

Revista Brasileira de Ciências Humanas

ISSN 3085-8178

vol. 2, n. 3, 2026

... ARTIGO 9

Data de Aceite: 12/03/2026

EDUCAR PARA TRANSFORMAR: UMA ESCOLA A SERVIÇO DA COMUNIDADE

Adão Lourenço

Terezinha de Fátima Juraczky



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).



Resumo: O presente artigo analisa a construção e a proposição de um plano de ação educacional voltado à promoção do processo educacional de ensino e aprendizagem de todos os alunos, de forma que se desenvolva pensamento crítico e emancipatório; possibilitando a transformação da realidade local. Esse plano de ação de que será desenvolvido na EEB Frei Menandro Kamps, localizada no município de Três Barras, Santa Catarina, tendo como público-alvo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, busca melhorar os índices de aprendizagem. Desse modo, essa pesquisa parte de um diagnóstico da realidade escolar, considerando dimensões pedagógicas, socioeconômicas e organizacionais, em um contexto marcado por vulnerabilidade social, fragilidades nos indicadores de aprendizagem, baixa participação comunitária e desafios relacionados à permanência e ao engajamento estudantil. Fundamentado nos pressupostos da educação integral, da pedagogia crítica e da gestão democrática, o plano de ação propõe estratégias pedagógicas e organizacionais orientadas pelo desenvolvimento integral dos estudantes, articulando as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao acompanhamento socioemocional, ao protagonismo juvenil e à valorização da cultura local. Metodologicamente, o estudo busca adotar uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interventivo, ancorada em análise documental, observação do contexto escolar e revisão bibliográfica. Os resultados apontam que a articulação entre planejamento coletivo, projetos interdisciplinares e participação da comunidade escolar pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade social da educação, fortalecendo os vínculos entre escola e território e

promovendo uma formação humana crítica, inclusiva e emancipadora.

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática; Interdisciplinaridade; Protagonismo Estudantil; Comunidade Escolar.

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira encontra-se historicamente permeada por profundas contradições sociais, econômicas, políticas e culturais que se materializam de forma concreta nos processos de ensino e aprendizagem, na organização institucional, nas práticas pedagógicas e na relação cotidiana estabelecida com a comunidade em que está inserida. Essas contradições não são apenas circunstanciais, mas resultam de um processo histórico marcado pela desigualdade estrutural, pela exclusão social e pela persistente negação do direito à educação de qualidade às camadas populares. Como assinala Saviani (2008), a escola pública no Brasil constituiu-se, em grande medida, sob o signo da dualidade educacional, destinando uma formação ampla e crítica a poucos brasileiros e uma escolarização limitada e instrumental à maioria da população trabalhadora. Essa herança histórica e cultural, ainda se faz presente, produzindo tensões permanentes entre os objetivos declarados das políticas educacionais e as condições reais de sua efetivação.

Em contextos marcados por vulnerabilidade socioeconômica, como o da Escola de Educação Básica Frei Menandro Kamps, tais contradições tornam-se ainda mais evidentes. A precariedade das condições materiais de vida das famílias, a instabilidade do trabalho, as desigualdades de acesso aos bens culturais e as fragilidades das políticas públicas incidem diretamente sobre o co-

tidiano escolar, impactando a permanência, o engajamento e o desempenho acadêmico dos estudantes. Nessas realidades, os desafios educacionais extrapolam o âmbito estritamente pedagógico, exigindo ações integradas que considerem os estudantes, em sua totalidade histórica, social e cultural. Conforme destaca Libâneo (2013), a escola não pode ser compreendida isoladamente, pois seu funcionamento está intrinsecamente vinculado às condições sociais mais amplas, sendo atravessada pelas mesmas desigualdades que estruturam a sociedade brasileira, desde o século passado. Ignorar essa dimensão histórica significa responsabilizar individualmente estudantes e professores por problemas que são, em essência, coletivos e estruturais.

