente no sentido contrário: desnaturaliza profecias auto-realizáveis e recoloca a escola como espaço de possibilidade.

Também se opõe à própria ideia de *conhecimento poderoso*, defendida por Young (2016, p. 25), que o retrata de um direito de todos, não como prerrogativa de poucos predestinados:

> Quando digo "conhecimento poderoso", não estou me referindo a um tipo de conhecimento que é apenas para alguns, mas para todos os estudantes. É "poderoso" porque pode mudar a forma como as pessoas pensam sobre o mundo e lhes dá a capacidade de interpretar e intervir nesse mundo de maneiras que o senso comum ou o conhecimento experiencial não permitem.

No entanto, a reação da direção da escola em relação a esse incidente, ao conversar com o professor para "explicar que isso não faz parte daquilo que a Chico acredita e daquilo que a Chico preza" (Führ, diário de campo, 2025, p. 41), é reveladora. Demonstra a seriedade e o compromisso da gestão em defender a coerência de sua proposta pedagógica, transformando uma contradição em uma oportunidade de reforçar seus valores institucionais e o alinhamento de seu corpo docente. O episódio exemplifica a prática da Gestão Democrática, um dos eixos complementares para a construção do Documento Orientador (São Leopoldo, 2021, p. 9), que busca "conscientizar e capacitar os cidadãos ao desenvolvimento da criticidade e da reflexão, valorizando cada estudante e cada particularidade de sua comunidade de origem", reafirmando os pontos mais sólidos do bordado pedagógico.

Essas contradições apontam para a importância da formação permanente e da construção coletiva do currículo, como um processo ético e político. O PPP da Chico reconhece

a “reestruturação curricular” como um de seus desafios, e também a “qualificação dos pareceres pedagógicos” (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 13), o que demonstra a consciência desses desalinhamentos. Também reforçam o papel da gestão como mediadora, que não apenas coordena, mas forma, escuta e convoca à coerência. A Chico, nesse sentido, aposta na corresponsabilidade. Há um pacto formativo sendo costurado, e como todo pacto, ele exige manutenção, escuta e, por vezes, enfrentamento.

4.3 O educador fragmentado: tempo de estar e tempo de ser

Outra contradição estrutural que se evidencia na EMEF Chico Xavier está na própria configuração da equipe pedagógica e na naturalização de certas lógicas do sistema educacional. Durante as observações, percebemos que alguns professores “não estão às 40 horas ou 30 horas na escola, enfim, que só ficam um turno na escola”. Isso significa que, ao chegarem à tarde, “já aconteceu bastante coisa durante o dia e eles perderam tudo isso”, comprometendo sua percepção global do cotidiano escolar. Não é apenas uma questão de carga horária, mas de imersão, pois “esse professor também deveria ser integral nesta escola” (Führ, diário de campo, 2025, p. 31). Integral no tempo e no sentido de pertencimento à proposta, um nó na trama da integralidade.

Essa fragmentação da presença docente fragiliza a essência da Educação Integral, que pressupõe continuidade, acompanhamento e diálogo constante entre educadores e estudantes. Como alerta Moll *et al*. (2020, p. 2104), no artigo *Escola pública brasileira e Educação Integral: desafios e possibilidades*: “Outros sérios limites referiam-se à questão dos profissionais da educação básica que dificilmente têm dedicação exclusiva a uma instituição, assim como a naturalização da escola de turnos e a prática cotidiana das exclusões da escola travestidas de ‘evasões’”.

Com isso, queremos dizer que

> quando o professor não vivencia o dia inteiro da escola, perde não apenas acontecimentos, mas oportunidades preciosas de compreender o estudante em sua totalidade: seus silêncios, ritmos, necessidades em diferentes momentos, sua participação nos espaços formais e informais. Perde também a possibilidade de estar plenamente inserido nas discussões pedagógicas que sustentam o PPP (Führ, diário de campo, 2025, p. 31).

A integralidade, para ser coerente, exige também a integralidade do educador: tempo para planejar, refletir, se formar e, sobretudo, estar presente com qualidade. O Documento

Orientador reconhece essa demanda ao afirmar que a Formação Continuada de Profissionais da Educação deve “estimular o aperfeiçoamento dos saberes professores e incentivar a prática crítico-reflexiva” (São Leopoldo, 2021, p. 10). Ainda que a Chico Xavier resista a essas limitações com criatividade e compromisso, não há como ignorar o impacto dessas ausências, especialmente quando pensamos na articulação viva e orgânica entre currículo, tempo e espaço, que é o que sustenta a ideia de uma escola integral e necessária, desafiando a uniformidade do bordado.

4.4 A escuta das infâncias: tensões entre protagonismo e controle

A perspectiva dos próprios estudantes emerge como um espelho potente (e, por vezes, incômodo) da efetivação da Educação Integral. Nos recreios e intervalos, entre risos, conversas e confidências, ouvimos vozes que diziam: “Não gosto de ficar o dia todo na escola... preferia ficar só meio dia e o restante em casa” ((Führ, diário de campo, 2025, p. 32). Não se trata de uma recusa simples, mas de um chamado à escuta. O tempo integral, para ser formativo, precisa ser também significativo, afetivo, desejado. Quando a ampliação da jornada é percebida como peso, a proposta perde parte de sua potência transformadora.

Essa constatação nos leva a refletir sobre a necessidade de conciliar o projeto pedagógico com as necessidades emocionais e de desenvolvimento das crianças. O desejo por tempo livre, a fadiga acumulada, a saudade do espaço doméstico, são elementos legítimos e humanos, que exigem atenção. Diante desse cenário, ecoa a perspectiva de Arroyo (2012), que reitera a importância de escutar as vozes e considerar os tempos dos sujeitos sociais, incluindo os estudantes, para a efetivação do direito à educação, bordando a escuta na essência do tempo escolar.

Escutar essas vozes é reconhecer que o protagonismo estudantil não se constrói apenas em projetos ou assembleias, mas também na possibilidade de dizer “não” e ser levado a sério. Ao mesmo tempo, a tensão entre esse protagonismo e o controle sobre corpos, vozes e escolhas permanece viva. Há registros em que o silêncio absoluto era imposto, mesmo quando o conteúdo pedia participação, ou em que a disciplina se sobrepunha ao diálogo. Ainda persiste, em algumas práticas, a tentativa de enquadrar o que escapa à previsibilidade, especialmente em turmas consideradas “difíceis”.

Essas atitudes, embora muitas vezes herdeiras de uma cultura escolar tradicional, destoam da concepção de “criança como cidadã”, que o PPP da Chico Xavier assume ao afirmar que cada estudante tem “iniciativa” e “capacidade de conhecer seus direitos” (EMEF Chico

Xavier, 2024, p. 36). O Documento Orientador também reforça essa visão, reconhecendo que a criança é sujeito de direitos e deve ser ouvida (São Leopoldo, 2021, p. 36). A liberdade de expressão e o pluralismo de ideias, assegurados pela Constituição Federal (art. 206, incisos II e III), ecoam tanto no Documento Orientador quanto no próprio PPP, que admite: "Quebrar esses paradigmas será um grande desafio para o próximo período" (EMEF Chico Xavier, 2024, p. 39).

A Chico, portanto, é feita dessas contradições: tem murais com Frida, Chico e Marielle, tem rodas de conversa e assembleias, tem feiras científicas, que nascem da curiosidade das crianças, mas também carrega silenciamentos, medos e resistências. E, talvez, seja exatamente aí que reside a força da Educação Integral: fazer da contradição um motor, e não um obstáculo, para a transformação. É nessas tensões que novos pontos são bordados, complexificando, mas também fortalecendo o desenho final. Apesar das tensões, a Chico Xavier demonstra uma admirável capacidade de refletir sobre si mesma. Essas contradições não diminuem o valor da proposta, mas evidenciam o trabalho árduo (e contínuo) de transformar um documento político pedagógico em um *PPP Vivencial*, feito de vida, tempo e afeto. É no diálogo constante, na escuta sensível e na coragem de se reinventar que a Educação Integral encontra sua verdadeira forma, continuando o bordado em suas nuances e desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *"O entardecer no bairro Santos Dumont traz de volta o movimento à rua Cora Coralina. Os mesmos pais, avós, irmãos e, às vezes, até os cachorros que vieram de manhã, retornam para buscar o que têm de mais precioso: seus filhos. A escola oferece, às cinco da tarde, o último lanche, que é, na verdade, uma janta farta e saborosa, porque sabe que, para muitos, essa será a última refeição do dia. As crianças saem não apenas alimentadas de comida, mas de cuidado, de sonhos e de aprendizagens. Elas voltam para suas casas, que nem sempre oferecem conforto ou segurança, mas carregam no corpo e no coração o afeto e a dignidade que a escola fez questão de lhes dar. No portão, os encontros são cheios de abraços, relatos rápidos do dia e olhares cúmplices entre famílias e educadores. É o momento em que a Chico devolve ao território aquilo que recebeu de manhã: confiança, esperança e a certeza de que, no dia seguinte, tudo recomeça, em um ciclo de renovação que tece o futuro".*
>
> (Führ, diário de campo, 2025)

Esse ciclo diário — do amanhecer acolhedor ao entardecer carregado de significados — sintetiza a essência da Chico Xavier como *escola necessária*. Uma escola que abre e fecha seus

portões não somente para marcar horários, mas para afirmar, todos os dias, que educar é um ato de presença, cuidado e compromisso com a vida, um bordado que se renova a cada nascer do sol.

A análise da EMEF Chico Xavier revela uma instituição que transcende o papel tradicional de escola, consolidando-a como uma *escola necessária*, intrinsecamente ligada às demandas e realidades de sua comunidade. Seu Projeto Político Pedagógico se manifesta no cotidiano como um *PPP Vivencial*, no qual Educação Integral, acolhimento, formação cidadã e valorização do conhecimento são pilares centrais da *práxis* pedagógica, pontos fortes que compõem seu bordado.

Essa vivência dialoga com as concepções e princípios do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo (2021), que estabelece diretrizes para uma Qualidade Social da Educação e uma Gestão Democrática, pautadas na participação e no compromisso com o bem viver da comunidade. A filosofia do PPP, de "acolher, cuidar e educar", é concretizada na merenda que, conforme detalhado previamente, transcende a nutrição para se tornar um ato pedagógico de dignidade e afeto, além do brechó solidário e de outros gestos de solidariedade que circundam a escola.

Essas práticas corporificam a concepção de Arroyo (2012), para quem a dignidade é condição para que o acesso ao conhecimento seja efetivo, e alinham-se às transversalidades do Documento Orientador, que inclui a Educação Alimentar e Nutricional como parte da formação integral. Os símbolos e espaços de expressão (murais, Grêmio Estudantil, camisetas temáticas, etc.) ecoam a pedagogia libertadora de Freire (1996), para quem a educação é um ato político e humanizador, pontos que dão forma ao bordado da emancipação.

No campo do conhecimento, a Chico Xavier reafirma a centralidade defendida por Young (2016), garantindo que os alunos acessem um conhecimento capaz de *pensar o impensável* e romper barreiras impostas por contextos de desigualdade. Essa prioridade se concretiza em investimentos em infraestrutura, projetos de iniciação científica e práticas que atribuem sentido ao aprendizado, relembrando Charlot (2000), para quem "só se aprende aquilo a que se atribui sentido", o que reforça a qualidade dos fios que tecem o saber.

Entretanto, as contradições se fazem presente: resistências docentes a práticas mais flexíveis, fragmentação da carga horária e percepções críticas dos próprios alunos sobre o tempo integral, revelam desafios que Moll *et al*. (2020) já apontava, e que Trindade (2013) reforça, ao afirmar que não basta ampliar o tempo escolar; é preciso qualificá-lo, evitando o risco de reduzir a escola a um espaço de adestramento. Essas tensões são parte da trama, conferindo ao bordado sua complexidade e realismo.

A experiência da EMEF Chico Xavier mostra que uma escola necessária não se limita a preparar para o futuro, mas age no presente, transformando realidades e garantindo o direito a uma formação plena. Como lembra Milton Santos (2006a), o território é espaço vivido, permeado por memórias e significados; e é nesse chão que a Chico constrói sua proposta, tensionando o presente e projetando o amanhã. Essa interconexão é o cerne do bordado que se forma nesse solo fértil.

Aqui, a esperança não é adorno, é método e ética. Como lembra Freire, a esperança crítica se faz na e pela prática, *esperançar* é mover-se para transformar (Freire, 1992). É esta esperança concreta que anima o *PPP Vivencial* e dá consistência cotidiana à *escola necessária*. Essa resiliência e a capacidade de reinvenção da EMEF Chico Xavier consolidam-na como um modelo inspirador de educação transformadora, culminando na percepção pessoal de quem teve o privilégio de vivenciar sua dinâmica: "A Chico seria a escola em que eu gostaria de ter sido aluna e também professora" (Führ, diário de campo, 2025, p. 41).

Diante disso, a Chico Xavier se revela como um bordado contínuo e em evolução, um projeto educativo que, mesmo imperfeito e tensionado, manifesta a potência de uma escola que se tece a partir da vida, do afeto, do conhecimento e da incansável busca pela dignidade, tornando-se, de fato, o protótipo de uma *escola necessária* — não como um modelo a ser copiado, mas como uma inspiração a ser sentida e uma *práxis* a ser compreendida em sua complexidade e profundidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O diário de campo como ferramenta e dispositivo para a formação e a pesquisa**. Uberlândia: UFU, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EMEF CHICO XAVIER. Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier. **Projeto Político Pedagógico (2020 a 2022)**. São Leopoldo, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOLL, J. **Educação Integral**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2012c.

MOLL, J. *et al*. Escola pública brasileira e Educação Integral: desafios e possibilidades. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez. 2020.

MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO. Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS**: princípios e concepções. São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TRINDADE, R. Competências e educação: contributo para uma reflexão de caráter pedagógico. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 54-71, jan./abr. 2013.

TRINDADE, R.; COSME, A. Instruir, aprender ou comunicar: reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1031-1051, out./dez. 2016.

YOUNG, M. *The curriculum and the new sociology of education: a case of mistaken identity*. ***Curriculum Journal***, v. 2, n. 25, p. 1112-1115, 2014.

YOUNG, M. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Tradução de Guilherme de Freitas e Marcos Lopes. Curitiba: UFPR, 2016.

7 O BORDADO DA PRESENÇA NA EMEF CHICO XAVIER: VIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UM TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE

Resumo: O presente artigo analisa os sentidos que educadores, estudantes e famílias constroem e atribuem à Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier, situada em São Leopoldo/RS, e à sua proposta de Educação Integral. Inserida em um território de vulnerabilidade social, a escola se afirma como espaço de acolhimento, pertencimento e produção de conhecimento, revelando-se, nas vozes de seus sujeitos, como uma "escola necessária", presença viva e indispensável para a sustentação da vida comunitária. Com abordagem qualitativa e caráter interpretativo, o estudo fundamenta-se na Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de rodas de conversa organizadas com estudantes, educadores e famílias. Os resultados revelam quatro eixos centrais: a) o acolhimento incondicional como base do vínculo pedagógico; b) o pertencimento que entrelaça escola e comunidade; c) a formação para a vida e o protagonismo dos sujeitos; e d) a resiliência coletiva diante de adversidades, como a enchente de 2024. A análise evidencia que a EMEF Chico Xavier transcende a função instrucional, tornando-se infraestrutura social essencial, onde o ensinar e o cuidar se entrelaçam como práticas de resistência e esperança. Assim, compreender os sentidos que seus sujeitos atribuem à escola é também compreender como a educação, quando vivida em profundidade, sustenta e reinventa a vida em territórios marcados pela vulnerabilidade.

