

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RAYANE LARA ROMÃO MAGALHÃES

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA:
entre o ideal e o real

UBERLÂNDIA

2025

RAYANE LARA ROMÃO MAGALHÃES

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA:
entre o ideal e o real

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Coimbra

UBERLÂNDIA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M188g Magalhães, Rayane Lara Romão, 1991-
2025 Gestão democrática e educação libertadora [recurso eletrônico]: entre
o ideal e o real / Rayane Lara Romão Magalhães. - 2025.

Orientadora: Camila Lima Coimbra.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5546>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Escolas públicas - Patos de Minas (MG). 3. Freire, Paulo, 1921-1997 - Doutrina. 4. Política educacional - Brasil. I. Coimbra, Camila Lima, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Rejâne Maria da Silva
Bibliotecária-Documentalista – CRB6/1925



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 20/2025/935, PPGED			
Data:	Dois de julho de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	[14:06]	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	12312EDU030			
Nome do Discente:	RAYANE LARA ROMÃO MAGALHÃES			
Título do Trabalho:	"GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: entre o ideal e o real"			
Área de concentração:	Educação			
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Observatório Paulo Freire"			

Reuniu-se, através da plataforma Google Meet (<https://meet.google.com/cfg-bcty-viy>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Helena Maria dos Santos Felício - UNIFAL; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Camila Lima Coimbra - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Camila Lima Coimbra, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/07/2025, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Usuário Externo**, em 03/07/2025, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/07/2025, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6432267** e o código CRC **42BB27EC**.

AGRADECIMENTOS

O momento do Mestrado em Educação constituiu-se em um processo de construção e reconstrução, de saberes, de perspectivas de olhar e compreender a realidade concreta, a educação, a sociedade e do próprio sentido que eu atribuo ao meu estar sendo no mundo. Neste percurso, tive a felicidade de conhecer pessoas incríveis (docentes e colegas), participei de discussões, reflexões e vivências que sem dúvida, possibilitaram mudanças qualitativas em minha formação acadêmica e humana.

O Mestrado em Educação (2023-2025) também foi um processo transitório, no qual a professora Rayane foi aprendendo a se tornar também uma pesquisadora. Não foi fácil, sobretudo porque meus últimos contatos com a Academia haviam sido em meu processo de graduação em Pedagogia (2009-2012) e de especialização em Alfabetização e Letramento (2015-2016). A sensação que eu tinha era de que tudo era novo, o que demandou um enorme esforço para compreender e aprender a vivenciar aquela nova realidade, articulando a profissão docente, a maternidade, o casamento, minha família e minha vida pessoal (assim como a maior parte das pessoas que estavam junto a mim vivenciando este processo formativo).

Não fossem as pessoas que estiveram ao meu lado ao longo deste percurso, certamente ele não seria possível. Por isso, quero expressar minha profunda gratidão a cada uma e cada um, que de uma forma ou de outra contribuíram para que eu pudesse concretizar este sonho.

Começo expressando minha gratidão ao Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED), sobretudo às professoras e professores que fizeram parte deste processo formativo. Considero uma honra a oportunidade de construir conhecimento ao lado deles (as), educadores (as) incríveis, no sentido freireano do termo.

Agradeço especialmente à minha orientadora, a Dra. Camila Lima Coimbra, pelo respeito pela minha forma de ser educanda e pelo meu trabalho. Mesmo nos momentos em que a crítica foi necessária, ela a fez com a rigorosidade e a amorosidade freireanas. Agradeço também a paciência e a compreensão, sobretudo no momento em que precisei me afastar da pesquisa por motivos de saúde.

Minha gratidão à minha filha, Cecília Romão Magalhães, que tinha apenas cinco anos quando iniciei o Mestrado, necessitando me afastar semanalmente de nossa casa para viajar até Uberlândia para participar dos encontros presenciais. Apesar da pouca idade, ela demonstrou uma força imensa, e, apesar de perceber seus olhinhos marejados no início desta jornada, jamais me fez sentir menos mãe, ao contrário, me fez sentir honrada em poder ser um exemplo de mulher, que não abre mão dos seus sonhos, apesar dos desafios.

Agradeço ao meu marido, Luan Magalhães, por ter compreendido a importância deste processo em minha vida e por ter me apoiado com o que foi necessário ao longo dele, cuidando da nossa filha enquanto eu viajava, me ouvindo e me incentivando a concluir-lo. Estendo o agradecimento aos meus sogros, Maria Rodrigues e Francisco dos Reis, por terem dado o suporte necessário ao meu esposo, para cuidar da Cecília em minhas ausências, e por sempre que me viam, perguntarem: “Como está o Mestrado? Quando você termina?” Isso mostrava carinho e interesse, além da torcida pelo meu sucesso acadêmico.

Agradeço imensamente à minha mãe, Roberta Marotta, que me apoiou, ajudando meu marido a cuidar da minha filha durante minhas viagens, ou mesmo nos dias em que eu estava em casa, mas precisava de um tempo só para estudar, fazia questão de estar com a neta. Sou grata também por ter me incentivado a continuar, nas vezes em que eu confessei a ela que pensava em desistir. Agradeço também ao meu padrasto, Paulo Walter Lúcio, pelo carinho comigo e com minha filha, o que me trazia um enorme conforto e tranquilidade enquanto precisava me ausentar.

Aos meus irmãos, Roberto Sousa Romão e Luis Miguel Marotta, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, incentivando e até mesmo vindo até a minha casa para organizá-la, porque eu não tinha tempo para fazer isso. Se isso não é amor, eu não sei o que é.

Agradeço ao meu pai, Roberto Carlos de Sousa Romão, por sempre demonstrar seu apoio e manifestar seu orgulho pelo que eu estava fazendo, além de sempre estar pronto a me ajudar e me acolher.

Minha gratidão, à minha irmã Rejane Sousa Romão e meu cunhado Salvador Modos Neto, por terem aberto as portas de sua casa para me receber semanalmente quando eu ia à Uberlândia. Me lembro que eu chegava às terças-feiras, por volta das vinte e duas horas, e lá estavam eles, me esperando com uma comida quente, com sua amizade e com uma boa proza. Me senti amada e cuidada, me senti em casa.

Agradeço também as minhas colegas e aos meus colegas de Mestrado, que por fim, tornaram-se amigas e amigos, os “Vilenos” (piada interna). Que, mesmo distantes pelos quilômetros que nos separam e pelas demandas da vida, estiveram me apoiando, me ouvindo e me incentivando. Saibam que eu vibro com as conquistas de cada uma e cada um de vocês.