Diante desse cenário, torna-se insuficiente uma concepção de educação restrita à transmissão de conteúdo ou à preparação técnica para o mercado de trabalho. É nesse contexto que a educação integral emerge como um paradigma crítico capaz de enfrentar a fragmentação do processo educativo e de ressignificar o papel social da escola pública. Longe de se reduzir à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, a educação integral propõe uma formação que, de fato, articule, de maneira indissociável, as dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas, culturais, sociais e políticas do sujeito, reconhecendo-o como ser histórico em permanente processo de formação (ARROYO, 2012). Trata-se de um importante e significativo aspecto subjacente que busca romper com a lógica de uma escola meramente instrucional, reafirmando a educação como uma prática social voltada à humanização e à emancipação individual e coletiva

Nessa perspectiva, a escola é, então, compreendida como espaço privilegiado de construção da cidadania, de participação democrática e de produção de sentidos coletivos. Paulo Freire (1996) contribui de forma decisiva para essa compreensão ao afirmar que a educação é um ato que envolve várias escolhas éticas e compromissos com determinados projetos de sociedade. Para o autor, não existe neutralidade no ato educativo: ou a escola contribui para a reprodução das desigualdades e da alienação, ou se coloca a serviço da conscientização e da transformação social. A educação integral, ao valorizar o diálogo, a escuta, o respeito às experiências dos educandos e toda a problematização da realidade, aproxima-se diretamente dessa tradição da pedagogia crítica latino-americana.

Além disso, a adoção de uma perspectiva de educação integral implica repensar a organização curricular, as metodologias de ensino e os processos de gestão escolar. A fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques, frequentemente dissociadas da realidade dos estudantes, tende a produzir grande desinteresse, evasão e dificuldades de aprendizagem. Não obstante e em contrapartida, práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e socialmente referenciadas favorecem a construção de aprendizagens significativas e o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta para a necessidade de desenvolver competências e habilidades relacionadas ao pensamento crítico, à cooperação, à empatia e à responsabilidade social, o que exige da escola um projeto pedagógico coerente com os princípios da educação integral (BRASIL, 2018).

É a partir desse horizonte teórico e prático que o presente artigo se propõe a analisar e fundamentar um plano de ação educacional voltado à promoção da educação integral e qualidade do ensino aprendizagem na escola, articulando práticas pedagógicas inovadoras, gestão democrática e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. Parte-se do pressuposto de que a qualidade social da educação não se mede apenas por indicadores quantitativos de desempenho, mas pela capacidade da escola de dialogar com a realidade concreta dos estudantes; reconhecendo e valorizando as suas experiências socioculturais e promovendo práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Assim, compreender a escola como espaço de transformação social e um instrumento de emancipação, implica reconhecer seus limites, mas também suas grandes responsabilidades e potencialidades, reafirmando seu papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse artigo, com base na pesquisa desenvolvida, fundamenta-se numa abordagem metodológica qualitativa, de natureza descritiva e interventiva, opção metodológica que se mostra mais adequada à investigação de fenômenos educacionais complexos, situados histórica e socialmente, nos quais os significados, as relações e as práticas não podem ser apreendidos por meio de procedimentos meramente quantitativos. Conforme assinala Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos

envolvidos, considerando seus valores, crenças, representações, contradições e processos históricos que estruturam as práticas sociais. No campo da educação, essa abordagem revela-se fundamental, uma vez que a escola é um espaço que se constitui de múltiplas dimensões: pedagógicas, políticas, culturais e afetivas; e que exigem um olhar interpretativo, crítico e contextualizado.

Do ponto de vista de sua natureza, esse estudo caracteriza-se como descritivo, na medida em que busca analisar e interpretar a realidade escolar tal como ela se apresenta, identificando suas dinâmicas, desafios e potencialidades, sem a pretensão de estabelecer generalizações abstratas ou universais. Ao mesmo tempo, assume um caráter interventivo, pois não se limita à descrição da realidade, mas propõe a construção de um plano de ação pedagógica orientado pela transformação das práticas educativas e pelo fortalecimento da educação integral e busca por melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem. Essas dimensões, descritiva e interventiva, encontram respaldo na tradição da pesquisa em educação comprometida com a práxis, entendida como unidade entre reflexão crítica e ação transformadora, conforme (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008).