Palavras-chave: Educação Integral; escola necessária; território; pertencimento; cuidado.

INTRODUÇÃO

A escola pública, em suas múltiplas configurações, desempenha um papel inegável na formação das novas gerações e na construção social, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades socioeconômicas. Nesses contextos, a instituição escolar frequentemente se depara com desafios complexos, que transcendem as questões puramente pedagógicas, exigindo da comunidade escolar uma capacidade ímpar de adaptação, resiliência e engajamento. Contudo, a literatura, muitas vezes, foca nas deficiências ou nas dificuldades inerentes a esses ambientes, negligenciando a análise aprofundada de experiências bem-sucedidas que emergem como verdadeiros faróis de esperança e transformação, e que tecem novas possibilidades para a educação.

Este artigo propõe investigar e aprofundar a compreensão sobre a EMEF Chico Xavier, uma escola pública situada em um território de vulnerabilidade social, no município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. O objetivo central é analisar como suas práticas pedagógicas, dinâmica relacional e inserção na comunidade a configuram não apenas como um espaço de ensino, mas como uma instituição de relevância intrínseca e de papel indispensável para o desenvolvimento integral de seus sujeitos, bem como para a vitalidade do território, evidenciando as costuras que a tornam uma escola essencial. Buscamos, por meio das vozes de

educadores, alunos e famílias, desvelar os mecanismos que permitem a esta escola ir além das expectativas, construindo uma trajetória de sucesso e de profunda conexão comunitária.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa e de caráter interpretativo, buscando compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências na EMEF Chico Xavier. O estudo de caso permite uma análise aprofundada das complexas interações e dos múltiplos fatores que contribuem para a particularidade e a potência desta instituição. A seleção dos participantes (educadores, alunos e mães[8]) visa a triangulação de perspectivas, enriquecendo a compreensão sobre o fenômeno.

O artigo está estruturado em quatro eixos temáticos que emergem da análise dos dados empíricos: a) acolhimento incondicional e cuidado humano como alicerces da relação pedagógica; b) pertencimento e construção de uma identidade simbiótica entre escola e comunidade; c) formação para a vida, cidadania e conhecimento, que transcende o currículo formal; e d) resiliência coletiva e potencial transformador da escola diante de adversidades. Ao final, nas considerações finais, retomamos a discussão sobre a centralidade da EMEF Chico Xavier, apontando para a conceituação de uma *escola necessária* — um modelo que, embora não seja replicável, inspira e valida práticas que promovem a dignidade, a esperança e a agência em contextos de vulnerabilidade, revelando as *costuras* que a fazem um tecido social vivo e indispensável.

Nesta análise, entendemos "sentidos" como significados produzidos na experiência e na relação com o outro e com o mundo. São valores, desejos e reconhecimentos que dão mobilização ao aprender no cotidiano (Charlot, 2000) e sustentam um diálogo crítico com a realidade (Freire, 1996). Essa chave nos permite ouvir as vozes dos sujeitos e compreender como elas tecem a Educação Integral vivida.

1 ACOLHIMENTO INCONDICIONAL E CUIDADO HUMANO: A ESCOLA COMO MATRIZ DE SEGURANÇA E DIGNIDADE

Na fala dos alunos, pais e educadores, a EMEF Chico Xavier se apresenta, antes de tudo, como um espaço de acolhimento incondicional e cuidado humano. Esse achado não é meramente descritivo, mas revela uma profunda dimensão pedagógica e relacional que

[8] A ausência de pais foi um dado importante da pesquisa, não entendido como desinteresse, mas como reflexo da dinâmica social local: a maioria dos homens trabalha fora, enquanto as mulheres permanecem mais próximas ao cotidiano da casa, dos filhos e da escola. Essa presença feminina reafirmou o protagonismo das mães como mediadoras entre família e escola e como sustentáculo da vida comunitária.

fundamenta as práticas e a própria identidade da escola. As crianças, com a simplicidade que permeia suas vivências, ilustram essa realidade: “O educador não grita, não briga” (Grupo de estudantes, 2025, p. 2), ou ainda: “Aqui eu aprendo a cuidar do próximo. A gente não pode xingar os outros, a gente tem que cuidar dos outros” (Grupo de estudantes, 2025, p. 2).

Para elas, o acolhimento se manifesta no zelo pelas relações, no direito de brincar e na presença de um afeto cotidiano que transcende o meramente instrucional, configurando a escola como um porto seguro. Esse acolhimento desloca a escola de uma lógica meramente disciplinar para a ética do encontro. Em chave freiriana, só há educação quando o outro é reconhecido como sujeito de dignidade e de diálogo (Freire, 1996), e é nesse terreno de respeito e escuta que a aprendizagem se torna possível.

As mães, por sua vez, trazem a perspectiva da vulnerabilidade e da superação inicial ao confiarem seus filhos a uma instituição de tempo integral. Uma delas relata a experiência de adaptação: “Quando nós chegamos aqui, eu ficava no portão e entregava ela. Ela chorou no primeiro dia, mas foi tão bem acolhida e cuidada. Não é qualquer escola que faz o que fazem aqui” (Grupo de famílias, 2025, p. 36). Essa percepção se aprofunda ao afirmarem a natureza inclusiva e não discriminatória do acolhimento na Escola Chico Xavier: “Aqui não tem diferença: se a criança tem algum problema, alguma dificuldade, alguma incapacidade, ela vai ser acolhida do mesmo jeito. O lema da escola é “acolher, cuidar e depois educar” (Grupo de famílias, 2025, p. 36). Esse testemunho ressoa a visão de uma educação que se assume como direito universal, capaz de abraçar a diversidade em sua plenitude, independentemente das condições ou das diferenças que o contexto social possa impor.

FIGURA 6: Chegada de estudante acompanhada da mãe na escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os educadores confirmam essa centralidade do cuidado como fundamento da prática pedagógica, revelando a intencionalidade e o compromisso subjacente: “Aqui é amor, é doação. É acolher, cuidar e educar” (Grupo de educadores, 2025, p. 15). Em outro momento, reforçam a indissociabilidade dessa postura com o processo educacional em comunidades vulneráveis: “Se a gente não tiver esse acolhimento, esse trabalho, a gente não vai conseguir educar na comunidade” (Grupo de educadores, 2025, p. 17). Essa fala evidencia que, para a Chico Xavier, o cuidado não é um acessório, mas uma condição *sine qua non* para a efetivação da educação em um território marcado por complexas realidades sociais e econômicas.

A tríade da escola — *acolher, cuidar, educar* — transcende uma mera sequência de ações, constituindo a base da vivência da Educação Integral na Chico Xavier. O cuidado, nesse contexto, não é paralelo à instrução, mas a própria estrutura ética e afetiva que sustenta e dá sentido a qualquer processo de aprendizagem. Como bem argumenta Freire (1996), é na comunhão, mediada pelo mundo e pelo outro, que os seres humanos se educam, um processo que demanda escuta ativa, respeito e um profundo senso de responsabilidade afetiva e pedagógica. Nesse encontro, mediado pelo cuidado, instaura-se a aprendizagem significativa e

o desenvolvimento humano integral.

A perspectiva da Escola Chico Xavier alinha-se à Ética do Cuidado (Noddings, 2013; Boff, 1999), que propõe que o cuidado não é apenas um sentimento, mas uma prática essencial para a formação de seres humanos compassivos e para a construção de sociedades mais justas. Neste sentido, o *cuidar* na escola é uma ação deliberada, que reconhece a interdependência humana e a vulnerabilidade inerente ao processo de crescimento. Moll (2012b), uma das mais proeminentes pesquisadoras em Educação Integral no Brasil, ao refletir sobre essa modalidade, sustenta que ampliar o tempo na escola não é suficiente: é preciso reinventar esse tempo como espaço de acolhimento e de dignidade.

Nas palavras da autora: “Para além da necessária ampliação do tempo diário da escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que deverá constituir-se como um tempo reinventado, que acolha, modifique assimetrias e estéreis práticas ainda presentes” (Moll, 2012b, p. 28-29). A Chico Xavier, ao priorizar o cuidado incondicional, demonstra como essa reinvenção pode se manifestar concretamente, transformando a escola em um agente de resiliência e de fomento à segurança ontológica dos sujeitos, aspecto crucial em contextos de vulnerabilidade e fragilidade social. Este estudo, portanto, corrobora e aprofunda as proposições de Moll, evidenciando na prática cotidiana da Chico Xavier a concretização de uma Educação Integral que é, antes de tudo, humanizadora e acolhedora.

Assim, o acolhimento na Chico não é apenas um gesto de bondade, mas uma dimensão pedagógica fundamental e politicamente engajada. Ele garante a cada criança a experiência de ser reconhecida, cuidada e respeitada como sujeito, condição sem a qual o ensino e a aprendizagem perderiam seu sentido mais profundo. A experiência da Chico Xavier oferece, portanto, um valioso *insight* sobre como escolas em contextos de vulnerabilidade podem, através de uma *práxis* de cuidado incondicional, não apenas mitigar as assimetrias sociais, mas também atuar como poderosas catalisadoras de desenvolvimento humano e comunitário, contribuindo para a construção de uma pedagogia da esperança no cotidiano escolar (Freire, 1992).

2 PERTENCIMENTO E IDENTIDADE ESCOLA-COMUNIDADE: O CHÃO QUE TRANSFORMA E RECONECTA

Se o acolhimento incondicional emerge como a face inicial e fundamental da Escola Chico Xavier, logo em seguida, e de forma interligada, consolida-se um profundo sentimento de pertencimento e uma identidade simbiótica com a comunidade. A Chico Xavier não é

percebida apenas como uma instituição educacional localizada em um determinado bairro, mas como uma *extensão vital e intrínseca da própria comunidade*, construída e vivida por ela.

Essa percepção é expressa com clareza e orgulho pelas crianças: “A gente é chamado de Chiquinho e Chiquinha. Eu amo dizer que sou da Chico. Sempre chiquinhos” (Grupo de estudantes, 2025, p. 14). Essa apropriação do nome da escola como um gentílico, reflete um processo de identificação coletiva que transcende o vínculo formal de aluno e se inscreve no campo do reconhecimento. Como lembra Arroyo (2013, p. 64), “a escola é também território de identidades e afetos, onde os sujeitos se reconhecem e se constroem nas relações que vivem”.

As mães, protagonistas ativas da vida escolar e comunitária, reforçam essa dimensão: “Nós somos mães Chico. Pertencer a esta escola é pertencer a um lugar” (Grupo de famílias, 2025, p. 41). O depoimento subsequente amplia essa noção de pertencimento para além dos laços familiares, abrangendo a coletividade: “Não é só *pra* família, né? Tu quer convidar o vizinho, ‘vamos juntos’. Ele vai junto também. Porque pertence à comunidade, né? Então isso é muito bonito, assim, nessa escola, *tu* tem essa sensação de pertencimento a um lugar” (Grupo de famílias, 2025, p. 42). Essa fala sublinha a dimensão sociocomunitária do pertencimento, em que a escola atua como um polo agregador que fortalece os laços de capital social e as redes de apoio mútuo no território (Bourdieu, 1986).

Em termos geográficos e políticos, é o *território usado* “o chão mais a identidade; a base do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. É também o lugar da resistência, da invenção e da solidariedade” (Santos, 2006, p. 255). A Chico se converte em polo de coesão comunitária justamente por ser parte desse território vivido.

Para os educadores, esse sentimento de pertença se traduz em um compromisso de continuidade e uma compreensão profunda da missão da escola: “Os ex-alunos voltam sempre, participam das festas, conversam com os educadores. Isso mostra os vínculos que a Chico cria” (Grupo de educadores, 2025, p. 22). A recorrência dos ex-alunos atesta a durabilidade e a força dos laços estabelecidos, indicando que a escola não é apenas um lugar de passagem, mas um ponto de referência afetivo e formativo ao longo da vida. Uma educadora sintetiza essa íntima relação ao afirmar: “Eu diria que é uma escola da comunidade *com* a comunidade” (Grupo de educadores, 2025, p. 24). Essa preposição *com* é crucial, denotando coautoria e agência coletiva, em contraponto a uma visão onde a escola apenas *serve à* ou *está para* a comunidade.

Esse pertencimento enraizado pode ser compreendido como uma exemplificação viva do que Milton Santos (2006b) denomina *território usado*: “O território usado é o chão mais a identidade. É a base do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. É também o lugar da resistência, da invenção e da solidariedade” (Santos,

2006, p. 255). Na Chico Xavier, o espaço físico da escola se mescla com a identidade e a ação da comunidade, tornando-se um território de *práxis*, onde a educação não se limita aos muros da instituição, mas se expande para o cotidiano, para as lutas e para a própria reinvenção da vida local.

Essa perspectiva dialética de construção da escola encontra um dos seus fundamentos mais expressivos na obra de Moll (2000), em pesquisa sobre a escola da Vila Morro Alto, em Porto Alegre/RS, guarda notáveis similaridades com a realidade da Chico Xavier, oferecendo um arcabouço teórico robusto que valida e aprofunda a compreensão dos processos aqui observados. A autora destaca que a escola, quando verdadeiramente conquistada pela comunidade, é um organismo vivo, permanentemente reinventado: "A instituição escolar, desejada, conquistada e reconquistada por essa comunidade, é constelada de lutas e dos cenários sociais produzidos. Ela própria é reinventada nesse processo" (Moll, 2000, p. 35).

A Chico Xavier, ao ser "escola da comunidade *com* a comunidade", materializa essa reinvenção, onde os sujeitos são coautores e corresponsáveis pela sua construção e ressignificação contínua. Isso se dá por meio de um processo coletivo e participativo, onde a educação se torna um ato de apropriação cultural e de transformação da realidade.

A concretização desse espaço de pertencimento e construção cultural na Chico Xavier, onde a aprendizagem transcende a mera aquisição de conteúdos formais, é consistentemente compreendida sob a lente das contribuições de Rui Trindade e Ariana Cosme (2010), autores que têm investigado a fundo a função social e pedagógica da escola pública. Segundo eles, a escola pública cumpre sua função mais plenamente quando se constitui como um espaço de encontro e de apropriação cultural, onde a aprendizagem transcende a mera aquisição de conteúdos:

> Qualquer aprendizagem assume-se, simultaneamente, como um desafio epistemológico, instrumental e relacional com que os alunos se confrontam a partir do que são e sabem, no âmbito de um ambiente cultural que lhes fornece os meios e o apoio para serem um pouco mais do que seriam se não tivessem esses meios e esse apoio (Trindade; Cosme, 2010, p. 66-67).

Em síntese, esse pertencimento amplia redes de confiança e reciprocidade, capital social que sustenta a ação coletiva e fortalece a escola como infraestrutura social essencial (Bourdieu, 1986, p. 83). Nesse sentido, o pertencimento à Chico não é apenas afetivo ou geográfico, mas intrinsecamente epistemológico e cultural.

Ser *Chiquinho* ou *Chiquinha* é partilhar de um território vivo, de uma cultura em constante construção e de um saber coletivo que se retroalimenta da experiência e da identidade

comunitária. A escola constitui-se como espaço de formação e emancipação, no qual o aprendizado ultrapassa os limites do conteúdo e se converte em experiência de pertencimento e transformação social.