É uma honra e uma alegria dividir a vida com tantas pessoas maravilhosas. Me faz ter esperança de um mundo melhor, mais humano, mais amoroso e menos perverso.

Amor e gratidão.

Rayane Lara Romão Magalhães.

Patos de Minas, outono de 2025.

RESUMO

O presente trabalho apresenta como temática a análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de escolas municipais urbanas de Patos de Minas a partir da visão de Paulo Freire, tendo como foco as categorias educação libertadora e a gestão democrática. A pesquisa vincula-se à Faculdade de Educação pelo Programa de Pós-graduação-mestrado/doutorado da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, na área temática sobre o pensamento de Paulo Freire na educação pública e tem por objetivo geral Analisar os PPPs e identificar as aproximações e distanciamentos entre o pensamento freireano sobre as categorias gestão democrática e educação libertadora e as perspectivas expressas nestes documentos acerca das mesmas, buscando responder ao questionamento: Quais perspectivas de educação e gestão estão expressas nos PPPs das escolas urbanas do município de Patos de Minas? Este estudo está delineado a partir da abordagem qualitativa de pesquisa. Realizamos pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico e para o levantamento de Teses e Dissertações que versam sobre as temáticas gestão democrática e educação libertadora, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para o levantamento do material empírico, realizamos uma pesquisa documental. Para explorar estes documentos, nos valemos da abordagem qualitativa para a realização das análises, tendo como principal aporte teórico o pensamento freireano sobre educação libertadora e gestão democrática (Freire, 2019b, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2023). Os resultados da pesquisa revelam uma ênfase em procedimentos técnicos e gerenciais na gestão das escolas municipais de Patos de Minas, distanciando-se da perspectiva freireana de gestão democrática. A perspectiva de educação expressa nos documentos analisados, revelam elementos da concepção bancária de educação, ênfase na padronização de procedimento metodológicos e em uma perspectiva conservadora de educação, distanciando-se do pensamento freireano sobre educação libertadora.

Palavras-chave: educação libertadora; gestão democrática; projeto político pedagógico; Paulo Freire.

ABSTRACT

Abstract: The present work presents as its theme the analysis of the Political Pedagogical Projects (PPP) of urban municipal schools in Patos de Minas from the point of view of Paulo Freire, focusing on the categories of liberating education and democratic management. The research is linked to the Faculty of Education through the Master's/Doctoral Graduate Program of the Federal University of Uberlândia, in the line of research Knowledge and Educational Practices, in the thematic area on Paulo Freire's thought in public education and has as its general objective to analyze the PPPs and identify the approximations and distances between Freire's thought on the categories democratic management and liberating education and the perspectives expressed in these documents about the seeking to answer the question: What perspectives of education and management are expressed in the PPPs of urban schools in the municipality of Patos de Minas? This study is designed from the qualitative research approach. We carried out bibliographic research for the construction of the theoretical framework and for the survey of Theses and Dissertations that deal with the themes of democratic management and liberating education, with CAPES. To survey the empirical material, we conducted a documentary research. To explore these documents, we used a qualitative approach to carry out the analyses, having as main theoretical contribution the Freirean thought on liberating education and democratic management (Freire, 2019b, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2023). The results of the research reveal an emphasis on technical and managerial procedures in the management of municipal schools in Patos de Minas, distancing itself from the Freirean perspective of democratic management. The perspective of education expressed in the analyzed documents reveal elements of the banking conception of education, emphasis on the standardization of methodological procedures and on a technicist perspective of education, distancing itself from Freire thinking on liberating education.

Keywords: liberating education; democratic management; pedagogical political project; Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma ilustrativo: os PPPs e os processos educativos 148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções acadêmicas sobre gestão democrática entre os anos de 2014 e 2023 - resultado quantitativo.....	26
Tabela 2 – Objetivos de pesquisa identificados nas produções acadêmicas sobre gestão democrática	26
Tabela 3 – Produções acadêmicas sobre educação libertadora entre os anos de 2014 e 2023 - resultado quantitativo.....	28
Tabela 4 – Objetivos de pesquisa identificados nas produções acadêmicas sobre educação libertadora	28
Tabela 5 – Busca conjugada de descriptores: Gestão democrática e Educação Libertadora	30
Tabela 6 – Estrutura do PPP da escola Samambaia	77
Tabela 7 – Organização e estrutura do PPP da escola Coqueiro.....	83
Tabela 8 – Estrutura do PPP da escola Peperômia.....	89
Tabela 9 – Estrutura do PPP da escola Bambu	92
Tabela 10 – Estrutura do PPP da escola Maranta	95
Tabela 11 – Estrutura do PPP da escola Palmeira.....	101
Tabela 12 – Documentos: Quadro Síntese	107
Tabela 13 – Gestão Democrática: quadro síntese	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Mestres de Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
CAIC	Centro de Atenção Integral a Criança
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Centro de Estudos Continuados
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CSU	Centro Social Urbano
DREMs	Delegacias Regionais de Ensino Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAEs	Núcleos de Ação Educativa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEPP	Projeto- Eco- Político-Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGED	Programa de Pós- graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	O PROBLEMA DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	14
1.2	INTERFACES COM O PENSAMENTO FREIREANO	15
1.3	A OPÇÃO PELA ESCOLA PÚBLICA	19
2	PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1	BUSCA CONJUGADA DE DESCRIPTORES	25
3	DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO	32
3.1	DEMOCRACIA E DIREITOS	32
3.2	EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	35
3.2.1	Educação bancária versus Educação libertadora	38
3.2.2	Educação libertadora e democracia	43
4	A ESCOLA COMO UM ESPAÇO VIVO.....	47
4.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA	49
5	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	60
5.1	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE.....	70
6	AS ESCOLAS PLURAIS	76
6.1	ESCOLA SAMAMBAIA	77
6.1.1	Histórico	78
6.1.2	Caracterização da escola	79
6.2	ESCOLA COQUEIRO.....	83
6.2.1	Histórico	84
6.2.2	Caracterização.....	85
6.3	ESCOLA PEPPERÔMIA.....	88
6.3.1	Histórico	90
6.3.2	Caracterização.....	90
6.4	ESCOLA BAMBU.....	92
6.4.1	Histórico	93
6.4.2	Caracterização.....	94
6.5	ESCOLA MARANTA	95
6.5.1	Histórico	97
6.5.2	Caracterização.....	98
6.6	ESCOLA PALMEIRA	100

6.6.1	Histórico	102
6.6.2	Caracterização.....	103
6.7	AS ESCOLAS PLURAIS: QUADRO SÍNTESE.....	106
7	GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: O QUE NOS REVELAM OS PPPS?	108
7.1	OS DOCUMENTOS EXPRESSAM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA?	108
7.1.1	Gestão Democrática: quadro síntese	131
7.2	AS ESCOLAS CONCEBEM UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA?.....	133
8	DIÁLOGOS NA PLURALIDADE.....	151
8.1	APRENDIZAGENS POSSÍVEIS.....	159
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	REFERÊNCIAS.....	171

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta como temática a análise dos Projetos Político Pedagógicos de escolas municipais urbanas de Patos de Minas a partir da visão de Paulo Freire, tendo como foco as categorias educação libertadora e a gestão democrática, neste caso, a gestão das instituições escolares elencadas como campo de pesquisa.