Assim, esse percurso metodológico estrutura-se a partir de três procedimentos principais, articulados de forma complementar e dialógica: o diagnóstico da realidade escolar, a análise documental e a revisão bibliográfica. O diagnóstico constituiu-se como etapa central desse estudo, uma vez que possibilita a aproximação sistemática com o cotidiano da escola e com as condições concretas em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. Esse diagnóstico envolve a observação das rotinas escolares, das interações entre estudantes,

professores e equipe gestora, bem como a análise de indicadores educacionais, registros pedagógicos, relatórios institucionais e relatos da equipe docente e gestora. Tal procedimento permite compreender não apenas os aspectos objetivos da organização escolar, como infraestrutura, recursos pedagógicos e indicadores de desempenho, mas também dimensões subjetivas e simbólicas, como o clima escolar, as expectativas em relação aos estudantes, as concepções pedagógicas predominantes e os sentidos atribuídos à escola pela comunidade educativa.

A centralidade desse diagnóstico fundamenta-se, também, na compreensão de que toda proposta de intervenção pedagógica precisa partir do conhecimento rigoroso da realidade concreta, evitando soluções genéricas ou descoladas do contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza que a prática educativa crítica exige a leitura do mundo como condição para a leitura da palavra, ou seja, a compreensão da realidade social como ponto de partida para qualquer ação educativa verdadeiramente emancipadora. Assim, o diagnóstico não é concebido como um levantamento meramente técnico de dados, mas como um processo interpretativo e coletivo, capaz de revelar contradições, limites e possibilidades da prática escolar.

No que tange à análise documental, esse estudo busca examinar os documentos oficiais e institucionais que orientam a organização pedagógica da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2025), os planos de ensino, registros avaliativos e as diretrizes curriculares vigentes, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Essa análise desses documentos permite identificar os principais objetivos e concepções de educa-

ção que fundamentam formalmente a prática escolar, bem como as possíveis distâncias entre o que está prescrito nos documentos e o que se materializa no cotidiano da escola. Conforme destaca Libâneo (2013), a análise crítica dos documentos institucionais é fundamental para compreender a coerência ou a ausência dela, entre o projeto educativo e pedagógico assumido, de fato, pela escola e as práticas efetivamente desenvolvidas.

Com relação a revisão bibliográfica, responsável pela construção do referencial teórico que sustenta a análise da realidade e a elaboração de um plano de ação; esse estudo fundamenta-se em autores vinculados à tradição da educação crítica, da educação integral e da gestão democrática, tais como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, entre outros. Esses referenciais teóricos possibilitaram compreender a educação como prática social historicamente situada, marcada por disputas de projetos e sentidos. E a escola pública é espaço estratégico de resistência, emancipação e construção da cidadania. A revisão bibliográfica é um exercício de diálogo crítico entre teoria e realidade, no qual os conceitos e categorias analíticas contribuíram para iluminar os dados empíricos e orientar a proposição de ações pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas. Dessa forma, esse percurso metodológico adotado articula diagnóstico, análise documental e fundamentação teórica em uma perspectiva dialética, na qual a realidade concreta da escola é compreendida à luz de referenciais críticos, ao mesmo tempo em que esses referenciais são constantemente tensionados pelas especificidades do contexto investigado. Tal opção metodológica reafirma o compromisso desse estudo com a produção de conhecimento situado, crítico

e socialmente relevante, voltado não apenas à compreensão da realidade educacional local, mas à sua transformação em direção a uma educação crítica e emancipadora.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, conforme enfatiza Arroyo (2012), constitui-se como um projeto ético, político e pedagógico, em que a permanência do aluno mais tempo na escola implica, antes de tudo, uma redefinição profunda do sentido de ser da escola; de suas finalidades sociais e de suas práticas pedagógicas cotidianas, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos concretos, portadores de saberes, culturas, identidades e direitos que se constroem nas múltiplas experiências vividas dentro e fora do espaço escolar. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir-se como um verdadeiro espaço de formação humana plena, no qual se articulam conhecimento, cultura, trabalho, ética e participação social.