3 FORMAÇÃO PARA A VIDA, CIDADANIA E CONHECIMENTO: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS PLENOS E ENGAJADOS

Para além do acolhimento e do sentimento de pertencimento, que fundamentam a identidade da escola, a Chico Xavier se consolida como um vibrante espaço de aprendizagem, cidadania e produção de conhecimento. A percepção dos sujeitos transcende a mera aquisição de conteúdos formais, revelando uma visão de educação que capacita para a vida em suas múltiplas dimensões.

As crianças expressam com orgulho o que aprendem, equilibrando o curricular com o existencial: “Aqui a gente aprende a ler, a escrever. Eu gosto muito de aprender no Chico, de fazer contas (de mais, de menos, de vezes). Eu amo estudar, eu amo ler, eu amo escrever e brincar” (Grupo de estudantes, 2025, p. 5). Essa fala espontânea demonstra que a aquisição de habilidades básicas, como a leitura, escrita, cálculo, é vivida com prazer e interligada à dimensão lúdica e relacional, desmistificando a noção de que o aprendizado formal é um fardo. O prazer em aprender convive com o acesso a formas especializadas de pensar o mundo, o *conhecimento poderoso*, “que permite pensar o impensável e ampliar horizontes de compreensão” (Young, 2007, p. 1295).

As mães, com sua perspectiva sobre o futuro e a inserção de seus filhos no mundo, reconhecem e valorizam a amplitude do que é ensinado na escola: “As profes, a diretoria, o pessoal, estão sempre buscando um recurso a mais, um acréscimo a mais, para as crianças saírem daqui com um entendimento de mundo, com um olhar para o mundo. Não é só matemática e português, é olhar de sociedade” (Grupo de famílias, 2025, p. 48). Esse depoimento é contundente ao indicar que a escola promove uma *bildung* (formação) em sentido lato, um desenvolvimento holístico que vai além da proficiência acadêmica, cultivando a capacidade de leitura crítica do mundo e a inserção social consciente.

A concretude dessa formação se reflete nos resultados observáveis: “Muitas crianças da Chico, quando terminam aqui, conseguem passar no Instituto Federal para fazer o ensino médio. Isso mostra que a escola prepara, que ensina de verdade” (Grupo de famílias, 2025, p. 49). Esse dado empírico valida a qualidade pedagógica da escola e seu papel na mobilidade social e educacional, evidenciando que uma educação pautada no acolhimento e no pertencimento

também gera resultados significativos no campo do desempenho formal.

Para os educadores, a formação integral é compreendida como uma potente ferramenta de transformação social: “Eu penso que a Educação Integral é uma possibilidade e a única (talvez) chance que a gente tem de mudar o mundo” (Grupo de educadores, 2025, p. 29). Essa percepção reflete uma pedagogia engajada e crítica, que compreende a escola como um lócus de *práxis*, capaz de intervir na realidade, conforme as premissas de Paulo Freire (1996) sobre a educação como ato político e libertador. A crença na capacidade da educação de transformar o *status quo* é um motor para a busca constante por abordagens que transcendam o convencional.

Esse olhar de transformação, que situa a educação como um vetor de mudança social, dialoga profundamente com as concepções de Charlot (1996), reconhecido internacionalmente por suas contribuições para a compreensão da relação dos sujeitos com o saber. O autor problematiza a centralidade dessa relação, argumentando que não é a motivação, mas a mobilização que leva a aprender, e que esta mobilização só ocorre quando a atividade adquire sentido para o sujeito: “Não é a motivação que leva a aprender, mas a mobilização. Só me mobilizo quando a atividade me interessa, quando nela reconheço um valor, um sentido. É isso que está no centro da relação com o saber” (Charlot, 1996, p. 55).

A Chico Xavier, ao edificar-se sobre os pilares do acolhimento e do pertencimento, cria as condições efetivas para que a *mobilização* proposta por Charlot se realize. É neste ambiente, de segurança e identidade, que o interesse e o sentido florescem, promovendo a mobilização ativa dos estudantes para a aprendizagem, validando empiricamente a centralidade da relação com o saber. Nessa mesma esteira, desmistifica o conceito tradicional de fracasso escolar, afirmando que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (Charlot, 2000, p. 16).

Essa perspectiva ressalta a responsabilidade da instituição e do sistema em criar condições para a aprendizagem. A EMEF Chico Xavier, ao dedicar-se, fervorosamente, ao cuidado humano e à construção de uma identidade sólida para seus sujeitos, materializa uma resposta pedagógica que opera diretamente contra a produção de *situações de fracasso*. Através de uma abordagem que valoriza o sujeito em sua totalidade e potencializa suas capacidades, a escola promove um desenvolvimento humano capaz de romper com ciclos históricos de desigualdade — em contraste com as análises reprodutivistas de Bourdieu e Passeron (2008), por exemplo, em que a prática da Chico Xavier se subverte.

Trindade e Cosme (2010, p. 71) reforçam a ideia de que a apropriação do patrimônio cultural é essencial para o desenvolvimento pessoal e social:

> Pode até considerar-se que a apropriação do patrimônio cultural é condição da ocorrência do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. [...] É a procura, a discussão e a reflexão em interação com distintos interlocutores que constitui uma das condições mais decisivas do processo de construção do saber.

Na Chico Xavier, a extensão do tempo integral não significa apenas permanecer mais tempo na escola, mas traduz-se em mais possibilidades de aprendizagens, de vivências e de socialização, bem como uma profunda apropriação cultural. A escola, ao integrar os saberes formais com as experiências de vida, a cultura da comunidade e a participação cidadã, cria um espaço onde a formação transcende o meramente instrucional. Esse processo dialógico e participativo permite que os estudantes se engajem ativamente na construção do próprio conhecimento, tornando-se sujeitos capazes de intervir e transformar sua realidade. A Chico, portanto, ensina de forma abrangente e significativa, atuando como um verdadeiro laboratório de cidadania e *práxis* emancipadora.

4 A ENCHENTE DE 2024 E OS EFEITOS SOBRE A ESCOLA CHICO XAVIER

4.1 Entre a catástrofe climática e o colapso civilizatório

A enchente que atingiu o Rio Grande do Sul em maio de 2024 transcendeu a mera manifestação natural, revelando-se como expressão de um colapso civilizatório. Como pontuam análises geoclimáticas da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA, 2024), tratou-se da "maior catástrofe climática de uma região metropolitana do Hemisfério Sul", um evento que não configura um acidente natural inevitável, mas a crise climática e social desnudada diante de nós. Essa leitura desloca a enchente do campo da contingência para o da responsabilidade coletiva e política, marcando o anúncio de um futuro onde eventos extremos são cada vez mais frequentes e intensos.

O diagnóstico oficial confirma a gravidade e a dimensão da tragédia: 478 dos 497 municípios gaúchos foram atingidos, impactando quase 2,4 milhões de pessoas, com 183 mortes, 27 desaparecidos, mais de 146 mil desalojados e 50 mil desabrigados. No campo da educação, 577 escolas foram danificadas, afetando cerca de 225 mil alunos. O Guaíba[9] alcançou um nível histórico de 5,37 metros, superando em 60 cm a cheia de 1941, até então a maior registrada (ANA, 2024).

[9] O Guaíba é um corpo d'água localizado na região metropolitana de Porto Alegre/RS, formado pela junção dos rios Jacuí, Caí, Sinos e Gravataí. Apesar de popularmente conhecido como "rio", trata-se de um lago ou estuário que se conecta à Lagoa dos Patos e, posteriormente, ao Oceano Atlântico.

Esses números vão além da destruição material, inscrevendo marcas profundas na pele do território e no corpo social. A catástrofe rompeu estradas, isolou comunidades, interrompeu serviços básicos e deixou hospitais e escolas inoperantes. Na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, onde São Leopoldo se insere, a água reconfigurou paisagens, ruas, casas e destinos, impondo um trauma coletivo que, com certeza, permanecerá por gerações.

4.2 O território da Chico em suspenso e a reafirmação da comunidade

Para a comunidade da EMEF Chico Xavier, em São Leopoldo/RS, o impacto foi ainda mais visceral. Localizada em uma região historicamente construída em banhados e áreas de ocupação, conforme detalhado por estudos e pesquisadores locais, a própria escola foi totalmente tomada pela água. A enchente alcançou todos os espaços — biblioteca, secretaria, sala do Atendimento Educacional, cozinha — resultando na perda incalculável de livros, materiais e equipamentos, e mantendo o prédio alagado por muitos dias.

A tragédia, no entanto, redefiniu o papel de um espaço que antes era visto como refúgio seguro. Como relata uma mãe, a escola que sempre acolheu, em 2024, também foi atingida: “Em 2023, quando deu alagamento, a gente correu na Chico, nossa segurança *tava* lá. Mas em 2024 a escola também foi alagada. Então, agora, a gente não tem mais *pra* onde correr, porque a Chico, que antes nos salvava, agora também foi atingida” (Grupo de famílias, 2025, p. 50).

A fala das mães que vivenciaram a tragédia de perto, revelam a abrupta interrupção da rotina, a luta pela sobrevivência e a resiliência forjada na adversidade: “Foi horrível. Todas as pessoas foram afetadas, até eu, que moro no segundo piso. Mesmo que eu não saísse, eu ia ficar ilhada com meu filho, porque ia ficar sem água, sem o que comer e ninguém poderia chegar. Ficamos mais de trinta dias com água na vila. Foi uma tristeza” (Grupo de famílias, 2025, p. 51).

> Foi o povo pelo povo. Não tivemos polícia, não tivemos bombeiro, não tivemos ninguém dessas áreas *pra* nos ajudar, porque eles *tavam* em outras áreas da cidade e era todo mundo precisando de todo mundo. Não tinha bote *pra* salvar ninguém e, *pra* buscar, foram os guris da própria comunidade. Eles cataram barco, colocavam as crianças que podiam, caixas de água, geladeira velha, tudo que achavam serviu para salvar as pessoas da vila (Grupo de famílias, 2025, p. 51).

A ausência de comunicação efetiva e a lentidão na retirada das pessoas, apontadas pelos Relatórios Oficiais da ANA (2024) em cidades como São Leopoldo/RS, corroboram a experiência de desamparo relatada pelas famílias. A perda material foi quase total, e a dor

emocional profunda. Uma das mães, refletindo sobre a perda de seu sustento (um mercadinho) e os danos persistentes em sua casa, expressa o profundo desapego material e a constante prontidão para o inesperado:

> Eu não me apego com mais nada. A minha casa ainda está sem forro, sem televisão, mas está ótimo. Se eu contar que comprei um reboque, é porque estou sempre pronta. Se vejo que [a água] está subindo, coloco as coisas dentro do reboque e vou embora. Eu ainda não tenho segurança de refazer a casa. Choveu? Vai dar de novo? (Grupo de famílias, 2025, p. 52).

Nesse cenário, de reconfiguração territorial e pessoal, emergiu uma solidariedade profunda. Uma das mães resumiu, de forma comovente, o que tornou possível resistir e recomeçar:

> A forma de superar foi quando olhei *pro* o lado e vi que não era só eu. O vizinho também tinha perdido tudo, os professores da escola tinham perdido suas casas, e a própria escola tinha perdido livros, salas, cozinha, secretaria. Eles perderam também o lugar de trabalho, e mesmo assim *tavam* ali, com força, limpando, ajudando a reconstruir. Então, se todo mundo *tá* na mesma, eu também vou conseguir superar (Grupo de famílias, 2025, p. 52).

A escola, que sempre acolhia, também perdeu tudo. Contudo, a tragédia fez emergir outra face: a solidariedade. A Rede *Há Braços*[10] organizou apoio, e escolas de todo o país enviaram doações de livros, materiais e recursos. A Chico Xavier, que sempre foi lugar de pertencimento, dessa vez foi abraçada. A catástrofe revelou que, quando quem acolhe também perde, a reconstrução só é possível pela partilha da dor e pela união das forças.

4.3 O impacto visível: queda nas matrículas e a *escola necessária*

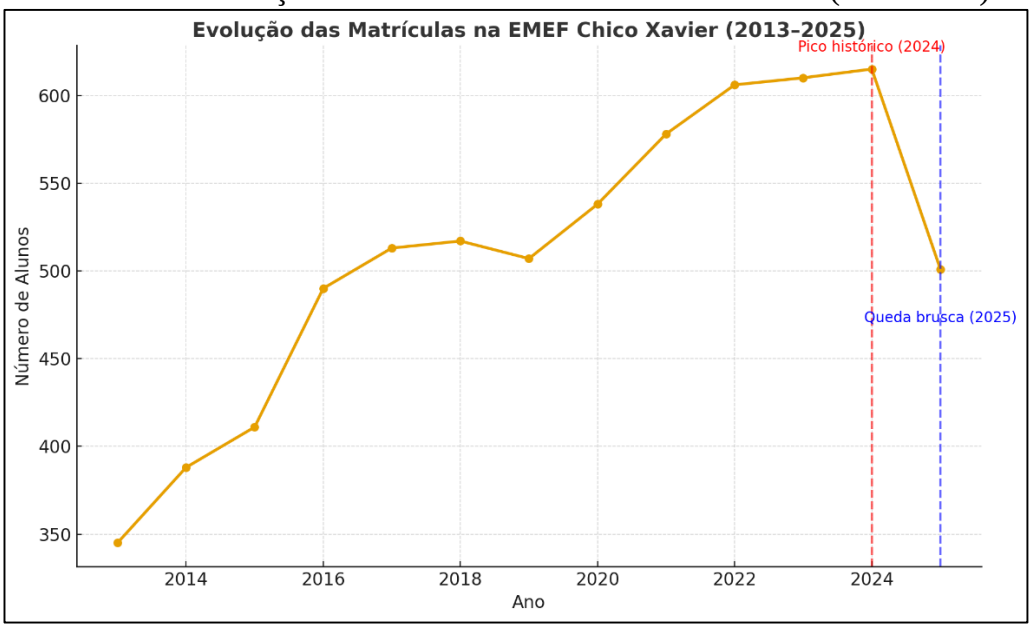
Os números de matrículas da EMEF Chico Xavier ao longo da última década revelam com clareza o impacto da enchente de 2024. Entre 2013 e 2024, a escola demonstrou um crescimento contínuo, passando de 345 alunos, em 2013, para 615 em 2024, o maior número de sua história. Esse movimento de expansão, ano após ano, atesta a relevância da escola como

[10] A Rede Nacional de Solidariedade com as Escolas do RS Atingidas pela Tragédia Socioambiental é uma iniciativa formada por educadores de diferentes regiões do país, criada em 2024, após a tragédia socioambiental no Rio Grande do Sul. Seu objetivo é colaborar com a reconstrução e a reapropriação das escolas atingidas, garantindo não apenas a reposição estrutural, mas também a criação de ambientes de acolhimento, diálogo e expressão cultural. A Rede articula campanhas emergenciais de arrecadação, mobiliza escolas parceiras em todo o Brasil e promove ações voltadas à minimização dos impactos, à ressignificação coletiva da experiência e à defesa da escola como espaço de pertencimento, segurança e dignidade humana.

espaço de acolhimento, ensino e pertencimento para a comunidade.