A pesquisa vincula-se à Faculdade de Educação pelo Programa de Pós-graduação-mestrado/doutorado da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, na área temática sobre o pensamento de Paulo Freire na educação pública, sob a orientação da professora Dra. Camila Lima Coimbra.

A escolha do tema se deu a partir de minha¹ vivência enquanto residente e professora no município de Patos de Minas e da busca pela construção de conhecimento acerca dos princípios em que estão fundamentados tais documentos e as intencionalidades educativas expressas em seus textos.

Segundo Caria (2011) e Gadotti (2016) o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que orienta as práticas pedagógicas e de gestão da instituição. Constitui-se como um instrumento imprescindível para a organização e para o funcionamento de um estabelecimento de ensino.

Ele é, de acordo com Gadotti (2016), um documento vivo, que precisa ser sempre revisado e atualizado, tendo em vista as demandas e a realidade da comunidade escolar. Faz-se então necessário que ele seja construído de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da mesma. Dessa maneira, funciona como uma referência para a tomada de decisões dentro da instituição de ensino.

“Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte” (Gadotti, 2016, p. 1). Em outras palavras, é a partir do que a escola já tem estabelecido, como sua história, as metodologias adotadas pela instituição, seus modos de ser e atuar dentro da sociedade, que se dá a constante renovação do PPP.

É a partir da contradição, entre o que está ‘instituído’ e o que se pretende ‘instituir’ que acontece o constante movimento de reconstrução do PPP de uma escola. Para Gadotti (2016), a escola contemporânea se depara com uma constante contradição entre a opção por uma

¹ Neste trecho, a opção de utilizar a primeira pessoa do singular se justifica pelo fato de a pesquisadora estar referindo-se a uma experiência pessoal.

“escola pública burocrática” e a busca por uma “identidade” institucional dentro de uma sociedade plural.

Essa busca por uma identidade evidencia a necessidade da construção de uma escola autônoma que considere a pluralidade cultural da comunidade na qual está inserida. Essa busca por uma autonomia dentro do espaço escolar pressupõe a existência de uma postura democrática entre os envolvidos no processo educativo, sejam eles(as) professores, professoras, gestores, gestoras, famílias ou estudantes. Dentro dessa lógica, todos(as) precisam ter liberdade para se expressar, questionar e refletir acerca das questões relacionadas às atividades realizadas no âmbito escolar.

É a partir dessa abertura para o diálogo que as diferentes visões de mundo podem ser compartilhadas, discutidas e problematizadas, permitindo uma construção coletiva de conhecimento e de tomada de decisões. O PPP é, pois, uma oportunidade de prever uma postura dialógica da atividade dos(as) envolvidos(as) no processo educativo, que se inicia na construção coletiva deste documento e se estende às ações que são desenvolvidas na escola (Caria, 2011).

Além disso, de acordo com o pensamento de Gadotti (2016), esse documento está carregado de posicionamentos ideológicos e consequentemente políticos. Por isso, o texto que o constitui, além de nortear a prática docente, reflete também o pensamento e a ação dos(as) pessoas que atuam na instituição.

Sendo assim, o PPP é uma das fontes em que podemos encontrar indícios de como essa relação é caracterizada dentro da instituição. Uma escola que se pretende democrática e que preza por uma educação libertadora, encontra no diálogo meio para o alcance destes objetivos. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história” (Freire, 2022b, p. 133).

A fala deste educador enfatiza a importância do diálogo, da troca e do aprendizado mútuo entre educadores(as) e educandos(as). Ao encorajar o diálogo aberto e o respeito, Freire(2022b) nos mostra uma forma de empoderamento, tanto dos(as) discentes quanto dos(as) docentes, na medida em que ambos(as) se sintam seguros(as) para questionar, refletir criticamente e se engajar ativamente no processo de aprendizagem. É por meio dessa prática que se busca a emancipação e a transformação social.

Outra reflexão que se faz necessária, é sobre o caráter político de um projeto pedagógico, as ações que acontecem dentro do ambiente escolar são limitadas, isto é, refletem ideários próprios de seu tempo, de sua sociedade, de suas intencionalidades, sejam elas de caráter emancipatório ou não. “O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um

processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (Gadotti, 2016, p. 2).

Conhecer e compreender os PPP das instituições escolares públicas, pode ser uma ferramenta que nos possibilita refletir mais amplamente sobre uma sociedade, sobre suas concepções e sobre suas intencionalidades educativas.

1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Conforme demonstramos² anteriormente, o PPP de uma instituição de ensino é um documento basilar, que orienta as ações dentro do ambiente escolar. A análise qualitativa de seu conteúdo nos possibilita compreender diversos aspectos da escola e da sociedade na qual ela está inserida.

Na medida em que este documento é elaborado pelos(as) sujeitos(as) que fazem parte da comunidade escolar, ele demonstra, em seus dizeres, concepções de educação e visões de mundo daqueles(as) que o constituem (Caria, 2011; Gadotti, 2016).

Com base nisso, o estudo em questão se propõe, a partir da análise documental, sob o escopo teórico de Paulo Freire, dos PPP das instituições elencadas para pesquisa, responder ao questionamento: Quais perspectivas de educação e gestão estão expressas nos PPPs das escolas urbanas do município de Patos de Minas? Diante desta problemática, temos como objetivo geral: Analisar os PPPs e identificar as aproximações e distanciamentos entre o pensamento freireano sobre as categorias gestão democrática e educação libertadora e as perspectivas expressas nestes documentos acerca das mesmas.