Ao conceber os estudantes como sujeitos de direitos, a educação tanto integral ou parcial exige a superação da fragmentação curricular e da lógica disciplinar rígida que historicamente marcou a escola moderna. Arroyo (2012) argumenta que a organização do currículo em compartimentos estanques tende a invisibilizar as experiências sociais dos estudantes, especialmente daqueles oriundos das classes populares, cujas trajetórias são frequentemente marcadas por desigualdades sociais, exclusões e negações de direitos. A educação de forma íntegra propõe uma densa articulação entre o conhecimento científico sistematizado, a cultura local do aluno, os saberes populares e as experiências de vida dos educandos,

reconhecendo que o processo educativo se constrói na interseção e interação entre diferentes formas de conhecimento. Tal concepção aproxima-se de uma visão de currículo como prática social, histórica e política, e não como um simples elenco de conteúdos a serem cumpridos (SACRISTÁN, 2000; SAVIANI, 2008).

Paulo Freire (1996) oferece contribuições fundamentais para o aprofundamento dessa perspectiva ao afirmar que a educação é, inevitavelmente, um ato político, ético e estético. Para o autor, não existe neutralidade no ato educativo: toda prática pedagógica expressa uma determinada concepção de ser humano, de sociedade e de mundo. Assim, a educação pode operar como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, quando se limita à adaptação dos sujeitos à ordem vigente, sem questioná-la, ou pode assumir um caráter crítico e emancipatório, quando se orienta pela formação da consciência crítica, pela problematização da realidade e pela possibilidade de transformação social. Nesse sentido, a educação, inspirada no pensamento freiriano, pressupõe uma pedagogia do diálogo, da escuta e da participação nas ações da escola, na qual educadores e educandos constroem coletivamente o conhecimento a partir da leitura crítica do mundo.

Freire (1996) também destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua produção ou construção. Essa afirmação ganha especial relevância no contexto da educação integral do aluno, uma vez que pressupõe práticas pedagógicas que valorizem todo o protagonismo dos estudantes, estimulem a autonomia intelectual e promovam a articulação entre teoria e prática. A formação integral do sujeito, nessa perspectiva, não se res-

tringe ao desenvolvimento cognitivo, mas envolve dimensões afetivas, éticas, sociais e políticas, fundamentais para a construção de uma cidadania ativa e comprometida com a justiça social.

No âmbito das políticas educacionais contemporâneas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) incorpora, ao menos em seu plano normativo, princípios que dialogam com a concepção de educação integral. Ao definir competências gerais que abrangem o pensamento crítico, a empatia, a cooperação, a responsabilidade social, a argumentação e o exercício da cidadania, a BNCC reconhece a necessidade de uma formação que vá além da mera assimilação de conceitos e conteúdos disciplinares. Essas competências apontam para uma compreensão ampliada de aprendizagem, que considera o desenvolvimento integral dos estudantes e a articulação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

=Entretanto, conforme alerta Libâneo (2013), a efetivação dessas diretrizes não se realiza automaticamente por meio da prescrição curricular e somente com orientações curriculares. A concretização da educação, do ensino e da aprendizagem, com foco na educação integral do aluno e melhorias qualitativas, depende de processos coletivos de planejamento pedagógico, de condições institucionais adequadas e, sobretudo, de uma gestão democrática que valorize o protagonismo docente e discente. Sem a participação efetiva dos professores dos setores administrativos e pedagógicos, na construção do currículo e na definição das práticas pedagógicas, corre-se o risco de reduzir a educação somente como um discurso formal, descolado das condições reais de trabalho docente e das necessidades concretas dos estudantes. Do mesmo modo, a ausência de espaços de

escuta e de participação dos alunos compromete o caráter emancipatório da proposta, transformando-a em mais uma política de caráter verticalizado.

Nesse contexto, a gestão democrática da escola emerge como elemento central para a materialização da educação integral. Conforme Paro (2018), a democratização da gestão escolar não se limita à criação de instâncias formais de participação, mas implica na construção de relações pedagógicas e administrativas baseadas na cooperação, diálogo, corresponsabilidade, busca por discussões de ideias e consensos e no reconhecimento dos sujeitos como partícipes do processo educativo. A educação, de forma participativa e integral, exige várias práticas interdisciplinares, projetos coletivos e articulação com a comunidade; demandando uma escola capaz de romper com o isolamento das salas de aula e de construir um projeto educativo compartilhado, enraizado na realidade social em que os alunos e a escola se inserem. Dessa maneira, a educação que visa uma formação integral, afirma-se como uma proposta contra hegemônica, que desafia as concepções aprendizagens mecanizadas e instrumentalizadas; e, busca reafirmar, desse modo, uma escola como espaço de formação humana, de construção da cidadania e de compreensão às desigualdades sociais; buscando transformá-las. Ao articular contribuições de Arroyo, Freire, Libâneo e das diretrizes da BNCC, compreende-se que a educação é um processo histórico e coletivo, que exige compromisso político, reflexão crítica e ação pedagógica transformadora, orientada pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária, desenvolvendo autonomia e emancipação social.