O Gráfico 1 ilustra essa trajetória: uma linha ascendente que, durante mais de dez anos, revela consistência e confiança depositada na escola pelas famílias do território. Contudo, em 2025, observa-se a brusca inflexão — uma queda abrupta para 501 alunos, perda de mais de 100 estudantes em um único ano.

GRÁFICO 3: Evolução das matrículas na EMEF Chico Xavier (2013-2025)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela escola.

Essa retração não significa perda de relevância pedagógica, mas sim os severos efeitos da catástrofe: famílias deslocadas, casas destruídas, vidas em suspenso. O território foi profundamente ferido e a escola, sendo um organismo vivo desse território, sofreu intrinsecamente com ele.

Ainda assim, mesmo com sua materialidade atingida, a Chico Xavier persiste como uma escola fundamental. Sua função transcende o ensino formal, consolidando-se como espaço de acolhimento, pertencimento, cuidado e resistência. A enchente de 2024 evidenciou essa necessidade de forma brutal — ao mesmo tempo em que causou feridas profundas, também reforçou que a escola segue sendo o lugar onde a esperança se ancora e a vida insiste em florescer.

A tragédia de 2024 se insere profundamente na gênese e na trajetória da Escola Chico Xavier. Através de análises geoclimáticas, dados oficiais e, principalmente, das vozes da comunidade, torna-se evidente que a escola não é meramente uma instituição que sofreu os efeitos da enchente; ela é parte intrínseca da história da catástrofe e um pilar fundamental para

a possibilidade de reconstrução. A Chico Xavier segue sendo, talvez mais do que nunca, profundamente necessária, um testemunho da resiliência humana e da importância da Educação Integral em contextos de vulnerabilidade.

5 RESILIÊNCIA E POTENCIAL TRANSFORMADOR: A CHICO XAVIER COMO PARADIGMA DE RECONSTRUÇÃO COLETIVA E VITALIDADE COMUNITÁRIA

A experiência da EMEF Chico Xavier revela-se também como um pungente testemunho de resiliência coletiva e de um notável potencial transformador, especialmente em face de adversidades extremas. Se historicamente a comunidade já enfrentava as interpéries, as falas dos sujeitos elucidam como a escola se posicionava como um farol de esperança e refúgio em momentos de crise. As mães recordam os impactos de eventos anteriores: “Foi horrível, né? Todas as pessoas foram afetadas. Ficamos mais de 30 dias com água na vila” (Grupo de famílias, 2025, p. 52), e complementam, solidificando o papel da escola como uma âncora física e simbólica para a comunidade: “Durante a enchente, a escola foi refúgio. As famílias vieram para cá, aqui é ponto de referência. A Chico é nossa” (Grupo de famílias, 2025, p. 53).

Em maio de 2024, entretanto, a catástrofe alcançou uma dimensão sem precedentes. A enchente histórica que devastou o Rio Grande do Sul atingiu diretamente a EMEF Chico Xavier. A escola, que até então era um baluarte de refúgio, também ficou submersa. Durante dias, os moradores perderam não apenas suas casas, móveis e memórias, mas viram, igualmente, ser destruído o espaço que simbolizava a vida comunitária e a esperança: a escola. O impacto emocional e material foi imenso, mas a resposta, profundamente resiliente. Uma mãe capturou a essência dessa superação comunitária: “Todo mundo perdeu tudo, mas quando eu olho *pro* lado e vejo meu vizinho superando, eu também consigo seguir. Quando eu vejo as profes, que perderam a escola, o trabalho e a casa, e mesmo assim estão de pé, eu penso que também posso” (Grupo de famílias, 2025, p. 52).

A dor da perda material foi amplificada pela interrupção da rotina e pela destruição de símbolos do cotidiano escolar, conforme a inocência infantil expressa: “Nossos cadernos ficaram embaixo d’água, os livros, o refeitório, a biblioteca que a gente gostava tanto, até as bolas para brincar se perderam” (Grupo de estudantes, 2025, p. 15).

FIGURA 7: Refeitório pós-enchente



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa perda para as crianças não representou apenas bens materiais, mas a ruptura da segurança ontológica de que, mesmo com a casa submersa, a escola permaneceria como um pilar de normalidade e continuidade.

Para os educadores, essa experiência, embora traumática, reafirmou a escola como um espaço de reinvenção contínua: “Eu acho que a nossa escola não é só uma escola física. Ela é algo muito maior do que isso. Ela se desafia” (Grupo de educadores, 2025, p. 22). Outro, acrescenta a dimensão intrinsecamente coletiva da resiliência, destacando a impossibilidade de superação individual: “A comunidade é muito resiliente. Se tu não tiver algo mais, que é o coletivo, seria impossível” (Grupo de educadores, 2025, p. 22).

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína” (Arendt, 2005, p. 247). Na Chico Xavier, essa decisão coletiva de amar o mundo o bastante sustentou a volta às aulas, a recomposição dos vínculos e a reconstrução do comum. A reconstrução, entretanto, não se deu apenas com a força endógena.

A mobilização da Rede *Há Braços,* arrecadou materiais, cadernos e livros, e trouxe o apoio externo necessário para recompor o que havia sido perdido. Vieram doações de diferentes lugares do país, e cada gesto simbolizou que a Chico não estava sozinha. Graças a esse movimento coletivo, a escola conseguiu retomar suas atividades no final de julho de 2024, transformando o luto em um horizonte de esperança e reconstrução.

Esse testemunho concreto da EMEF Chico Xavier demonstra uma resiliência compartilhada, em que a superação não é um atributo individual, mas uma construção comunitária.

A Chico Xavier, mesmo ferida e submersa, emerge como uma dessas emergências. Ao

lutar pela sua reconstrução e ao manter-se como um centro vital para a comunidade, a escola resiste ao desperdício, não apenas de sua infraestrutura física, mas também dos saberes, das práticas e das memórias construídas coletivamente. O ato de reconstruir é, portanto, um ato de resistência epistêmica e social, que valida e dá continuidade à experiência vivida, impedindo que ela seja silenciada ou esquecida pelas forças da catástrofe.

Essa dimensão de compromisso e renovação encontra profunda ressonância em Hannah Arendt (2005), para quem a educação é sempre um ato de responsabilidade coletiva e um testemunho de amor pelo mundo: "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que, não fosse por essa renovação, seria inevitável" (Arendt, 2005, p. 247).

Mesmo diante da quase total ruína física, educadores, alunos e famílias da Chico Xavier, em um ato de profunda natividade e engajamento cívico (Arendt, 2007), decidiram amar o mundo — e a escola como microcosmo desse mundo — o bastante para reconstruí-lo. Este é um testemunho da capacidade humana de iniciar algo novo, de trazer esperança para um futuro incerto, e de reafirmar a vida coletiva sobre a desintegração.

A persistência e a reinvenção da Chico Xavier, face às adversidades, também podem ser analisadas sob a lente de Bourdieu (1998). Embora reconheça a escola como um lugar de reprodução social, o autor também postula que ela pode ser um espaço de rupturas inesperadas: "A escola é, sem dúvida, um lugar de reprodução, mas também pode ser espaço de rupturas inesperadas. Ao mesmo tempo que legitima desigualdades, ela abre brechas para resistências, porque nela se joga, permanentemente, a luta pelo reconhecimento" (Bourdieu, 1998, p. 41).

Na Chico Xavier, as *resistências inesperadas* se materializam não apenas na luta diária contra as desigualdades estruturais, mas de forma dramática na luta pela reconstrução material e simbólica pós-enchente. A recusa em deixar que a escola se torne ausência é uma manifestação da *luta pelo reconhecimento* de sua vitalidade e de seu papel insubstituível. Essa resistência coletiva reitera a atitude dos sujeitos em subverter a lógica da reprodução da miséria e do desamparo.

Por fim, a notável resiliência da Chico Xavier, em sua capacidade de reinvenção e superação de adversidades, alinha-se, de forma exemplar e profunda, com as concepções de Moll (2012b) sobre a Educação Integral e a reinvenção do tempo escolar. A autora, cuja trajetória de pesquisa se dedica a compreender as potencialidades transformadoras da escola pública, afirma que: "A Educação Integral requer que a escola se configure como lugar de intervalos democráticos, de invenção e resistência, em que se criam alternativas diante das adversidades. É nesse movimento que a escola se torna possibilidade de vida" (Moll, 2012b, p.

28-29).

A Chico Xavier, ao enfrentar a destruição e o caos, e ao se reorganizar com a comunidade, não apenas demonstrou, mas materializou (na prática) ser um *lugar de intervalos democráticos*, não apenas na sua rotina pedagógica pré-catástrofe, mas, de forma ainda mais contundente, na própria resposta à crise. Essa capacidade de invenção de novas formas de existência e resistência em meio à adversidade mais severa tornou-se imperativa e valida (empiricamente) a proposição de Moll, de que a escola pode ser uma verdadeira *possibilidade de vida*, mesmo nas circunstâncias mais desafiadoras.

Assim, a escola não é apenas um espaço de acolhimento, pertencimento e formação, mas um sítio dinâmico de resiliência e de um potencial transformador que a posiciona como um modelo de instituição educacional que não apenas *existe* no território, mas que se revela absolutamente necessária para a sua vitalidade e sua capacidade de superar adversidades, reescrevendo narrativas de vulnerabilidade em narrativas de agência e esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EMEF CHICO XAVIER COMO PRESENÇA INDISPENSÁVEL E PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Este estudo, ao analisar as vozes de educadores, alunos e famílias, demonstrou que a EMEF Chico Xavier transcende a concepção tradicional de instituição de ensino, configurando-se como um espaço dinâmico de vida, dignidade e esperança em um território de alta vulnerabilidade social. Os quatro eixos temáticos aqui explorados, acolhimento incondicional e cuidado humano; pertencimento e identidade escola-comunidade; formação para a vida, cidadania e conhecimento; e resiliência como potencial transformador, revelam um cotidiano escolar em que verbos como *acolher, pertencer, formar, saber e resistir* se entrelaçam, construindo sentidos que se estendem muito além da mera transmissão de conteúdos formais.

Nesse contexto, é imperativo desmistificar a visão reducionista da escola de Educação Integral como um mero espaço de custódia ou extensão do tempo de permanência de crianças para liberação de seus pais. A experiência da EMEF Chico Xavier evidencia que a ampliação do tempo escolar não se traduz em *guardar alunos*, mas sim na qualificação e na multiplicação de possibilidades para a aprendizagem, vivências, socialização e formação humana integral.

Na Chico Xavier, o tempo integral se converte em mais acesso a saberes diversificados, em oportunidades de estudo aprofundado, em rigor acadêmico e em ampliação de horizontes de futuro, corroborado pelo ingresso de seus egressos em instituições de referência, a exemplo do Instituto Federal. Tal performance desafia veementemente o preconceito de que “cuidar” e

“ensinar” seriam dimensões separadas, provando que, na verdade, são indissociáveis e complementares para a produção de resultados educativos e sociais robustos.

Coletivamente, esses quatro eixos revelam uma compreensão ampliada e subversiva da função da escola em territórios de vulnerabilidade social. A EMEF Chico Xavier se configura não como mera estrutura física, mas como *tecido vivo e dinâmico de relações*: um epicentro onde o cuidado, o pertencimento, a construção de conhecimento e a resistência se interligam de forma orgânica. É uma instituição que transcende o papel instrucional para se tornar um pilar essencial na constituição de sujeitos plenos e na resiliência comunitária, ressignificando o próprio papel da educação em contextos desafiadores.

Entrelaçando narrativas e experiências, os sujeitos da Chico tecem, cotidianamente, os múltiplos significados da Educação Integral. Essa costura, feita de palavras e práticas, demonstram inequivocamente que a escola não é “necessária” apenas por cumprir uma função estatística ou burocrática. Sua imprescindibilidade reside, precisamente, em sua presença viva, resistente e eminentemente formativa no território, capaz de mobilizar e transformar vidas, atuando como um catalisador de agência e esperança.

Como um dos principais indicativos que emergem desta pesquisa, compreendemos que a EMEF Chico Xavier se manifesta, nas vozes uníssonas de seus sujeitos, como uma instituição profundamente indispensável. Esta não é uma *escola necessária*, no sentido de um modelo prescritivo a ser simplesmente replicado em outros contextos, mas uma *presença a ser sentida*, um paradigma vivo que demonstra como, em territórios de vulnerabilidade, uma instituição educacional pode, de forma orgânica e integral, ao acolher incondicionalmente, ao fomentar o pertencimento, ao promover uma formação ampla e ao cultivar a resiliência coletiva, tornar-se intrínseca e vitalmente necessária para a dignidade, a esperança e o futuro de sua comunidade.

A experiência da Chico Xavier, portanto, oferece subsídios empíricos e teóricos robustos para aprofundar a compreensão sobre o papel da escola pública em contextos desafiadores, apontando caminhos para uma educação verdadeiramente transformadora e humanizadora, e lançando as bases para futuras investigações sobre a constituição de uma *escola necessária* em diversos arranjos sociais, costurando os saberes e as práticas para um futuro mais justo.

REFERÊNCIAS

ANA. Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. **As enchentes no Rio Grande do Sul**: relatório técnico. Brasília: ANA, 2025.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. O capital social. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOLL, J. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2012b.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

NODDINGS, N. ***Caring****: a feminine approach to ethics and moral education*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2013.

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

TRINDADE, R.; COSME, A. **Pedagogia das competências**: retóricas de inovação e mediocridade escolar. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

8 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA NECESSÁRIA: ARREMATES E COSTURAS DE UMA EXPERIÊNCIA VIVA NA EMEF CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS)

Esta escrita final nasce do desejo de voltar. Voltar ao território, às vozes, aos gestos e às marcas deixadas pela pesquisa. Depois de percorrer o caminho da gênese da Escola Chico Xavier, do currículo vivo que se tece em seus tempos e espaços, e das vozes que habitam o cotidiano escolar, este artigo busca refletir sobre os sentidos da proposta de Educação Integral revelados nas vivências e relações que compõem a vida dessa escola. Mais do que um encerramento, é uma retomada: o retorno àquilo que a pesquisa provocou em mim e àquilo que encontrei nos sujeitos que fazem da Chico Xavier uma escola profundamente necessária.

O percurso de investigação foi tecido à luz da abordagem qualitativa, com inspiração narrativa e interpretativa. As experiências aqui reunidas resultam de uma convivência prolongada com a comunidade escolar, registrada em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e múltiplos encontros presenciais. Essa metodologia implicou em um movimento de presença: observar, escutar, escrever e, sobretudo, viver a escola, permitindo que o olhar da pesquisadora se misturasse ao das crianças, das famílias e dos educadores. Assim, a pesquisa não se limitou a descrever fatos, mas buscou compreender sentidos, traduzindo o vivido em palavras e o cotidiano em teoria.

A escolha por uma abordagem que valoriza a vivência e a imersão da pesquisadora não se configura como um viés, mas como uma potência metodológica. Longe de uma mera descrição subjetiva, a experiência pessoal e o *atravessament*o pela realidade da Chico Xavier foram deliberadamente empregados como lentes analíticas, permitindo uma compreensão encarnada das dinâmicas e sentidos que permeiam o cotidiano escolar. A pesquisadora, ao se deixar tocar e transformar pelo campo, acessou camadas de significado que uma observação mais distanciada não alcançaria, validando a premissa de que, em contextos de alta complexidade social e afetiva, o envolvimento profundo pode ser a via mais eficaz para a construção de um conhecimento robusto e eticamente situado.