A partir deste objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: Refletir acerca do pensamento freireano sobre as categorias gestão democrática e educação libertadora; Conceituar a ideia de democracia, a partir do pensamento de Paulo Freire, tendo em vista que, tal movimento, auxilia a compreensão da visão deste autor acerca da categoria gestão democrática; Realizar revisão teórica acerca do Projeto Político Pedagógico em uma perspectiva libertadora e democrática; Identificar teses e dissertações que versam sobre as temáticas gestão democrática e educação libertadora, por meio de pesquisa bibliográfica; Descrever a caracterização e o histórico das escolas que compõem o universo da pesquisa, expressas em seus PPPs; Analisar nos PPPs das escolas urbanas de Patos de Minas

² O texto da dissertação foi escrito na primeira pessoa do plural, exceto nos trechos que descrevem alguma experiência pessoal da pesquisadora, a partir da compreensão de que a construção do mesmo se deu a partir do diálogo entre a pesquisadora, a orientadora e os autores e autoras referenciados.

aproximações e distanciamentos entre a visão freireana sobre educação libertadora e a perspectiva de educação expressa no texto destes documentos; Analisar nos PPPs das escolas urbanas de Patos de Minas aproximações e distanciamentos entre a visão freireana sobre gestão democrática e a perspectiva de gestão expressa no texto destes documentos.

1.2 INTERFACES COM O PENSAMENTO FREIREANO

Segundo Freire (2023), a educação é um processo permanente que acontece nos mais diversos espaços e momentos da vida de homens e mulheres, desde o seu nascimento. É, portanto, um modo pelo qual o ser humano constrói e reconstrói seus saberes, crenças e valores em sociedade. “A estrutura social não poderia ser somente mutável, porque, se não houvesse o oposto a mudança, sequer a conheceríamos. Em troca, não poderia ser também só estática, pois se assim fosse, já não seria humana, histórica, e, ao não ser histórica, não seria estrutura social” (Freire, 2023, p. 59).

Para o autor, não é possível compreender a educação sem refletir sobre a natureza humana, que, é inacabada e inconclusa. O ser humano, segundo o pensamento freireano³, possui da consciência dessa condição, e “por isso educa”, portanto, o processo educativo, se sustenta a partir da própria “experiência existencial” humana (Freire, 2023, p. 33).

Ao afirmar que a inconclusão faz parte da natureza humana, Freire nos aponta para o fato de que homens e mulheres são seres de permanente transformação. “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem [e a mulher]”, nesse sentido, “[...] a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de si mesmo” (Freire, 2023, p. 34).

Esta busca por “ser mais” precisa ser realizada em comunhão com outras consciências, que por sua vez, também procuram “ser mais”, uma “busca solitária, poderia traduzir-se em ter mais, que é uma forma de ser menos” e o resultado seria transformar uma das consciências em “objeto de outras”, seria “coisificar as consciências”. Por isso, de acordo com o pensamento

³ Fizemos a opção pela utilização do termo “freireano” em substituição ao termo “freiriano” (grafia correta conforme a norma culta da língua portuguesa), em respeito à identidade do autor, sua história e como forma de mantermo-nos coerentes com a radicalidade de seu legado e com seu pensamento expresso nos dizeres “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (Freire, 2022c, p. 94). Conforme destaca Coimbra (2021, p. 131): “Ao recusar a norma culta, também permito-me transgredir e analisar Paulo Freire a partir dele mesmo, do que escreveu, de quem foi e das interpretações possíveis no contexto do termo, da definição e do uso, contínuo ou não, da práxis em seu pensamento”.

freireano, ninguém educa ninguém: o ser humano deve ser sujeito da sua própria educação, e não objeto dela (Freire, 2023, p. 33-34).

A partir de todos esses apontamentos, buscamos apresentar uma concepção de educação, como algo que é próprio do fazer humano, algo que não pode ser concebido como um fim em si mesmo, mas como um processo constante nas relações dos(as) sujeitos(as) entre si e com o mundo, em busca de uma transformação social.

Cabe ressaltar, que, o pensamento freireano, nos encaminha à compreensão de que, no processo educativo, todas as pessoas educam e são educadas, em um movimento dialógico, e que, a educação, não ocorre somente no interior das escolas, “a escola não é o único espaço da prática pedagógica”, ela é um desses espaços vivos de educação (Freire, 2019a, p. 65).

Todavia, nos interessa, para fins deste estudo, os processos educativos que acontecem de forma institucionalizada, a educação escolar, mais precisamente, a educação escolar pública. Os documentos oficiais apontam que a educação escolar é aquela que acontece “predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996). Trataremos, pois, de aspectos relacionados à gestão escolar, em específico, aqueles expressos nos PPPs das escolas municipais urbanas de Patos de Minas, sob o prisma teórico de Paulo Freire.

As relações de trabalho e as formas de produção econômica no contexto de uma sociedade que tem como orientação política a ideologia neoliberal, engendram a educação escolar como instrumento de perpetuação deste ideário, na medida em que concebem que as práticas realizadas no interior da escola devem ser orientadas a partir de um paradigma utilitarista, na qual a formação dos(as) estudantes está voltada, em especial, para a preparação para o mercado de trabalho. Tal afirmação está expressa inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

O texto oficial, apesar de expressar nestes dizeres um ideário que está enraizado em uma concepção política que coloca a escola a serviço das demandas do capitalismo, também aponta que a educação deve servir à construção da cidadania e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Nos parece sensato refletir sobre o papel mais amplo da educação escolar, ancorada em princípios que evidenciem a necessidade de promover o desenvolvimento humano dos(das) estudantes e propiciar uma formação capaz de instrumentalizar as pessoas para o pleno exercício da cidadania (Freire, 2022a; Gadotti, 2016).

Para que as ações educativas realizadas no âmbito escolar possam contribuir de forma significativa para a formação humana e para o exercício da cidadania, é necessário que as instituições escolares estejam amparadas por um PPP que tenha como princípios a gestão democrática da escola e a promoção de uma educação libertadora (Caria, 2011).

A gestão democrática da escola, pressupõe a participação ativa de toda a comunidade escolar, na construção do PPP e no planejamento e execução das ações educativas realizadas neste espaço (Freire, 2019b). A atuação dos(as) agentes envolvidos no processo de educação, não pode estar restrita apenas ao cumprimento de demandas burocráticas. Nesse sentido, a ação participativa não deve “ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem dar à administração pública” (Freire, 2019b, p. 198).

Para Freire (2019b), esse envolvimento puramente burocrático, está baseado em uma concepção autoritária, que desvincula as pessoas do compromisso com a atuação social. Nesse sentido, oferecer à comunidade escolar apenas a opção de participar da escola em situações esporádicas, como eventos escolares aos finais de semana, não configuram o sentido verdadeiro da gestão democrática da escola.