Competência Geral	Descrição (BNCC)	Principais Habilidades Desenvolvidas
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade, colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Compreensão crítica da realidade; articulação entre saberes científicos e saberes cotidianos; aplicação do conhecimento em contextos reais; leitura crítica do mundo social, cultural e natural.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para investigar causas, elaborar hipóteses e resolver problemas.	Formulação de hipóteses; resolução de problemas; pensamento crítico e argumentativo; criatividade; investigação científica; tomada de decisões fundamentadas.
3. Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, participando de práticas diversificadas da produção cultural.	Apreciação estética; valorização da diversidade cultural; expressão artística; reconhecimento das culturas locais, regionais e globais; identidade cultural.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens para expressar e compartilhar informações, ideias, sentimentos e opiniões.	Leitura e produção de textos; argumentação oral e escrita; uso de linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital; escuta ativa; comunicação ética e clara.
5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.	Uso crítico das tecnologias digitais; letramento digital; produção de conteúdos digitais; segurança e ética na internet; pensamento computacional.
6. Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais para fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida.	Autonomia; responsabilidade; planejamento pessoal e coletivo; cooperação; protagonismo juvenil; tomada de decisões conscientes.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, respeitando e promovendo os direitos humanos e a consciência socioambiental.	Pensamento lógico; análise crítica de informações; defesa de ideias; posicionamento ético; debate democrático; combate à desinformação.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo emoções e lidando com elas de forma construtiva.	Autoconhecimento; equilíbrio emocional; empatia; autocuidado; saúde mental; desenvolvimento socioemocional.
9. Empatia e cooperação	Exercitar empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, respeitando o outro e promovendo a cultura de paz.	Trabalho em grupo; solidariedade; respeito à diversidade; convivência democrática; mediação de conflitos; inclusão.
10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade e ética, tomando decisões sustentáveis e solidárias.	Consciência social e ambiental; participação cidadã; ética; compromisso com o bem comum; sustentabilidade; justiça social.

Quadro – Competências Gerais e Habilidades da BNCC

Fonte: os autores e BNCC/2018

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise aprofundada do diagnóstico escolar e da importância do plano de ação na escola revela-se como um relevante construto de princípios para uma educação que valorize o aluno e ajude no seu desenvolvimento integral; apresentando-se como uma resposta consistente e estrutural às múltiplas demandas educacionais identificadas no contexto da escola investigada. Tal diagnóstico traz evidências de que os vários desafios enfrentados como dificuldades de aprendizagem, baixos níveis de engajamento discente, fragilidade nos vínculos entre escola e comunidade e limites na articulação curricular não podem ser compreendidos nem enfrentados de forma fragmentada ou exclusivamente pedagógica. Ao contrário, exigem uma abordagem sistêmica, capaz de integrar dimensões pedagógicas, organizacionais, culturais, sociais e emocionais no processo educativo, conforme apontam Saviani (2008) e Libâneo (2013).

Nesse sentido, o fortalecimento do planejamento coletivo interdisciplinar emerge como um eixo estruturante do plano de ação, na medida em que possibilita a superação da lógica individualizada e compartimentalizada de todo o trabalho docente e pedagógico, historicamente arraigada na cultura escolar. Conforme argumenta Arroyo (2012), a fragmentação do currículo tende a produzir aprendizagens descontextualizadas e pouco significativas, especialmente para estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade social. O planejamento coletivo, ao promover o diálogo entre áreas do conhecimento e a construção conjunta de objetivos, conteúdos e metodologias, favorece a articulação entre os saberes

escolares e as vivências concretas dos estudantes, conferindo maior sentido social ao processo de ensino e aprendizagem.