Estas considerações finais, portanto, entrelaçam dimensões subjetivas e analíticas. É um texto de retorno e de costura, que atravessa o vivido para compreender o que sustenta a proposta de Educação Integral na EMEF Chico Xavier. Nas páginas que seguem, as memórias de campo se encontram com o pensamento teórico de autores como Freire, Arroyo, Charlot, Moll e Santos, compondo um tecido que fala de conhecimento, território, pertencimento e reconhecimento.

A escrita assume o formato de colcha de retalhos — imagem que percorre toda a tese — e que se materializa em três blocos: o primeiro, *Arremates: retorno ao território*, retoma o vivido e as experiências no campo; o segundo, *Costuras que permanecem*, revisita os principais achados da pesquisa; e o terceiro, *Escola necessária: necessidade e reconhecimento*, reflete sobre a força ética e social dessa categoria que emerge da prática e do território.

A tessitura teórica que fundamenta este trabalho reflete, de igual modo, a metáfora da colcha de retalhos, costurando fios de diferentes pensadores para compor um entendimento multifacetado da complexidade observada. A articulação entre vozes como Freire, Arroyo, Charlot, Moll e Santos, entre outros autores, não é aleatória, mas um movimento deliberado para criar um mosaico interpretativo. Cada autor, com sua perspectiva única sobre educação, território, reconhecimento e humanização, oferece um *retalho conceitual* que, quando unido aos demais, permite uma análise mais profunda e contextualizada da realidade da EMEF Chico Xavier, evidenciando como a teoria pode dialogar e iluminar a prática, e vice-versa, sem reducionismos.

Retorno ao território

> *"Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma..."*
>
> (Cora Coralina)

Eu vivi a Chico. Não vivi tudo, mas vivi o que era necessário. E vivi tanto, que agora, ao lembrar, meu coração se enche de alegria porque percebo: eu precisei viver tudo aquilo. Cada viagem, de aproximadamente 450 quilômetros de distância e com duração de nove a dez horas, até São Leopoldo/RS, parecia longa demais na partida e breve demais no retorno. Muitas vezes, me perguntei o porquê de escolher uma escola tão distante. Mas a cada volta, em meio aos registros no diário de campo e às escritas sobre o que vi e vivi lá, eu me percebia atravessada. Lágrimas e gratidão se misturavam ao exercício da pesquisa. Como pesquisadora, eu registrava; como mulher, mãe e professora, eu me emocionava, e descobria que uma coisa não existia sem a outra.

Se no início cheguei com medo, impactada pela pobreza e pela dor, com os olhos marejados diante das ruas de lama, dos barracos improvisados e do frio cortante, aos poucos fui me deixando envolver. Aprendi que, mesmo em meio à escassez, *naquele território pulsa vida*. Descobri que a Chico não é apenas uma escola, mas um organismo vivo que sustenta

existências. Nos gestos de acolhimento, no sorriso das crianças que me chamavam pelo nome, nas despedidas de fim de tarde acompanhadas por avós e cachorros, fui encontrando um lugar para mim. A cada visita, menos estrangeira; a cada encontro, mais pertencente. Em minhas anotações, eu repetia as palavras de Arroyo: o território não é só chão geográfico, é chão usado, vivido, marcado pelas dores e pelas resistências.

"Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou..." (Cora Coralina)

Vivi também os dias de maior dor da Chico, ainda que à distância. A enchente chegou em maio de 2024, e no mês seguinte eu estava me apoiando em muletas, com o pé quebrado, impossibilitada de ir até São Leopoldo. Foi cruel ver, pelas fotos e reportagens, aquilo que antes conheci pulsando vida: livros mergulhados na lama, redes coloridas submersas, pátios onde antes ecoavam risos agora cobertos por água turva. Buscava notícias, anotava no diário as marcas dessa ausência forçada, perguntava pelas crianças, pelos professores, pelas famílias. A cada imagem, uma lembrança: Será que a casa deste aluno resistiu? Será que a casa daquela criança também se perdeu? A impotência de estar longe rasgava meu peito, mas, ao mesmo tempo, vi nascer uma corrente de solidariedade. Grupos se organizavam, abraços se multiplicavam, doações chegavam. A Chico sofria, mas não estava sozinha. E mesmo vivendo à distância, acompanhei de perto as mudanças da escola.

Desse atravessamento, não emergiu uma escola ideal, mas uma *escola necessária*. Necessária porque garante alimento, escuta e presença; porque transforma rotina em direito vivido; porque estende o tempo até caber gente. E, sobretudo, necessária porque é reconhecida como tal pelas crianças que se assumem "da Chico", pelas famílias que a defendem, pelos educadores que permanecem e pela cidade que a protege. É essa legitimidade afetiva e moral, nascida do chão usado, que converte a escola pública em patrimônio vivo do território.

Vi a troca da direção e percebi que, embora mudassem as pessoas, permanecia a essência: o entendimento coletivo de que escola é compromisso social, de que educar é um ato de responsabilidade compartilhada. Vi os educadores organizarem brechós para ajudar famílias, entregarem cestas básicas a quem mais precisava, cuidarem de crianças entristecidas com abraços e conversas, planejarem viagens de estudo para que os alunos conhecessem museus e jornais na capital.

Vi também contradições que desafiam, como o desligamento de professores que não souberam respeitar a proposta da escola, o afastamento de outros por não preservarem o compromisso maior da Chico, que é o respeito às crianças. Ao lado disso, vivi um processo que me marcou por sua simplicidade democrática: a vacância no cargo de supervisora da escola foi

resolvida não por imposição de cima, mas por escolha coletiva. De comum acordo, o cargo de 40 horas foi dividido em duas vagas de 20 horas, resultando na escolha de um supervisor e de uma supervisora. Sem disputas, sem imposições, apenas diálogo e reconhecimento. Vi, na prática, a democracia vivida no cotidiano.

Em meio ao dia a dia, testemunhei gestos pequenos e imensos. Uma professora que comprou pão e dividiu com o aluno que estava com fome. Outra que ouviu de uma criança com o corpo coberto de picadas: "Prof, meus pais não têm dinheiro para comprar repelente". Situações que revelam a vulnerabilidade, mas também a coragem de educar nesses territórios. Ali compreendi Paulo Freire, quando diz que a educação é um ato de amor e de coragem, porque na Chico ensinar não é apenas cumprir currículo, mas sustentar a vida em suas formas mais simples e urgentes.

Também participei como avaliadora da FAPICC (Fazendo, Aprendendo e Pesquisando: Iniciação Científica da Chico Xavier), feira científica da escola. Fiquei imensamente feliz ao encontrar projetos potentes, com rigor teórico e metodológico. Durante as visitas, acompanhei as crianças pesquisando, tabulando resultados, construindo referenciais teóricos. Vi a apresentação em *banners*, organizada com seriedade, desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental. Todos, em alguma medida, estavam envolvidos com a iniciação científica, aprendendo pela pesquisa, construindo novos saberes. Ali estava a prova viva de que a Chico não apenas acolhe, mas ensina; não apenas protege, mas prepara. É o que Charlot chama de dar sentido ao saber: a pesquisa como experiência significativa.

E nos corredores, vivi a escola que estampa em suas paredes frases feministas, antirracistas, de inclusão e resistência. E não apenas nas paredes: na Chico, até as camisetas falam. Uma dizia: "Cabe todo mundo no mundo", simples e imensa, como o desejo de incluir todos. Outra estampava: "Mulher pode, pode sim, pode. Se pode, e além de poder, ela deve. Se tem algo que mulher pode, é poder". Havia ainda camisetas com os dizeres: "Educação em Direitos Humanos, inclusiva, feminista, antirracista e pela diversidade". As camisetas da Chico são mais do que vestimenta: são declarações políticas, pedagógicas e existenciais. São formas de dizer, de resistir, de afirmar que a escola é um espaço de vida e de luta. Nunca me senti visitante ali. Eu vivia a Chico.

"Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior..." (Cora Coralina)

Mas viver a Chico também foi confrontar-me. Sempre fui a professora que acreditava que a escola exigia mais do que conteúdos, que educação é presença, compromisso e afeto. Todavia, ao partir de São Leopoldo, reconheço que já não sou a mesma Caroline que ali chegou, em junho de 2023, permeada pelo medo e pela tristeza diante de tanta vulnerabilidade. Retorno

transformada, mais humana e inteira, ciente de que a Escola Chico Xavier não se revelou apenas objeto de minha pesquisa; ela foi, para mim, uma escola profundamente necessária. Ela expandiu meu olhar sobre o mundo, desconstruiu preconceitos arraigados e, fundamentalmente, ensinou-me que educar é um processo contínuo de também ser educada. Essa profunda desconstrução de minhas próprias lentes e a ampliação da minha humanidade não foram meros processos pessoais, mas a base a partir da qual pude discernir e apreender a essência de uma instituição que se tece, presente e atuante, na vida de todos.

E ao escrever esses arremates, penso em Pedro Ludwig, meu antepassado que, dois séculos antes, chegou a São Leopoldo em busca de chão fértil. Veio para semear pão, mas encontrou também a violência da guerra e a morte precoce, aos 45 anos, vítima de um conflito que não escolheu. Sua história me lembra que esse território sempre foi marcado por dor e resistência. Ao caminhar pela Chico Xavier, tantas vezes senti que percorria novamente a trilha de Pedro: atravessando territórios de sofrimento, mas também encontrando sementes de vida que se recusam a morrer. Se Pedro não desistiu de plantar, mesmo em meio à dureza de seu tempo, também a Chico não desiste de semear esperança em meio à lama, às enchentes, às vulnerabilidades. E, assim como Pedro deixou um legado, eu também carrego daqui marcas que me transformaram.

"Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade..." (Cora Coralina)

Entre tantas vivências, há uma que não posso deixar de registrar: a carta de um ex-aluno da Chico, hoje cumprindo medida socioeducativa na FASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo). Palavras escritas de dentro de um espaço de privação de liberdade, mas carregadas de memória e reconhecimento. Ele conta da escola, dos professores, das marcas que ficaram. Talvez a Chico não tenha sido suficiente para desviá-lo de caminhos atravessados pela violência e pela vulnerabilidade, mas foi suficiente para que, mesmo agora, ele ainda se lembrasse da escola que também era sua. Na carta, sua voz revela a verdade nua: a escola não salva sozinha, não carrega o poder de mudar tudo, mas pode marcar, pode sustentar, pode resistir junto. A sua lembrança da Chico mostra que ela foi necessária também para ele, porque deixou em sua trajetória uma marca de cuidado, de palavra, de dignidade. A escola foi necessária mesmo quando a vida não lhe permitiu reconhecer isso a tempo. Essa carta dói, porque escancara a dureza de um território que não oferece todas as chances e, ao mesmo tempo, consola, porque confirma que a escola é presença que não se apaga. Uma escola necessária não é a que vence todas as batalhas, mas a que se recusa a desistir dos seus sujeitos.

Costuras que permanecem

A trajetória desta pesquisa, assim como a própria escola, não se encerra. Cada artigo, ao seu modo, iluminou um fragmento daquilo que agora se reconhece como totalidade viva: *a Chico Xavier como escola necessária*.

No primeiro artigo, revisitamos sua gênese, nascida do deslocamento forçado de famílias e da urgência por um espaço que garantisse não apenas o direito à educação, mas o direito à própria existência. A Chico emergiu da lama e da dor, mas também da coragem e da solidariedade. É *escola-abrigo, escola-refúgio, escola-raiz* — fruto da resistência de um território que se recusa a ser esquecido.

No segundo artigo, acompanhamos o currículo vivo que se desdobra em tempos e espaços alargados, no qual o aprender é inseparável do viver. A Chico não repete fórmulas: ela cria sentidos. O conhecimento é tecido a partir das experiências, das perguntas das crianças, das histórias do território e das urgências do tempo presente. É o que Charlot (2000, p. 78) nomeia como *relação com o saber*: uma relação afetiva, ética e social, na qual o estudante se reconhece como sujeito de conhecimento. O currículo, portanto, não é apenas prescrição; é trama, é tecido que se refaz a cada encontro.

No terceiro artigo, escutamos as vozes que habitam a escola — famílias, educadores e estudantes — e nelas reconhecemos o pulsar de um projeto coletivo de formação humana. As falas revelaram o pertencimento como força política: ser da Chico é mais do que frequentar um prédio escolar; é integrar uma comunidade que se sustenta em laços de solidariedade, afeto e reconhecimento. Em tempos de precarização da vida e de descrença nas instituições públicas, essa escola se afirma como um espaço de esperança ativa, que resiste porque insiste em cuidar de gente.

A *escola necessária*, expressão que perpassa toda a tese, como dissemos, não é um modelo a ser replicado, mas uma experiência ética, social e política. É aquela que nasce quando o Estado falha, quando o território é ferido, quando a vida pede abrigo, e que, mesmo assim, floresce. Uma escola necessária é a que sustenta vidas; a que se compromete com a dignidade dos sujeitos; a que faz da educação um ato de resistência e da pedagogia uma forma de amor. Como lembra Freire (1996, p. 68), “a prática educativa é sempre política” — e, na Chico, essa política é a da esperança que não se rende.

A partir de Moll (2012b, p. 34), compreende-se que a Educação Integral vivida nesse território ultrapassa a ideia de tempo ampliado: ela é *tempo expandido de humanidade*. É o esforço coletivo de transformar cada minuto em experiência de formação, em que aprender é

também viver, cuidar e pertencer. Arroyo (2012, p. 47) recorda que a escola é território de identidades e afetos, e é exatamente isso que a Chico confirma: uma comunidade que se reconhece no outro, que costura vínculos e repara feridas.

Assim, o *conceito de escola necessária se consolida não como categoria descritiva, mas como categoria ética, política e ontológica*. Necessária porque, sem ela, vidas seriam ainda mais precarizadas. Necessária porque educar, nesse contexto, é também garantir alimento, escuta, refúgio e palavra. Necessária porque, ao dar sentido ao saber, dá também sentido à existência.

Nas páginas que antecedem este texto, vimos uma escola que nasce das ausências do poder público, mas que se reinventa, na presença cotidiana dos seus sujeitos. Uma escola que, ao acolher, ensina; ao ensinar, cuida; ao cuidar, transforma. A Chico Xavier é, portanto, expressão viva do que Milton Santos (2006b, p. 255) chama de *território usado*: um espaço apropriado, habitado e ressignificado pela ação humana. É no uso cotidiano que o território ganha alma, e é nessa alma que a escola se inscreve.

Se cada artigo foi um retalho, este é o avesso revelado, onde se enxergam os nós, as costuras, os fios que sustentam o tecido inteiro. E é desse avesso, que emerge a compreensão mais profunda, de que a escola necessária não é feita de perfeições, mas de presenças. É, como disse uma mãe de aluno da escola, “o lugar onde a gente não se sente sozinho”.

A Chico Xavier ensina que, quando a escola se faz necessária, ela ultrapassa as fronteiras da instituição e se torna território de humanidade. E talvez seja esse o maior legado desta pesquisa: reconhecer que uma escola assim não cabe apenas nas políticas públicas ou nos relatórios acadêmicos — ela cabe no coração dos que a vivem e no compromisso dos que a defendem.

Como nas palavras de Cora Coralina, “em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade”. E é desse tecido de vidas que a escola necessária se faz: colcha que acolhe, manto que protege, bandeira que resiste.