Desta forma, pensar em uma gestão democrática, pressupõe a necessidade de que a autonomia esteja presente no cotidiano escolar “Está claro que a autonomia da escola só se constitui enquanto espaço democrático na medida em que é um instrumento de transformação e de expressão dos interesses e aspirações dos indivíduos que a compõe e da comunidade que dela se utiliza” (Perboni; Di Giorgi, 2012, p. 756).

A partir desta reflexão, não há como pensar em uma gestão democrática da escola, sem que haja a autonomia da comunidade escolar na tomada de decisões. As escolhas feitas por estes(as) sujeitos(as), estão, pois, segundo os autores citados, relacionadas às intencionalidades da educação. Os processos educativos estão atrelados às concepções e modos de ser e de viver de determinada sociedade. Sendo assim, é imperativo refletir sobre os motivos que estão atrelados ao ato de educar.

Outrossim, é coerente pensarmos na escola como um espaço político, não no sentido partidário, mas como uma entidade que tem por objetivo ofertar aos estudantes uma educação institucionalizada, e que, esta educação não é neutra, pelo contrário, ela está carregada de intencionalidades (Freire, 2019b). Por mais paradoxal que possa parecer, foram os processos educativos que levaram a humanidade a construir as sociedades da forma que as experimentamos na atualidade, mas são estes mesmos processos que podem levar os(as) sujeitos(as) a modificá-la (Freire, 2023):

A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação. O que quero dizer é que a educação é limitada, a educação sofre limites. Aliás, isso não é um privilégio da educação, não há prática humana que não esteja submetida a limites, que são históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos, sociais [...] (Freire, 2019b, p. 38-39).

Ao afirmar que a educação experimenta barreiras, Freire nos aponta para a não neutralidade do ato educativo, já que este é realizado por homens e mulheres, que são também seres inacabados(as). Sendo assim, na educação escolar podemos vivenciar a possibilidade de promover mudanças sociais, mas é também na escola que podem ser perpetuadas práticas educativas que tem como objetivo adequar os estudantes a uma realidade excludente, que prima pela manutenção do status quo de uma sociedade justa e desigual.

Ademais, homens e mulheres, como criadores(as) e recriadores(as) de sua própria realidade, sujeitos(as) de seu próprio processo educativo, ao se apropriarem do conhecimento, são capazes de compreender a sociedade em que vivem, desvendar os motivos que levam pessoas a viverem em situações sub-humanas de sobrevivência e a descobrir maneiras de modificar esta realidade. Quando o ser humano “compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2023, p. 38).

Neste viés, a educação libertadora, em uma perspectiva freireana, que visa a promoção da conscientização e emancipação das pessoas, em conjunto com uma gestão democrática da escola, na qual toda a comunidade é parte integrante do processo de decisão e organização dos assuntos escolares, onde existe transparência, autonomia e respeito, tornam-se possibilidades para que a escola se torne um ambiente profícuo para a formação de sujeitos(as) capazes de decidir, de atuar com responsabilidade na sociedade e de operar mudanças em sua realidade (Freire, 2022a).

Diante disso, nos parece de grande importância realizar o estudo dos PPPs de escolas públicas, pois, o texto contido nestes documentos nos fornece indícios da realidade experimentada dentro destes espaços.

Não temos a pretensão de a partir deste estudo, apontar soluções para os problemas enfrentados por estas instituições. Contudo, conforme nos assevera Freire (2022d), é a partir da compreensão de sua realidade que o ser humano é capaz de recriar o mundo, buscando torná-lo um lugar melhor para se viver.

A escolha de Paulo Freire como base para o aporte teórico do estudo e para análise do material empírico se deu pela visão que o autor tem sobre educação, apontando que ela pode

ser um meio capaz de contribuir para a construção da autonomia das pessoas, para a humanização e para a superação de diversos tipos de opressões (Freire, 2019a, 2019b, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2023). Para o autor, a educação libertadora, tem um caráter crítico, dialógico, democrático, que forma os(as) sujeitos(as) a refletirem e agirem sobre sua própria realidade, com consciência e responsabilidade.

A leitura de Freire carrega uma contemporaneidade (Gadotti, 2008), nos permitindo realizar análises pertinentes sobre a realidade, apesar de o autor já ter falecido. É também um estudo que nos remete à esperança da construção de uma sociedade mais justa, com menos desigualdades sociais, na medida em que possibilita nos compreendermos enquanto seres inconclusos(as), e por isso mesmo, capazes de atuar na transformação da realidade na qual estamos inseridos(as). Por esses motivos, nos parece relevante a construção de conhecimentos acerca do pensamento deste educador e da contribuição de seu legado para a educação e para a sociedade.

Relacionar sua obra com aspectos inerentes à educação pública, como neste caso, pelo estudo do PPP, é uma maneira de promover a reflexão dos(as) profissionais e de toda comunidade envolvida na educação escolar. A busca por oportunizar reflexões acerca deste assunto nos parece de grande relevância acadêmica e social. Por isso, as duas categorias de análise terão como ponto de partida, as concepções freireanas de gestão democrática e educação libertadora.

1.3 A OPÇÃO PELA ESCOLA PÚBLICA

Durante toda a minha vida residi no município de Patos de Minas e ao longo de toda minha escolarização, desde a educação infantil até a conclusão do Ensino Médio, estudei em escolas públicas. No ano de 2009, ingressei no Ensino Superior, para cursar Pedagogia, neste caso, em uma instituição privada, apesar de ter sido aprovada no vestibular da Universidade Federal de Viçosa. Mesmo com o sonho de estudar em uma universidade pública, as minhas condições financeiras não me permitiram me mudar e me manter em outra cidade.

Após me graduar em Pedagogia, ingressei no magistério público estadual, no ano de 2013 e, posteriormente, no magistério público municipal de Patos de Minas, no ano de 2016. Permaneci por mais alguns anos atuando nas esferas estadual e municipal, e, após o nascimento de minha filha, em 2018, optei por permanecer apenas como funcionária municipal, por questões pessoais.

Fazem então, doze anos que atuo como professora, e posso dizer que minha experiência como estudante e posteriormente como docente na rede pública de ensino fez crescer em mim o interesse em conhecer a fundo a realidade das escolas públicas de meu município e também, de contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade da educação ofertada nestas instituições.

Ao longo de toda minha trajetória, pude presenciar as mazelas enfrentadas pelas escolas nas quais exerci minhas atividades, provocadas em grande parte, pelo descaso do poder público para com a educação. Apesar disso, pude testemunhar também o esforço de toda comunidade escolar em fazer da escola um lugar melhor para se estar.