Os projetos interdisciplinares, concebidos a partir desse planejamento coletivo, configuram-se como estratégias pedagógicas particularmente viáveis para a construção de um âmbito de educação e um processo de aprendizagem mais eficaz. Ao serem orientados pela valorização da cultura local, da história da comunidade e das experiências socioculturais dos alunos, tais projetos contribuem para o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, e não como meros receptores de conteúdos e conceitos previamente definidos. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a aprendizagem se torna efetivamente significativa quando parte da realidade concreta e real dos educandos, se orientando pela problematização crítica do mundo vivido.

Além disso, o protagonismo estudantil, elemento bastante essencial de grande parte desses projetos interdisciplinares, revela-se fundamental para o engajamento dos alunos e para o fortalecimento de sua autonomia intelectual e social emancipatória. Quando os estudantes participam ativamente da definição de temas, da organização das atividades e da socialização dos resultados esperados, ampliam-se as possibilidades de envolvimento afetivo e cognitivo com o processo educativo, o que impacta positivamente tanto o desempenho acadêmico quanto a permanência na escola. Estudos no campo da educação integral indicam que práticas pedagógicas centradas no protagonismo discente contribuem para a redução da evasão escolar e para a construção de trajetórias educativas mais exitosas, sobretudo em con-

textos socialmente vulneráveis, como aponta (ARROYO, 2012; DAYRELL, 2007).

A formação continuada dos docentes, articulada a esse processo, assume papel decisivo na consolidação do plano de ação. Conforme destaca Nóvoa (1995), a formação docente não pode ser concebida como um conjunto de ações pontuais ou externas à prática pedagógica, mas como um processo contínuo, reflexivo e situado, que se constrói no interior da própria escola e a partir dos desafios concretos do trabalho educativo. Ao priorizar metodologias e práticas colaborativas, cooperativas e reflexivas de ensino e de aprendizagem, constrói-se, também, desenvolvimento e formação do pensamento crítico emancipatório, no âmbito individual e coletivo. Nesse sentido, a importância da prática e de uma formação continuada tende a favorecer a inovação pedagógica e contribui para a constituição do professor como um sujeito investigador de sua própria ação, capaz de ressignificar saberes e práticas à luz das demandas contemporâneas da educação.

No campo da gestão democrática, as ações de comunicação e mobilização, como reuniões participativas, rodas de conversa, eventos culturais e espaços de escuta coletiva, revelam-se fundamentais para ampliar a participação da comunidade escolar e fortalecer os vínculos entre escola e comunidade. Paro (2016) enfatiza que a democratização da gestão escolar não se reduz à existência de instâncias formais de participação como APPs e Conselhos, mas pressupõe a construção de relações efetivamente dialógicas, nas quais famílias, estudantes, docentes e gestores se reconheçam como corresponsáveis pelo projeto educativo. Nesse sentido, a abertura da escola à comunidade e o reconhecimento dos saberes e das experiências

locais reafirmam sua importante função social enquanto espaço público de formação cidadã e de produção de sentidos coletivos.

A articulação entre uma educação, planejamento de uma forma interdisciplinar e coletiva, como o protagonismo estudantil, formação continuada do docente e gestão democrática evidencia que um plano de ação não se limita a intervenções pontuais, mas aponta para a construção de uma nova cultura escolar, orientada pela qualidade social da educação. Tal concepção compreende a qualidade não apenas em termos de resultados mensuráveis, mas como a capacidade da escola de promover aprendizagens significativas, inclusão social, participação democrática e formação humana integral (LIBÂNEO, 2013; SAVIANI, 2008). Assim, os resultados indicam que a efetivação de práticas integradoras e participativas constitui um caminho promissor para o fortalecimento da escola pública enquanto espaço de emancipação, justiça social e transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano de ação, a partir de um diagnóstico, centrado na realidade que se insere a escola, o aluno e a comunidade como um todo, constitui uma possibilidade concreta e historicamente situada de ressignificação do verdadeiro papel da escola; em contextos marcados por vulnerabilidade social, desigualdades estruturais e múltiplas formas de exclusão. Ao articular os princípios da educação de forma integral, buscando melhorias na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, na concepção de uma gestão democrática e de práticas pedagógicas contextualizadas, o plano rompe com concepções reducionistas de ensino, que limitam a

função da escola à mera transmissão de conteúdos, e reafirma sua centralidade enquanto espaço de formação humana, produção de sentidos e construção de uma cidadania plena. Tal perspectiva encontra respaldo na tradição crítica da educação brasileira, que compreende a escola como instituição social permeada por contradições, mas também como um espaço privilegiado de resistência e transformação social (SAVIANI, 2008; LI-BÂNEO, 2013).