Necessidade e reconhecimento

Há quem possa perguntar: “Mas todas as escolas não são necessárias?”. E, de fato, são. Cada escola é necessária em sua missão de garantir o direito à educação, de abrir caminhos e ampliar horizontes. Mas a diferença está no reconhecimento. A EMEF Chico Xavier não é apenas uma escola necessária; ela é reconhecida como necessária. Reconhecida pelas crianças, que dizem com orgulho, “sou da Chico”; pelas famílias que a defendem como extensão de suas

casas; pelos educadores que nela permanecem por compromisso e amor; pela comunidade que a protege nas enchentes e nas lutas; por mim, pesquisadora, que nela encontrei o sentido mais profundo da educação.

Ao examinar a EMEF Chico Xavier, torna-se evidente que a intersecção desses conceitos não é meramente conceitual, mas uma realidade vivida. A *escola necessária* emerge, precisamente, porque a *Educação Integral*, ao estender o tempo e os espaços de formação humana, enraíza-se no *território usado*, transformando-o em um campo fértil para o *reconhecimento mútuo*. Este reconhecimento não se limita ao aspecto institucional, mas permeia as relações, legitimando a escola como um patrimônio afetivo e moral. Assim, a necessidade da escola se materializa na sua capacidade de, por meio de uma educação ampliada e engajada com o contexto local, construir e sustentar a dignidade e a identidade dos sujeitos que a compõem, provendo um senso de pertencimento e valor indispensável para a resiliência comunitária.

Ser reconhecida como necessária é um ato de legitimidade que nasce da convivência, da confiança e da entrega coletiva. É quando a escola ultrapassa a função institucional e se torna patrimônio afetivo e moral de um território. É quando sua existência não é imposta por decreto, mas afirmada pelo coração das pessoas que dela fazem parte. A Chico é reconhecida como necessária porque sustenta vidas, dignifica histórias e planta esperança em solo alagado.

Nesse reconhecimento público e afetivo reside sua força política: a Chico é o exemplo concreto de que a escola pública pode ser, sim, essencial, transformadora e amada. E talvez esse seja o sentido último desta pesquisa: compreender que uma escola necessária é aquela que, ao ser reconhecida como tal, devolve à comunidade a crença de que a educação ainda é o caminho possível.

A compreensão da escola necessária ganha espessura teórica quando associada à noção de reconhecimento. Para Axel Honneth (2003, p. 138), o reconhecimento é condição para a constituição da identidade e dignidade humana: é nas relações de respeito e reciprocidade que o sujeito se torna visível e valorizado socialmente. A Chico Xavier encarna essa perspectiva ao tornar-se espaço em que cada criança, cada família e cada educador é reconhecido em sua existência e valor. O reconhecimento, nesse contexto, não é mera validação simbólica, mas ato político que repara desigualdades e afirma a humanidade a quem historicamente foi negado.

Em diálogo com Freire (1996, p. 47), o reconhecimento é também gesto de amor e esperança, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Reconhecer o outro é libertar-se da indiferença, é afirmar que a educação só tem sentido quando sustentada pela reciprocidade e pela solidariedade. Assim, o

reconhecimento que a comunidade confere à escola é expressão de um processo freiriano de emancipação coletiva, a partir da consciência de que a transformação social é tecida a muitas mãos.

Miguel Arroyo (2012, p. 64) reforça essa compreensão ao afirmar que as escolas, especialmente as situadas em territórios vulneráveis, são territórios de identidades e afetos. O reconhecimento, nesse sentido, é também pertencimento: é o modo como o território se vê refletido na escola e a escola se refaz à imagem de seu território. É na reciprocidade entre escola e comunidade que o pertencimento se transforma em resistência e o cotidiano em afirmação de humanidade.

Reconhecer a Chico como necessária é, portanto, reconhecer o valor da vida que pulsa naquele território, da esperança que se recusa a morrer e das práticas que afirmam a dignidade humana. É reconhecer que *a escola pública, quando feita de presença e compromisso, torna-se um ato de reparação social*. Como lembra Bobbio (1992, p. 31), negar o necessário é negar a própria dignidade humana, e a Chico se ergue como resposta concreta a essa negação, sustentando a vida onde o Estado, por diversas vezes, se ausenta.

Assim, o reconhecimento não é apenas uma resposta afetiva da comunidade, mas a própria consagração de uma pedagogia comprometida com o humano. *A EMEF Chico Xavier é uma escola necessária porque é reconhecida, e reconhecida porque é necessária*. Nessa circularidade reside sua potência transformadora, e é dessa reciprocidade (entre necessidade e reconhecimento) que se costura a esperança, fio que, ao mesmo tempo sustenta, renova e ilumina o tecido da vida.

Escola necessária: a afirmação que ilumina o coração desta tese

> *"Necessário é aquilo sem o qual a vida não pode ser sustentada".*
>
> (Arendt, 2007)

A palavra *necessário,* em sua radicalidade, remete àquilo que sustenta a vida, àquilo que é condição de possibilidade da existência. Ao olhar para a trajetória da Escola Chico Xavier, em São Leopoldo/RS, esse sentido se impõe com força. A Chico não é apenas uma escola que cumpre um papel formal dentro do sistema de ensino; ela se afirma como espaço sem o qual a vida das crianças, das famílias e da comunidade não poderia ser sustentada em sua inteireza e dignidade.

Diante disso, *educar é um ato de justiça social*. Quando o Estado falha em garantir esse

direito, perpetua desigualdades e nega oportunidades, oportunidade em que, a educação precisa ser compreendida como prioridade absoluta, não apenas no discurso, mas na prática: com orçamento adequado, políticas integradas e compromisso com a dignidade de cada criança e adolescente. A Chico Xavier materializa esse direito. Sua existência é, ao mesmo tempo, denúncia da ausência e prova viva da potência da escola pública, quando se ancora no território e se recusa a desistir.

Esse caráter necessário da EMEF Chico Xavier se revelou com ainda mais força porque, ao longo dos seus treze anos de existência, a escola foi atravessada por sucessivas adversidades — desde sua gênese, marcada pelo reassentamento forçado de famílias deslocadas pela expansão urbana, passando pelas dificuldades de construir vínculos em um território fragmentado; seguido da pandemia, que silenciou corredores; mais tarde pelas enchentes, que se repetiram e, por fim, a grande cheia de 2024 que devastou casas, vidas e o próprio prédio escolar.

A cada golpe, a Escola Chico Xavier respondeu não como projeto pronto e acabado, mas como experiência viva que se reconstrói. O Projeto Político Pedagógico da escola não é um documento engessado, e sim um pacto cotidiano, reelaborado em diálogo com as necessidades do território. É essa resiliência em movimento que a torna profundamente necessária: não como modelo a ser replicado, mas como inspiração, porque mostra que mesmo nas condições mais adversas é possível sustentar e reinventar a escola pública.

Nesse horizonte, a teoria ajuda a compreender o vivido. Arroyo (2013) lembra que a escola pública é necessária porque é trincheira da humanidade em territórios de negação, e a Chico Xavier encarna essa perspectiva, pois não é espaço burocrático de transmissão de conteúdos, mas lugar onde vidas que poderiam ser descartadas encontram reconhecimento e dignidade. Charlot (2000), ao refletir sobre a relação com o saber, acrescenta outra chave fundamental, afirmando que só se aprende quando o saber se conecta à vida; e a Chico demonstra isso diariamente, seja na feira científica que mobiliza desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, seja no gesto simples da professora que reparte o pão com o aluno com fome. *Ensinar é também sustentar a vida*.

Young (2007) acrescenta que necessário, no campo da educação, é o acesso ao conhecimento poderoso — aquele que permite ir além das circunstâncias imediatas e ampliar horizontes. Na EMEF Chico Xavier, esse conhecimento não é privilégio de poucos, mas prática democratizada. O necessário, no contexto da escola, é o direito de todos a uma formação que transcende o imediato, oferecendo futuro onde o presente é marcado pela precariedade.

Dewey (2002), por sua vez, lembra que a experiência é o cerne da educação. A escola,

ao conectar saberes a situações reais, não apenas transmite informações, mas forma cidadãos capazes de agir e transformar o mundo. Essa dimensão é visível na Escola Chico Xavier, seja na autonomia dos estudantes para resolver conflitos, seja na iniciação científica que os coloca como protagonistas na construção do conhecimento. A Chico mostra que uma *escola necessária* é aquela que transforma o cotidiano em experiência formativa.

Moll (2012b) destaca que o necessário está no tempo ampliado e nos espaços abertos da Educação Integral. A Chico materializa essa concepção, pois se mantém aberta aos finais de semana, organiza eventos culturais e esportivos, transforma o pátio, a quadra e até a cozinha em lugares de aprendizado e convivência. O necessário não é apenas o tempo de aula, mas o tempo vivido e compartilhado, costurado entre escola e comunidade.

Santos (2006a) nos ensina que o território é indissociável de objetos e ações. O necessário, nessa perspectiva, é compreender que a escola não existe fora do território. A Chico Xavier é inseparável de seu entorno — quando o dique rompe e a água invade as casas, também invade a escola; quando a comunidade perde, a escola também perde, mas quando a reconstrução começa, a escola se torna ponto de reorganização da vida coletiva, coração pulsante do bairro.

Freire (1996) recorda que educar é um ato de amor e de coragem. O necessário, nesse horizonte, é insistir na humanização, mesmo quando as condições são adversas. Uma professora da escola resume perfeitamente essa dimensão ao dizer que “a cada final do dia, eu penso: não aguento mais, não quero mais ficar aqui, não vou voltar. Mas toda manhã, ao acordar, me digo: eu preciso estar lá. Porque sei que, mesmo cansada, sou ‘necessária’ para aquelas crianças” (Grupo de educadores, 2025, p.16.).

Isso revela a força da *escola necessária* para os professores: não apenas um lugar de trabalho, mas um espaço que dá sentido à profissão e sustenta a própria identidade docente.

Bobbio (1992), ao refletir sobre os Direitos Humanos, afirma que necessário é aquilo que se traduz em direitos fundamentais. *Negar o necessário é negar dignidade*. Uma mãe da comunidade traz essa ideia à vida quando afirma:

> Eu fico segura quando trago meu filho para a Chico. Aqui ele aprende, aqui ele tem conhecimento para um dia se virar sozinho na vida. Aqui tem comida boa, professores que escutam, cuidam e se importam. Saio tranquila porque sei que meu filho está protegido e crescendo” (Grupo de famílias, 2025, 36.).

Essa fala mostra que o necessário não se limita ao aprendizado escolar, mas é também proteção, alimentação, escuta, dignidade. É a sustentação concreta da vida cotidiana.

Bell Hook (autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense) nos lembra que a educação deve ser entendida como prática de liberdade, capaz de nutrir a totalidade do ser. A EMEF Chico Xavier traduz essa concepção ao afirmar (em suas paredes, camisetas e práticas) valores antirracistas, feministas e inclusivos. É uma escola que faz da diversidade e da justiça social não um adorno, mas um princípio curricular. Um morador do bairro expressa isso de modo simples e direto: *"Eu nem tenho filhos na Chico, mas essa escola é nossa, é da comunidade. A Chico é da gente"* (Grupo de famílias, 2025, 39.). Nessa fala, se concretiza o que Milton Santos chamou de território usado, já que a escola não pertence apenas aos que estudam nela, mas a toda a comunidade que a reconhece como referência coletiva.

A relevância da Chico Xavier não se encerra nos muros da escola, nem nos limites da comunidade. Para São Leopoldo/RS, a Chico se tornou *símbolo e laboratório vivo de Educação Integral em territórios vulneráveis*. Ao atravessar (r)emoções, pandemias e enchentes, a escola mostrou que a educação pública pode ser força de resiliência coletiva. Ao acolher famílias, organizar brechós, distribuir cestas básicas, abrir aos finais de semana e se transformar em espaço de abrigo durante catástrofes, a Chico evidenciou que as escolas municipais são também infraestruturas sociais essenciais, e não apenas lugares de instrução.

Para o Brasil, a Chico Xavier é necessária porque expõe e, ao mesmo tempo, responde às contradições estruturais do país. Num contexto de desigualdades históricas, ela mostra que a Educação Integral não é luxo, mas exigência ética e política. É prova de que a escola pública pode ser trincheira da humanidade (Arroyo), espaço de amor e coragem (Freire), lugar onde o conhecimento poderoso (Young) e o saber com sentido (Charlot) se tornam direito e não privilégio. *Ao existir, a Chico afirma que outra escola é possível — e que essa escola é necessária para a dignidade e o futuro do Brasil*.

Retomando o objetivo geral desta tese, que consistiu em compreender a construção e a vivência da proposta de Educação Integral na Escola Chico Xavier, em São Leopoldo/RS, a partir dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, ao longo do percurso investigativo, esse objetivo mostrou-se plenamente alcançado. As análises revelaram como a proposta se concretiza, não apenas em documentos ou discursos, mas em práticas vividas, ressignificadas e sustentadas cotidianamente por educadores, estudantes e famílias. Nesse processo, tornou-se evidente que a Chico Xavier não é apenas uma escola de tempo integral, mas uma *escola necessária*, cuja existência se constitui como condição vital para a sustentação da vida comunitária em territórios de vulnerabilidade.

Esta tese, portanto, é tecida em quatro fios que se cruzam:

Gênese e território – A Chico nasce de deslocamentos e urgências, mas, sobretudo, de coragem coletiva. É expressão do que Milton Santos (2002) chama de *território usado*: não apenas superfície, mas espaço apropriado, vivido, ressignificado no cotidiano.

Currículo vivo – Com Charlot (2000), a relação com o saber aparece como vínculo ético-afetivo, que dá sentido ao estudo. Com Moll (2012b), a Educação Integral é tempo expandido de humanidade.

Vozes e pertencimento – À luz de Arroyo (2012), a escola torna-se território de identidades e afetos: ali, sujeitos se reconhecem e se autorizam.

Política do cuidado e esperança – Em Freire (1996), educar é um ato político, movido por amor e coragem.

Dessa intersecção, nasce a categoria *escola necessária*: uma escola que sustenta vidas, inscreve dignidade e produz ciência situada. Por isso, esta tese afirma, de forma explícita, que:

> *"Escola necessária é uma categoria analítica que designa a instituição de ensino que, inserida em um território de vulnerabilidade, transcende sua função formal para se estabelecer como condição vital e irrenunciável para a existência, resiliência e dignidade da vida comunitária. Sua necessidade se manifesta na capacidade de sustentar e proteger vidas, promover um conhecimento poderoso e significativo, e fortalecer os vínculos sociais, assumindo ativamente funções éticas, políticas e pedagógicas que se reinventam continuamente frente às adversidades. Não se configura como um modelo a ser replicado, mas como uma expressão singular da potência da escola pública enquanto infraestrutura social essencial"* (Führ, 2025).

A categoria *escola necessária* não foi previamente definida como ponto de partida desta pesquisa, mas emergiu do processo de análise — das vozes, das experiências e das contradições que compõem o cotidiano da EMEF Chico Xavier. Ao longo da imersão de campo, nas observações, nos grupos focais e nas entrevistas com educadores, famílias e gestores, tornou-se recorrente a ideia de que a escola não era apenas uma instituição de ensino, mas um lugar que sustenta a vida, especialmente em um território marcado pela perda e pela reconfiguração após o reassentamento das famílias.