A opção por realizar esta pesquisa em escolas públicas é simples, pois é este o espaço no qual habito, desde a minha infância. A escolha também se deu pelas especificidades que a educação pública apresenta e também, como já apontado anteriormente, pelo desejo de poder contribuir, de alguma forma, para a melhoria desta educação.

A escola pública está fundamentada na lógica do direito à educação, tendo como princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a liberdade, o respeito às diferenças e ao ideal de solidariedade humana, como destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Apesar disto, ela tem sido atravessada pela estrutura social que prima pelos interesses do mercado, provocando o esvaziamento dos princípios que a fundamentam (Silva Júnior, 2016).

Diante disso, a pesquisa em educação que tem como objeto de estudo a escola pública, no sentido da busca pela compreensão de sua realidade com vistas a transformação da mesma, deve levar em consideração suas especificidades, a partir da compreensão de que a escola não é apenas uma instituição, não é somente uma edificação, ela é constituída por sujeitos(as) históricos(as), que se relacionam dialeticamente, que pensam, que sentem, que constroem e reconstroem sua práxis em um movimento dinâmico e complexo (Gadotti, 2016).

É dentro dessa concepção que o estudo proposto pretende fundamentar-se. A partir de um olhar humano, sensível e que percebe a escola pública como um espaço que deve primar pela autonomia das pessoas que convivem dentro deste território. Uma autonomia responsável e comprometida com uma educação libertadora.

Dito isso, apresentaremos algumas características do município no qual se dará a pesquisa em questão. Patos de Minas-MG é um município localizado no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, que possui extensão territorial de 3.190, 456 km², e população de 159.235 habitantes. Fazem parte do município a sede municipal, Patos de Minas, e os demais distritos

rurais: Bom Sucesso de Patos, Chumbo, Major Porto, Pilar, Pindaíbas e Santana de Patos (IBGE, 2021, 2022a, 2022b).

O município conta com dezenove Centros Municipais de Educação Infantil, sendo que quinze deles estão localizados na sede municipal, e quatro deles nos distritos rurais de Santana de Patos, Major Porto, Pilar e Pindaíbas, respectivamente (Brasil, 1996; Patos de Minas, 1990, 2022b).

O município atende também alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, contando com 15 (quinze) escolas para estes segmentos escolares. Dentre elas, 7 (sete) estão localizadas na área urbana do município e as demais na área rural (Patos de Minas, 1990, 2006, 2022b).

Para fins deste estudo, serão consideradas as 7 (sete) escolas do meio urbano do município de Patos de Minas, que atendem da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental (Patos de Minas, 1990, 2006). Foi necessário realizar tal recorte devido ao número elevado de instituições que fazem parte da educação pública municipal, visando o zelo pela qualidade do estudo e o comprometimento rigoroso com a metodologia a ser adotada.

Embora hajam 7 (sete) escolas municipais na área urbana do município, o estudo incidirá sobre os PPPs de apenas 6 (seis) escolas, pois, durante o período de vigência da pesquisa, uma delas ainda não tinha este documento.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para construir este estudo, fizemos escolhas de cunho metodológico, buscando alcançar, a partir de um movimento circular de pesquisa, uma coerência entre objeto e objetivos, entre a problemáticas e as suas análises, tendo clareza de nossa opção por uma fundamentação teórica alicerçada ao pensamento de Paulo Freire sobre a educação e demais estudiosos e estudiosas elencados.

Por isso, o estudo se delineou a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa (Alves, 1991). Consideramos pertinente esta abordagem, pois, a partir dela, é possível buscar uma compreensão mais aprofundada do problema proposto. Buscamos, pois, nos afastar de uma leitura imediata e superficial do objeto, a partir de uma visão holística, que leva em consideração o contexto, as contradições e subjetividade dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) e a apreensão de sentidos e significados.

Interpretar, compreender, apreender sentidos, são alguns pressupostos que norteiam a pesquisa, partindo do princípio de que, apesar de tratar-se de uma pesquisa de cunho documental, como explicaremos adiante, tais documentos foram criados por pessoas, e que, por isso, podem desvelar crenças, percepções, sentimentos e sentidos. Em outras palavras “[...] a realidade é uma construção social [...]”, e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...]” (Alves, 1991, p. 55).

Buscamos construir, em um movimento circular, um referencial teórico baseado na obra de Paulo Freire (2019a, 2019b, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2023), alicerçado no diálogo entre a pesquisadora, o autor citado e outros(as) autores(as), aos quais foram sendo selecionados, por meio de pesquisa bibliográfica, ao longo de todo o estudo, de forma simultânea aos processos de levantamento do material empírico e de sua análise.

Neste sentido, realizamos também um levantamento bibliográfico, fundamentado na necessidade de conhecer o conhecimento já produzido acerca das categorias de análise elencadas para o estudo, a saber: gestão democrática e educação libertadora. Para isso, realizamos a busca por dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas nos últimos dez anos, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A construção do corpus empírico, se deu a partir de uma pesquisa do tipo documental. De acordo com Gil (2002, p. 46), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos

da pesquisa”, dentro desse escopo, o estudo se concentrou no levantamento de documentos públicos, centralizando nossos esforços especialmente nos PPPs das escolas municipais de Patos de Minas. Após o levantamento do material empírico, procedemos à análise qualitativa, para que fosse possível responder ao problema de pesquisa.

O primeiro passo foi realizar uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas (SEMED/ Patos de Minas). Em tal ocasião (agosto de 2023), explicamos o caráter do estudo, seus objetivos, explicitamos o projeto de pesquisa e solicitamos acesso aos PPPs das escolas urbanas do município. Nesse dia, recebemos a afirmação de que não poderíamos ter acesso a estes documentos, pois eles não eram públicos, e somente a comunidade de cada escola poderia lê-los.

Na ocasião, explicamos que os documentos solicitados eram de público acesso. Segundo Cellard (2008, p. 297):

Trata-se de uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivos compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.

Então, foi solicitada pela SEMED/Patos de Minas, a realização de um pedido formal por meio do Aprova Digital, um meio pelo qual os cidadãos e cidadãs podem solicitar junto à Administração Municipal uma diversidade de demandas, como por exemplo, acesso à documentos públicos, alvarás de construção, alguns tipos de certidões cíveis, renegociação de dívidas com o poder público, realizar reclamações, enfim, trata-se de um canal de participação social (Patos de Minas, 2022a).