Assim, esse estudo evidencia que a transformação da realidade educacional não se efetiva por meio de ações isoladas ou meramente mecânicas em sala de aula, mas exige processos coletivos, planejamento participativo e um compromisso político explícito com a formação humana e integral do aluno. Nesse sentido, o fortalecimento do trabalho coletivo docente, envolvendo a gestão, o pedagógico e todos os profissionais da escola; bem como a interdisciplinaridade na formação dos projetos e planos de ações, além do real protagonismo estudantil revelam-se elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e socialmente referenciadas. Conforme destaca Arroyo (2012), educar integralmente implica reconhecer os sujeitos em sua totalidade histórica, cultural e social, superando a fragmentação curricular e a lógica meritocrática que tende a aprofundar as desigualdades educacionais.

Ao colocar a escola a serviço da comunidade, o plano de ação reafirma a educação como direito social universal; e, como prática eminentemente política e emancipadora. Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve contribuir para a leitura crítica do mundo e para a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade de

forma consciente e transformadora. A aproximação entre escola e comunidade, materializada por meio de ações de comunicação, escuta e participação comunitária, fortalece os vínculos sociais e amplia o sentido público da escola, deslocando-a de uma posição de isolamento institucional para um papel ativo na vida coletiva. Além disso, a ênfase na gestão democrática revela que a democratização da escola não se reduz à criação de instâncias formais de participação, mas pressupõe a construção cotidiana de relações dialógicas, baseadas no reconhecimento da pluralidade de vozes e saberes que compõem a comunidade escolar. Como aborda Vitor Paro (2016), a gestão democrática constitui condição fundamental para que a escola cumpra sua função social, uma vez que somente por meio da participação efetiva dos sujeitos é possível construir projetos educativos comprometidos com a justiça social e a qualidade social da educação.

Os resultados deste estudo também reforçam a necessidade de políticas públicas educacionais que reconheçam a complexidade do fenômeno educativo e a complexidade do processo educacional do processo de ensino e aprendizagem; em que se ofereçam condições objetivas para a efetivação de propostas de educação e melhorias na qualidade desses processos. Para tanto, é de suma importância investimentos maciços na formação continuada de professores e dos demais profissionais da escola, infraestrutura adequada, tempo institucional para um planejamento coletivo eficaz e fortalecimento da autonomia pedagógica das escolas. A educação, de forma geral, não pode estar reduzida a um mero discurso normativo ou a propostas momentâneas, mas sim, estar comprometida com um processo educacional de ensino e aprendizagem que propicie a

transformação social e a formação do pensamento crítico, autônomo e emancipador do educando, colaborando com as melhorias dos índices educacionais e sociais.

Assim sendo, o plano de ação aponta para caminhos possíveis de reconstrução da escola, enquanto um verdadeiro espaço de humanização, participação democrática e produção de conhecimento socialmente relevante. Ao assumir a centralidade da formação humana integral e da relação orgânica entre escola e comunidade, o estudo reafirma a educação como uma prática social transformadora e como instrumento fundamental na promoção da justiça social, da equidade e da dignidade humana. Dessa forma, esse estudo visa contribuir para o debate contemporâneo sobre o papel da escola brasileira, indicando que sua razão de ser e de existir perpassam os processos de ensino e aprendizagem, para uma formação crítica e emancipadora; residindo, precisamente na capacidade de articular projeto pedagógico, plano de ação coletivo, compromisso político e participação efetiva da comunidade escolar nas instâncias e ações da escola.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Educação integral: concepções e tensões. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2018.
- PPPP – Projeto Político Pedagógico. EEB Frei Menandro Kamps, 2025
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.