No movimento interpretativo da Análise Textual Discursiva, expressões como "a escola que nos acolhe", "a escola que não pode fechar", "a escola que salva" e "a escola que é tudo o que temos", foram se entrelaçando e ganhando forma conceitual. A partir dessa tessitura, foi possível compreender que o sentido de *necessário* ultrapassava o plano da carência material:

tratava-se de uma necessidade ética, social e existencial: a escola como condição de dignidade e permanência no mundo.

Assim, a categoria analítica *escola necessária* foi construída no diálogo entre empiria e teoria, ancorada nas contribuições de Miguel Arroyo, ao conceber a escola como lugar de humanização e direito de ser; de Bernard Charlot, ao discutir a relação com o saber e a construção de sentido; e de Jaqueline Moll, ao tratar da Educação Integral como projeto civilizatório e horizonte de justiça social. Desse modo, a categoria não é apenas um conceito nomeado, mas um *achado da pesquisa*, nascido da escuta e da presença no território, configurando-se como instrumento teórico-metodológico para compreender a potência da escola pública em contextos de vulnerabilidade — uma escola que, mais do que importante, é profundamente necessária.

Ao mesmo tempo, compreende-se que *escola necessária* se consolida como uma categoria ética, política e ontológica — ética, porque expressa o compromisso com a vida e com a dignidade dos sujeitos; política, porque se afirma como espaço de resistência diante da omissão do Estado; e ontológica, porque se constitui como condição de existência e de reconhecimento de uma comunidade. Sua existência e permanência representam uma forma de resistência às desigualdades e às ausências do Estado. Como lembra Freire (1996, p. 68), "a prática educativa é sempre política", e na Chico Xavier, essa política se expressa na esperança ativa que não se rende, mesmo diante da lama. Assim, o conceito de *escola necessária* integra a dimensão analítica da compreensão e a dimensão política da ação: nasce do chão da realidade e se afirma como projeto ético de transformação social.

Essa definição não encerra o debate. Ao contrário, abre novos caminhos de investigação. Permanece a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o professor da Educação Integral: Que identidade docente se forja nesse espaço? Que sobrecargas, limites e possibilidades emergem de uma prática que exige muito além do ensino de conteúdos? Na Chico, *o professor se revela como mediador de conhecimentos, de vínculos e de vidas*, transitando entre o currículo formal e as urgências concretas do território. Ser professor, aqui, é também acolher, escutar, orientar, sustentar (emocional e socialmente) crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade. Esse papel exige condições de formação, de tempo e de cuidado, ainda pouco exploradas pela pesquisa acadêmica.

Persiste também a urgência de escutar as infâncias, perguntando o que significa para as crianças permanecer o dia todo na escola, como percebem esse tempo estendido e quais experiências valorizam ou rejeitam. E, ainda, é fundamental compreender o olhar das famílias, muitas vezes atravessado pela ideia de que o tempo integral serve apenas para liberar os adultos

para o trabalho, sem reconhecer plenamente que se trata de um direito da criança viver a escola como espaço formativo, cultural e humano.

Essas interrogações não diminuem a força da categoria aqui proposta; pelo contrário, revelam sua vitalidade e sua necessidade de permanente reinvenção. Elas sublinham a urgência de uma pesquisa contínua que acompanhe a evolução e os desafios da *escola necessária*, garantindo que a potência de suas práticas seja compreendida em sua totalidade e que seus ensinamentos inspirem políticas públicas mais justas e humanizadas, e que valorizem a escola como infraestrutura social vital.

A Chico Xavier mostra que uma escola necessária é aquela que se torna impossível de ser retirada do território sem que vidas se desfaçam junto. A escola se mostra profundamente necessária; não por ser perfeita, mas porque se reinventa a cada dia, sustentando vidas, resistindo a catástrofes, costurando esperanças. Não se trata, repete-se, de um modelo a ser replicado, mas de uma inspiração a ser reconhecida. A Chico Xavier é prova viva de que a escola pública, mesmo nas condições mais adversas, pode ser espaço de dignidade, pertencimento e transformação.

Na entrada da escola, se anuncia: *"Tudo o que nós temos é isso: uns aos outros"*. Esta frase é também a síntese desta tese, porque a Chico Xavier, como *escola necessária*, não se faz de paredes ou estatísticas, mas de vínculos, conhecimento, compromissos e pertencimentos. É neste "*uns aos outros"* que se sustenta a vida, que se costura a esperança e que se revela a profunda necessidade da escola pública em territórios de vulnerabilidade.

Assim, esta tese também é colcha: feita de fios, vozes e retalhos de vidas que se encontram na Escola Chico Xavier. Cada página é um ponto de costura entre teoria e experiência, entre o chão e a esperança. É dessa tessitura que nasce a esperança, o fio mais forte que a escola pode legar: o de continuar sustentando vidas e semeando humanidade, retalho a retalho, costura a costura, dia após dia. Que este bordado siga aberto, como a própria escola, tecendo novos começos no território da educação pública.

REFERÊNCIAS

AMORIM, L. F. **Educação e Direitos Humanos**: as representações das diferenças de gênero na escola. 2020. 102 f. Mestrado (Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

ANA. Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. **As enchentes no Rio Grande do Sul**: relatório técnico. Brasília: ANA, 2025.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Vol. 13. Brasília: Liber Livros, 2008. (Série Pesquisa)

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Mestre e gestor: o direito dos sujeitos-territórios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 26-44, 2000.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3)

BARBOSA, J. L. V. S. **Pedagogia e educação em Direitos Humanos**: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas na Brinquedoteca Cora Coralina. 2023. Mestrado Profissional (Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

BARBOSA, R. C. **Educação Integral em tempo integral**: desafios da incorporação das práticas restaurativas com enfoque em Direitos Humanos no espaço escolar. 2019. 84 f. Mestrado (Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

BARRETO, M. F. V. **Significados do direito humano à alimentação**: perspectivas polifônicas sobre a merenda escolar. 2022. Doutorado (Alimentos, Nutrição e Saúde) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

BAUCHSPIESS, C. **Psicologia escolar e comunidades de aprendizagem**: caminhos para a educação em Direitos Humanos. 2019. 104 f. Mestrado (Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 5 dez. 2024.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. O capital social. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, P. *The Forms of Capital*. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). ***Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education***. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014. (Título original: *Les héritiers: les étudiants et la culture*, 1966)

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O diário de campo como ferramenta e dispositivo para a formação e a pesquisa**. Uberlândia: UFU, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021**. Senado Federal: Brasília, 2023.

BRESSAN, M. S. **Juventude criminalizada, projetos de vida e Direitos Humanos**: o campo de possibilidades no contexto da socioeducação. 2022. 100 f. Mestrado (Ensino e

Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos**. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 5 dez. 2024.

CECARELLI, M. C. P. **Juventude excluída e políticas públicas**: um olhar a partir de estudantes de ensino médio. 2021. 190 f. Doutorado (Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, n. 25, p. 241-255, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, año/vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2014.

CORDEIRO, A. M. *et al*. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

COSTA, F. F. T. **Educação em Direitos Humanos e suas expressões no cotidiano escolar**: um olhar avaliativo sobre a realidade educacional de Quixadá. 2020. 316 f. Mestrado (Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

COSWOSK, E. D. **Limitações no cumprimento dos Direitos Humanos à água e ao esgotamento sanitário**: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental no Sul da Bahia. 2019. 120 f. Doutorado (Saúde Coletiva) – Fundação Oswaldo Cruz, Belo Horizonte, 2019.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, G. T. S. **Plano nacional de educação em Direitos Humanos**: um estudo sobre a sua implantação em escola estadual do estado de São Paulo. 2019. 132 f. Mestrado (Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 2002.

DUARTE, K. M. **Ensino em Direitos Humanos**: estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Coriolano de Medeiros em Patos-PB. 2019. 101 f. Mestrado (Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

EMEF CHICO XAVIER. Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier. **Projeto Político Pedagógico (2020 a 2022)**. São Leopoldo, 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FORTUNATO, I. **Educação e escola e Direitos Humanos e sociedade**: a autoformação alvitrada. 2022. 141 f. Doutorado (Humanidades, Direitos e outras Legitimidades) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

FRANCO, C.; MARANHÃO FILHO, E. M. A. **Um estado "terrivelmente cristão" e privatizador**: a opressão à educação em Direitos Humanos no governo Bolsonaro. Escola Superior de Teologia. Vol. 60. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas, São Paulo, 2008.

GOMES, I. M. A. **Subjetivações, escolas e violências**: crianças nas tramas das redes cotidianas contemporâneas. 2020. 127 f. Mestrado Profissional (Segurança Pública) – Universidade Vila Velha, Vila Velha, 2020.

GOUVÊA, M. E. **A pesquisa qualitativa em educação**: um olhar sobre as abordagens contemporâneas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HEIDELMANN, S. P. **Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no curso de licenciatura em Química do IFRJ – Duque de Caxias**. 2022. 193 f. Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. São Leopoldo. Número de habitantes. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-leopoldo.html. Acesso em: 5 dez. 2024.

LEITE, D. S. B. **Mediação de conflitos na escola pública à luz da educação em Direitos Humanos**: empoderamento pelo diálogo. 2019. 146 f. Mestrado (Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, M. H. G.; LIMA, L. S. G. A. A prática pedagógica dos Direitos Humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao *bullying*. **Momento Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

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

MOLL, J. **Educação Integral**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2012c.

MOLL, J. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2012b.

MOLL, J. **Educação Integral e contemporânea**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MOLL, J. *et al*. Escola pública brasileira e Educação Integral: desafios e possibilidades. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez. 2020.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, J. S. S. **Garantia de direitos nas práticas socioeducativas como possibilidade de ressignificação identitária de pertencimento social do adolescente em contextos de pobreza infantil**. 2020. 233 f. Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidade e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO. Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS**: princípios e concepções. São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

NODDINGS, N. ***Caring****: a feminine approach to ethics and moral education*. 2. ed. Berkeley:

University of California Press, 2013.

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

NÓVOA, A; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

OLIVEIRA, J. S. P. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na educação infantil**. 2022. 160 f. Mestrado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PAOLIELLO, S. R. **Violação dos Direitos Humanos e *bullying* no ensino médio**. 2020. 90 f. Mestrado (Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

PENTEADO, C. C. **A prática pedagógica em educação e Direitos Humanos de professores/as do ensino fundamental anos iniciais da rede pública de educação do Distrito Federal**: estudo de caso em uma escola classe de Ceilândia. 2023. Mestrado (Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

RATACHESKI, C. F. O. **Pobreza, educação e encarceramento da juventude na perspectiva dos Direitos Humanos**. 2020. 171 f. Mestrado (Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

REVISTA FERROVIÁRIA. **Trensurb quer construir novo trecho em elevada**. Notícias. Publicada em: 22 jan. 2009. Disponível em: https://revistaferroviaria.com.br/2009/01/trensurb-quer-construir-novo-trecho-em-elevada/. Acesso em: 6 out. 2025.

ROCHA, A. F. **A política e a prática da educação em Direitos Humanos em cursos de licenciatura em Pedagogia em três universidades de Salvador-Bahia-Brasil**. 2019. 259 f. Doutorado (Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2019.

ROCHA, M. P. F. **A laicização do ensino público**: as transições do ensino religioso no Brasil e sua aproximação aos Direitos Humanos para promoção do respeito e exercício da cidadania. 2020. 229 f. Doutorado (Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2020.

ROSA, R. L. **Políticas públicas de esporte e o sistema de garantia de direitos destinado à criança e ao adolescente**. 2019. 194 f. Doutorado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e184961, 2019.

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

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2006b.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além da de uma revisão bibliográfica. **Panorâmica**, v. 33, maio/ago. 2021.

SENA, M. C. ***Bullying*** **entre crianças e adolescentes**: a questão dos Direitos Humanos e dos conflitos escolares. 2022. 265 f. Doutorado (Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

SILVA, G. P. **Corporeidade, sexualidade e *bullying* no ensino de ciências naturais**. 2020. 104 f. Mestrado (Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SILVA, J. A. P. **O direito à participação de crianças e adolescentes na garantia de direitos**. 2019. 163 f. Mestrado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019a.

SILVA, V. C. G. **Violência escolar, *bullying* e violação de Direitos Humanos no cotidiano escolar**. 2019. 113 f. Mestrado (Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2019b.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129. 2011.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

TOLEDO, R. G. M. **Plano estadual de educação**: formação docente e pertinência dos Direitos Humanos na escola. 2020. 149 f. Mestrado (Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

TRINDADE, R. Competências e educação: contributo para uma reflexão de caráter pedagógico. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 54-71, jan./abr. 2013.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Aprender e ensinar no espaço público da escola**. Porto: Porto Editora, 2010.

TRINDADE, R.; COSME, A. Instruir, aprender ou comunicar: reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1031-1051, out./dez. 2016.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Pedagogia das competências**: retóricas de inovação e mediocridade escolar. Porto: Porto Editora, 2010.

VIEIRA, J. R. O. S. **Educação em Direitos Humanos**: diálogos e reflexões em uma escola pública da cidade de João Lisboa – MA. 2022. 151 f. Mestrado Profissional (Educação e

Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

YIN, R. K. ***Case study research and applications****: design and methods*. 6. ed. Thousand Oaks: Sage publications, 2018.

YOUNG, M. **O conhecimento e seu currículo**: o poder do conhecimento poderoso. Porto Alegre: Penso, 2007.

YOUNG, M. *The curriculum and the new sociology of education: a case of mistaken identity*. ***Curriculum Journal***, v. 2, n. 25, p. 1112-1115, 2014.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, M. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Tradução de Guilherme de Freitas e Marcos Lopes. Curitiba: UFPR, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivo:

Compreender os sentidos atribuídos à criação da Escola Chico Xavier como proposta de Educação Integral, em diálogo com o território e as intencionalidades fundantes.

Público-alvo:

- Prefeito da época;
- Representante da Secretaria de Educação;
- Diretora fundadora;
- Professor que atuou nos primeiros anos da escola;
- Representante da comunidade local.

Questões norteadoras:

1) Como se deu o processo de criação da Escola Chico Xavier?
2) Quais as condições sociais e educacionais do território naquele momento?
3) Por que a escolha por uma escola com proposta de Educação Integral?
4) Quem participou desse processo? Como foram tomadas as decisões?
5) Quais desafios e resistências foram enfrentados na criação da escola?
6) Que vínculos a escola mantém com o território e com as famílias desde a sua fundação?
7) Como descreveria a Chico Xavier para alguém que não a conhece?

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

Objetivo:

Investigar como os sujeitos escolares constroem, vivenciam e atribuem sentidos à proposta de Educação Integral da Escola Chico Xavier.

Público-alvo e organização dos grupos:

Grupo A – Estudantes:

Bloco 1: Educação Infantil, 1º, 2º e 3º ano – 2 estudantes por turma (total de 8 alunos)

Bloco 2: 4º, 5º, 6º e 7º ano – 2 estudantes por turma (total de 8 alunos)

Bloco 3: 8º e 9º ano – 4 estudantes por turma (total de 8 alunos)

Grupo B – Educadores:

Bloco único: 8 educadores (por livre adesão)

Grupo C – Famílias:

Bloco único: 8 representantes (pais/mães do Conselho Escolar)

Roteiros:

Roteiro para estudantes (adaptado à linguagem e faixa etária):

1) O que você mais gosta na Chico?
2) Como é um dia de aula aqui? O que vocês aprendem?
3) O que você não gosta na escola?
4) O que a escola tem que ajuda você a aprender ou a se sentir bem?
5) Se você pudesse mudar algo na escola, o que seria?
6) O que significa, para você, ser Chiquinho ou Chiquinha?
7) Como você explicaria esta escola para alguém que não a conhece?