O pedido formal, por meio do Aprova Digital foi realizado e aguardamos a resposta. Demorou alguns dias, mas ela foi positiva. Contudo, na devolutiva do pedido, foi explicado que, das 7 (sete) instituições de ensino às quais solicitamos acesso aos PPPs, somente 6 (seis) possuíam o projeto concluído, por isso, as análises deste material incidiram apenas sobre as 6 (seis) escolas municipais que contam com este documento. Em anexo à resposta, recebemos um termo de responsabilidade a ser preenchido e assinado.

Em seguida, fomos informadas de que levaria um tempo para que os documentos fossem organizados, para então serem disponibilizados. Desta forma, obtivemos acesso a eles em junho de 2024, e só então pudemos iniciar a leitura dos mesmos e sua análise.

Como procedimento de análise deste material empírico, utilizamos a abordagem qualitativa, procurando compreendê-lo de forma aprofundada, realizando interpretações,

inferências, levando em consideração o contexto de sua produção e as possíveis contradições entre as afirmações apresentadas e os processos descritos no documento em relação ao encaminhamento da gestão e educação nas escolas.

Neste sentido, apresentamos o histórico e a caracterização das escolas, com base nas afirmações apresentadas em seus PPPs, optando por utilizar pseudônimos para cada instituição de ensino, afim de preservar seu anonimato. Sendo assim, escolhemos denominá-las por nomes de plantas: Samambaia, Coqueiro, Bambu, Maranta, Peperômia e Palmeira.

Em seguida, partimos para as análises qualitativas dos documentos, em relação às categorias freireanas gestão democrática⁴ e educação libertadora. Para permitir a realização de tais análises, olhamos para o material empírico a partir de um referencial teórico que nos permitisse realizar interpretações e inferências pertinentes, esse escopo teórico, funcionou como uma espécie de lente pelas quais enxergamos o conteúdo dos documentos. Por isso, os processos de análise de conteúdo se entrelaçam, ao longo do estudo, com reflexões acerca dos temas gestão democrática, educação libertadora e projeto político pedagógico escolar.

A pesquisa está estruturada em 9 (NOVE) capítulos. No primeiro deles, apresentamos a introdução do estudo, com sua temática, sua vinculação acadêmica com a Universidade Federal de Uberlândia e o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), a linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, a área temática, que é O pensamento de Paulo Freire sobre a Educação Básica e a professora orientadora do estudo, a Dra. Camila Lima Coimbra. Neste capítulo, trouxemos também as interfaces do estudo com o pensamento freireano, a trajetória da pesquisadora e a opção pela escola pública como campo de pesquisa e de Paulo Freire como aporte teórico.

No segundo capítulo, temos o percurso metodológico, contendo a abordagem utilizada na pesquisa e os procedimentos de levantamento e análise do material empírico, além do levantamento de Teses e Dissertações da Capes que versam sobre as temáticas educação libertadora e gestão democrática.

O terceiro, o quarto e o quinto capítulo, compõe o escopo teórico da pesquisa. No capítulo terceiro, temos a revisão da literatura acerca da temática educação libertadora (Freire, 2022d). No quarto, abordamos a compreensão freireana acerca da escola como um espaço vivo (Freire, 2019b) e também sobre o tema educação e cidadania (Freire, 2022a, 2022b, 2022d, 2022e, 2023), além do pensamento freireano acerca da categoria gestão democrática (Freire,

⁴ Para subsidiar as análises em relação à esta categoria, elencamos subcategorias de análise, os princípios freireanos de gestão democrática, quais sejam: participação, descentralização e autonomia (Freire, 2019b).

2019b, 2022a, 2022d). No quinto capítulo, tratamos sobre o Projeto Político Pedagógico em uma perspectiva democrática e libertadora (Caria, 2011; Gadotti, 2016).

No sexto capítulo, denominado As Escolas Plurais, apresentamos o histórico e a caracterização das escolas que compõe o campo de pesquisa. Em seguida, no sétimo capítulo, apresentamos a análise qualitativa dos PPPs destas escolas, acerca das categorias freireanas gestão democrática e educação libertadora.

O oitavo capítulo, Diálogos na Pluralidade, contém os achados da pesquisa, no qual buscamos apresentar um panorama geral das análises realizadas, e as conclusões que pudemos chegar com base nelas. O nono capítulo, retoma o problema de pesquisa e os objetivos e apresenta as considerações finais do estudo.

Apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e partiremos, neste momento, à apresentação do material empírico, levantado a partir de uma pesquisa bibliográfica, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2.1 BUSCA CONJUGADA DE DESCRIPTORES

Com o intento de identificar as produções acadêmicas já existentes sobre as temáticas gestão democrática e educação libertadora, realizamos uma pesquisa bibliográfica, junto ao Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵, com o intuito de mapear o conhecimento produzido nos últimos dez anos, de 2014 a 2023. Como salientam Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 6) a pesquisa bibliográfica “possibilita ao[a] pesquisador[a] ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto”. Partindo desta compreensão, pesquisamos inicialmente a palavra-chave gestão democrática, encontrando um total de três mil, trezentos e trinta teses e dissertações relacionadas. Em seguida, refinamos nossa pesquisa, inserindo o recorte temporal mencionado. Ao fazer isto, encontramos um total de mil cento e setenta e seis trabalhos.

Na sequência, aplicamos um segundo filtro de busca, selecionando trabalhos que tivessem a educação como área do conhecimento, encontrando um total de cento e sessenta e nove dissertações e quarenta e duas teses, conforme demonstra a tabela a seguir:

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Tabela 1 – Produções acadêmicas sobre gestão democrática entre os anos de 2014 e 2023 - resultado quantitativo

Ano da produção	Catálogo da CAPES dissertações	Catálogo da CAPES teses	Total
2014	12	1	13
2015	15	7	22
2016	16	1	17
2017	21	3	24
2018	18	0	18
2019	23	2	26
2020	11	5	16
2021	20	5	25
2022	16	12	28
2023	17	6	23
Total	169	42	211

Fonte: Organizado pela pesquisadora baseado em dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Após este movimento, partimos para o tratamento analítico deste material, realizando a sistematização dos mesmos em grupos, de acordo com a afinidade de seus objetivos de pesquisa.