Roteiro para educadores:

1) Como você compreende a proposta de Educação Integral da Escola Chico Xavier?
2) A frase na entrada da escola, "*Por uma educação em Direitos Humanos, Inclusiva e Integral"*, se reflete na prática? De que forma?

3) O que se ensina aqui na Chico? O que se aprende, dentro e fora da sala de aula?

4) Como os tempos e espaços escolares são pensados e como eles influenciam o processo de ensino e aprendizagem aqui?

5) Quais saberes e conhecimentos você considera na elaboração e desenvolvimento das suas atividades pedagógicas?

6) Quais desafios e potências você percebe no cotidiano da escola?

7) Como se dá a relação com as famílias? Há aproximação, escuta, diálogo?

8) Como você apresentaria a Chico Xavier para alguém de fora?

Roteiro para famílias:

1) O que você percebe que seu filho aprende na Escola Chico Xavier?

2) Como você avalia a relação da escola com as famílias? Há escuta, acolhimento e diálogo?

3) Você percebe que a escola valoriza a comunidade e o território onde está inserida?

4) De que formas você e outras famílias participam da vida e das decisões da escola?

5) Desde que seu filho estuda aqui, quais mudanças você percebeu na escola?

6) Se você pudesse, o que você mudaria ou gostaria de ver diferente na escola?

7) Como você explicaria esta escola para alguém que nunca esteve aqui?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS VOLUNTÁRIOS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *"FIOS QUE TECEM A ESCOLA NECESSÁRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS)"*, sob a responsabilidade da pesquisadora, Caroline Luisa Ludwig Führ, e supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resoluções n° 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com registro CAAE nº _____.

A seguir, apresentamos informações relevantes com relação ao estudo:

Natureza da pesquisa: Esta pesquisa tem como finalidade compreender a construção e a vivência da proposta de Educação Integral na Escola Chico Xavier, situada em São Leopoldo/RS, a partir dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Participantes da pesquisa: Para as entrevistas, o ex-Prefeito, ex-Secretário de Educação, ex-Diretora, Professor e Representante da comunidade, envolvidos na criação da escola; para as rodas de conversa (rodas de conversa): Estudantes, educadores e famílias da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você responderá a uma entrevista e tem liberdade para interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá solicitar maiores informações sobre a pesquisa, através do telefone da pesquisadora, (55) 99648-7230, e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, (51) 3308-3738.

Sobre as entrevistas: Será realizado o agendamento prévio com data e horário para a realização da entrevista, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e pesquisadora. As informações serão coletadas nos meses de junho e julho do ano letivo de 2025, e serão realizadas de forma virtual, via *google meet*, com a gravação de vídeo e áudio. Os dados ficarão arquivados pelo período de 5 (cinco) anos, sob a guarda da pesquisadora, e, passado este prazo, procederemos ao arquivamento.

Sobre as Rodas de Conversas: Ocorrerão em um único encontro com cada grupo, organizadas por segmento (estudantes, educadores e famílias), em dias alternados e

previamente agendados com a escola. Os encontros terão duração estimada entre 30 e 90 minutos, realizados em espaços apropriados que favoreçam o diálogo e a escuta. Os roteiros utilizados serão compostos por perguntas abertas, construídas em consonância com os objetivos da pesquisa. Os encontros serão gravados e posteriormente degravados e arquivados.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você estará colaborando com informações de extrema relevância e que podem acrescentar elementos importantes à literatura, bem como à sua comunidade e à escola, a partir do compromisso da pesquisadora em divulgar os resultados obtidos através da pesquisa.

Desconfortos: No que concerne a eventuais desconfortos, devido a questões da entrevista, caso sinta necessidade, será possível pausá-la a qualquer momento, ou ainda, interromper sua participação.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais. Os dados do entrevistado serão identificados com um código-nome, sem a publicação de nomes reais ou outras informações de caráter pessoal. Apenas a pesquisadora terá conhecimento dessas informações, assegurando, assim, sua privacidade.

Despesas e pagamentos: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como não receberá nenhuma importância em dinheiro pela sua participação e contribuição.

Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade para retirar o seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar deste estudo sem qualquer prejuízo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para a participação nesta pesquisa. Para isso, é necessário preencher os dados a seguir:

Eu, _____, inscrito(a) no CPF sob o nº _____, telefone para contato nº ( ) _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária e autorizo a execução do trabalho de pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos, sem minha identificação pessoal. Confirmo, ainda, que recebi cópia deste termo de consentimento.

(***OBS**: Não assine esse termo se ainda tiver dúvidas a respeito*).

Porto Alegre, ___ de _____ de 2025.

_____

Assinatura do voluntário

_____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *"FIOS QUE TECEM A ESCOLA NECESSÁRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS)"*, sob a responsabilidade da pesquisadora, Caroline Luisa Ludwig Führ, e supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a construção e a vivência da proposta de Educação Integral na Escola Chico Xavier, a partir das experiências dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Como parte da investigação, será realizada uma roda de conversa com um grupo de estudantes, na qual você poderá compartilhar suas opiniões, experiências e percepções sobre a escola. Essa conversa será gravada em áudio e vídeo, e posteriormente transcrita, preservando-se a identidade dos participantes, por meio do uso de codinomes.

Nenhuma informação pessoal será divulgada.

Sua participação é voluntária e não trará nenhum tipo de prejuízo, caso deseje interrompê-la em qualquer momento.

Não há riscos ou custos envolvidos.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de aprimoramento das práticas educativas.

Caso você compreenda e concorde com os termos apresentados, solicitamos sua assinatura abaixo.

(***OBS**: Não assine esse termo se ainda tiver dúvidas a respeito*).

Porto Alegre, ___ de _____ de 2025.

_____

Assinatura do estudante

_____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

O estudante _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado para participar da pesquisa *"FIOS QUE TECEM A ESCOLA NECESSÁRIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO XAVIER (SÃO LEOPOLDO/RS)"*, sob a responsabilidade da pesquisadora, Caroline Luisa Ludwig Führ, e supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O objetivo da pesquisa é compreender a construção e a vivência da proposta de Educação Integral na Escola Chico Xavier, a partir das experiências de diferentes sujeitos escolares. Como parte do estudo, será realizada uma roda de conversa com um grupo de estudantes, incluindo seu filho, na qual serão abordadas questões relacionadas à vivência escolar. A atividade será conduzida pela pesquisadora, em data e horário previamente agendados com a escola. A roda de conversa será gravada em áudio e vídeo, com posterior transcrição, sendo garantido o sigilo das identidades dos participantes, por meio do uso de codinomes. Nenhuma informação pessoal será divulgada.

A participação é totalmente voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao estudante. Não há riscos ou custos envolvidos, e os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, com potencial de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de políticas educacionais.

Caso você esteja de acordo com a participação de seu filho, solicitamos a leitura atenta e assinatura do termo abaixo, formalizando seu consentimento.

(***OBS**: Não assine esse termo se ainda tiver dúvidas a respeito*).

Porto Alegre, ___ de _____ de 2025.

_____

Assinatura do responsável pelo estudante

_____

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, MELISSA DA ROSA WONGHON, inscrito(a) no CPF sob o nº 005380640-99, que desempenho a função de DIRETORA, junto a prefeitura Municipal de São Leopoldo, autorizo a pesquisadora responsável Caroline Luisa Ludwig Führ, sob supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a desenvolver a pesquisa intitulada "**FIOS QUE TECEM A ESCOLA: A VIVÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO COTIDIANO DA ESCOLA CHICO XAVIER, EM SÃO LEOPOLDO/RS**".

Para o desenvolvimento da pesquisa acima nominada, autoriza-se o acesso aos dados documentais fornecidos pela escola, além da realização de entrevista com os sujeitos da pesquisa: pais, alunos, educadores e gestores.

Ciente dos objetivos e metodologia da pesquisa conforme carta convite recebida, manifesto concordância ao fornecimento de todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 (CNS/MS);
- A garantia de solicitação e recebimento de todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após o desenvolvimento da pesquisa;
- A garantia de que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- A liberdade de retirada de minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma em caso do não cumprimento dos itens dispostos acima.

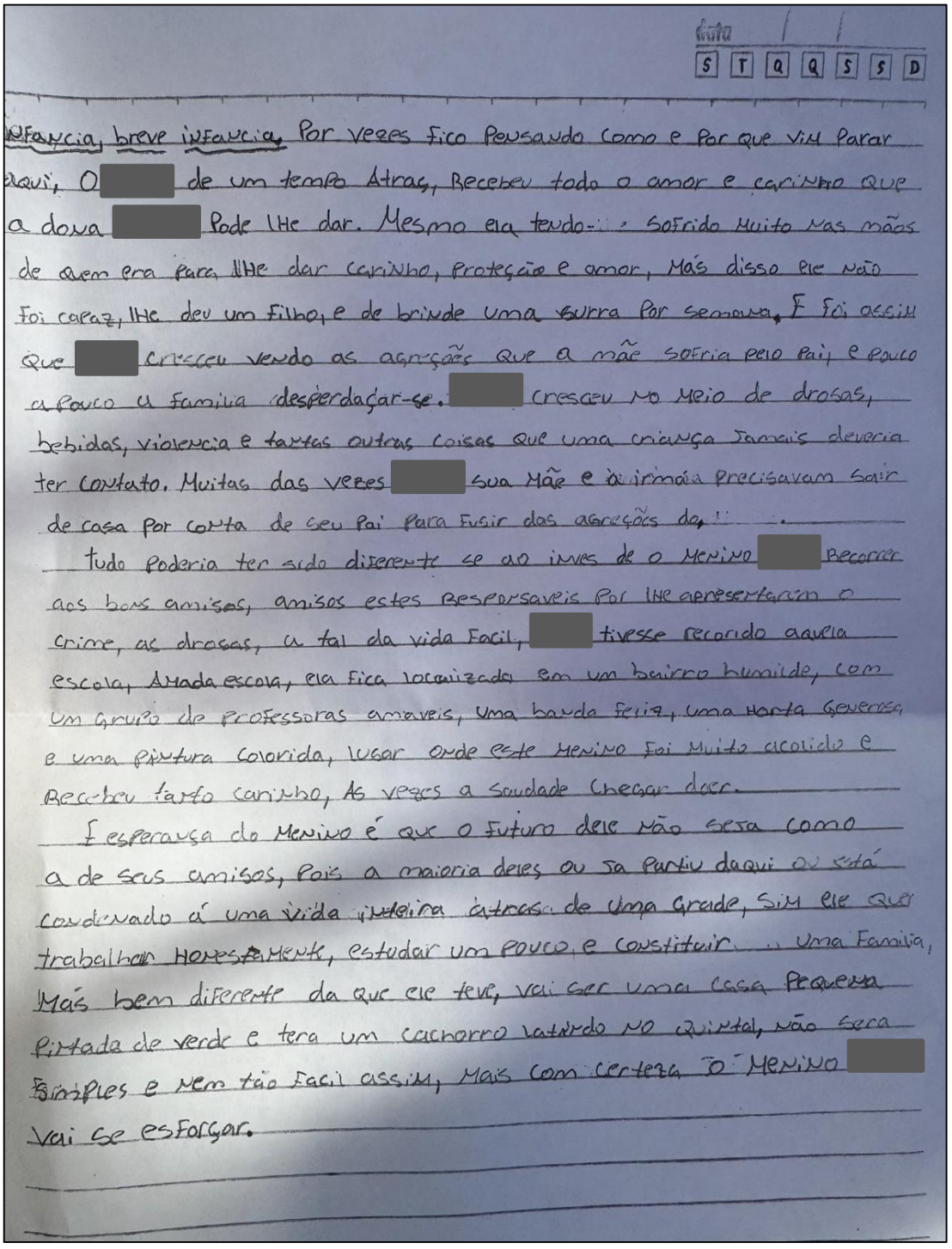
Ciente de que os resultados provenientes desta pesquisa poderão vir a ser publicados, declaro anuência institucional quanto à sua realização.

São Leopoldo, 16 de abril de 2025.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Melissa da Rosa Wonghon
Diretora
Portaria nº 131.230

ANEXO B – CARTA DE EX-ALUNO DA EMEF CHICO XAVIER: INFÂNCIA, BREVE INFÂNCIA



data / /

S T Q Q S S D

Infancia, breve infancia. Por vezes fico pensando como e por que vim parar aqui, O [redacted] de um tempo atras, recebeu todo o amor e carinho que a dona [redacted] pode lhe dar. Mesmo ela tendo sofrido muito mas mãos de quem era para lhe dar carinho, proteção e amor, Más disso ele não foi capaz, lhe deu um filho, e de brinde uma surra por semana. E foi assim que [redacted] cresceu vendo as agressões que a mãe sofria pelo pai, e pouco a pouco a familia desperdaçar-se. [redacted] cresceu no meio de drogas, bebidas, violencia e tantas outras coisas que uma criança Jamais deveria ter contato. Muitas das vezes [redacted] sua Mãe e a irmãa precisavam sair de casa por conta de seu Pai para fusir das agressões do [redacted].

Tudo poderia ter sido diferente se ao inves de o menino [redacted] recorrer aos bons amisos, amisos estes responsaveis por lhe apresentarem o crime, as drogas, a tal da vida facil, [redacted] tivesse recorido aquela escola, A nada escola, ela fica localizada em um bairro humilde, com um grupo de professoras amaveis, uma banda feia, uma horta generosa e uma pintura colorida, lugar onde este menino foi muito acolhido e recebeu farto carinho, As vezes a saudade chegar doer.

E esperança do menino é que o futuro dele não seja como a de seus amisos, pois a maioria deles ou ja partiu daqui ou está condenado á uma vida inteira atras de uma grade, Sim ele quer trabalhar honestamente, estudar um pouco, e constituir uma familia, Más bem diferente da que ele teve, vai ser uma casa pequena pintada de verde e tera um cachorro latindo no quintal, não sera simples e nem tão facil assim, Mais com certeza O menino [redacted] vai se esforçar.

Carta escrita por um ex-aluno da EMEF Chico Xavier (São Leopoldo/RS), atualmente cumprindo medida socioeducativa na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE)[11].

[11] A fim de preservar sua identidade, os nomes do autor e de sua mãe foram rasurados.

Escrita em 2024 e enviada à escola por meio da direção da FASE, o conteúdo foi compartilhado com a pesquisadora após autorização formal da instituição e da direção da escola, que reconhecem a relevância deste testemunho para a compreensão ampliada da pesquisa.

A inserção desta carta como apêndice justifica-se por seu valor simbólico e humano. Embora a pesquisa não tenha incluído entrevistas com ex-alunos, este texto emergiu como uma voz que atravessa o tempo e o espaço da escola, ecoando as marcas formativas da Chico Xavier na vida de quem por ela passou. A carta expressa reconhecimento, memória e afeto — dimensões essenciais para a compreensão da escola necessária.

Revela, nas entrelinhas, a potência da escola pública em territórios vulneráveis: mesmo diante das rupturas da vida, o vínculo permanece. É o testemunho de um sujeito que, mesmo afastado fisicamente, ainda se reconhece parte da escola, como se a Chico continuasse sendo sua referência de cuidado, de palavra e de dignidade.