Foi possível perceber, após a sistematização dos dados coletados, que, a maior parte destas pesquisas têm como propósito identificar e/ou caracterizar a concepção de gestão expressa em documentos legais e/ou oficiais, conforme demonstram os dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2 – Objetivos de pesquisa identificados nas produções acadêmicas sobre gestão democrática

Objetivo da pesquisa	Quantitativo/ Dissertações	Quantitativo/ Teses	Total
Identificar e/ou caracterizar a concepção de gestão educacional expressa em documentos legais e/ou oficiais.	33	17	50
Identificar a concepção de gestão escolar expressa em materiais didáticos e diretrizes de cursos destinados à formação de profissionais na área da educação e/ou produções acadêmicas de egressos de cursos de formação de gestoras e gestores.	04	02	6
Identificar e/ou caracterizar o papel de Conselhos Escolares, Conselhos Municipais e Grêmios Estudantis no processo de gestão democrática.	33	05	38
Identificar as perspectivas expressas por gestoras, gestores, professoras, professores, conselheiras e conselheiros escolares acerca da gestão da educação.	28	03	31
Caracterizar a relação entre a gestão democrática e a qualidade da educação ofertada nas escolas.	8	01	9

Objetivo da pesquisa	Quantitativo/ Dissertações	Quantitativo/ Teses	Total
Identificar e/ou caracterizar os desafios e as possibilidades para a efetivação da gestão democrática da escola.	13	00	13
Analizar as implicações da avaliação institucional interna ou externa para o processo de gestão democrática da escola.	06	00	6
Verificar, no cotidiano escolar, a presença ou ausência de uma gestão de caráter democrático.	13	02	15
Compreender as implicações de parcerias firmadas entre a esfera pública e privada para o processo de gestão das escolas.	03	03	06
Identificar e caracterizar a participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática da escola.	03	00	03
Identificar a forma como as gestores e gestoras escolares são escolhidos e a existência da participação de todos os segmentos escolares neste processo e suas implicações para a gestão democrática da escola.	06	04	10
Analizar as contribuições de parcerias firmadas entre universidades e escolas para o processo de gestão democrática.	01	00	01
Analizar e descrever a participação da comunidade no processo de gestão democrática da escola.	05	03	08
Realizar levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras que versam sobre o tema gestão democrática.	03	01	04
Identificar e caracterizar as concepções de gestão escolar expressa por estudantes e famílias.	01	00	01
Construir referencial teórico por meio de levantamento bibliográfico sobre o tema gestão democrática.	05	00	05
Compreender as implicações da adesão à programas de implantação de escolas cívico-militares para o processo de gestão democrática.	04	01	05
Total	169	42	2011

Fonte: Organizado pela pesquisadora baseado em dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em um segundo movimento de pesquisa, buscamos pela palavra-chave educação libertadora, também junto ao Capes, nos deparando com um total de novecentos e quarenta estudos, entre teses e dissertações acerca desta temática. O próximo passo foi refinar a busca, inserindo o recorte temporal (2014 a 2013) e selecionando apenas resultados relacionados a produções acadêmicas vinculadas à educação como área do conhecimento. Assim, foi possível encontrar um total de trinta e seis dissertações e vinte e cinco teses:

Tabela 3 – Produções acadêmicas sobre educação libertadora entre os anos de 2014 e 2023 - resultado quantitativo

Ano da produção	Catálogo da CAPES dissertações	Catálogo da CAPES teses	Total
2014	03	02	05
2015	04	00	04
2016	05	02	07
2017	07	04	11
2018	00	02	02
2019	03	02	05
2020	03	01	03
2021	03	07	10
2022	02	03	05
2023	06	02	08
Total	36	25	61

Fonte: Organizado pela pesquisadora baseado em dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na sequência, nos dedicamos à sistematização e análise deste material empírico, buscando identificar seus objetivos de pesquisa e organizá-los conforme suas aproximações:

Tabela 4 – Objetivos de pesquisa identificados nas produções acadêmicas sobre educação libertadora

Objetivo de pesquisa	Quantitativo/ Dissertações	Quantitativo/ Teses	Total
Investigar as contribuições da formação inicial e continuada de professores(as) no processo de construção de uma educação libertadora.	04	01	05
Analizar/ compreender/ caracterizar o papel da educação popular em ambientes escolares ou não, no processo de construção de uma educação libertadora.	04	01	05
Identificar, em espaços formais de educação, a presença ou a ausência da perspectiva libertadora de educação.	01	00	01
Identificar e caracterizar movimentos de resistência à realidade opressora, subsidiados pela práxis educativa libertadora.	02	03	05
Construir referencial teórico tendo como principal aporte teórico Paulo Freire, para subsidiar a construção do conhecimento acerca da temática educação libertadora.	09	05	14
Construir referencial teórico tendo por base autores que versam sobre a temática educação libertadora.	02	00	02
Analizar movimentos de educação popular enquanto práxis libertadoras.	01	00	01
Identificar e/ou caracterizar a perspectiva de educação expressa em documentos legais e/ou oficiais, bem como regimentos institucionais e materiais didáticos.	07	02	09

Objetivo de pesquisa	Quantitativo/ Dissertações	Quantitativo/ Teses	Total
Caracterizar o papel da arte e/ou dos esportes em uma perspectiva de educação libertadora.	03	00	03
Identificar e caracterizar desafios e possibilidades para a implementação de uma práxis educativa libertadora.	01	10	11
Analizar em obras literárias representações da prática docente, buscando aproximá-las ou distanciá-las da perspectiva libertadora de educação.	01	00	01
Construir narrativas autobiográficas de professoras que se entrelaçam à práxis educativa libertadora.	01	01	02
Compreender a forma como a educação informal contribuiu para a formação intelectual da mulher contra a opressão vivenciada na sociedade brasileira nos séculos XVII e XIX, a partir de uma obra literária escrita no ano de 1859.	00	01	01
Caracterizar a visão que educadoras e educadores têm acerca da obra de Paulo Freire.	00	01	01
Total	36	25	61

Fonte: Organizado pela pesquisadora baseado em dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O que pudemos verificar, a partir do levantamento de teses e dissertações é que a mesmas evidenciam perspectivas gerencialistas (Clemente, 2015; Mesenbrug, 2019; Silva, 2020; Soares, 2016; Tamião, 2023), que se submetem a uma lógica mercadológica (Carvalho, 2020) e que, o autoritarismo está presente na gestão da escola pública (Franca, 2019; Vieira, 2015).

O resultado de algumas destas pesquisas, apontam que participação da comunidade na gestão da escola pública é limitada (Mattedi, 2018; Dias, 2019; Palú, 2019; Silva, 2022) e que, a gestão democrática permanece atrelada ao nível do discurso, como forma de cumprimento de exigências legais e burocráticas, não chegando de fato a se materializarem no cotidiano das escolas (Arruda, 2015; Azevedo, 2017; Roque, 2015; Silva, 2022).

Em relação à educação libertadora (Freire, 2022d), os resultados das pesquisas revelam que a educação libertadora ainda não é uma realidade no país (Morais, 2019; Oliveira, 2020; Souza, 2017). Uma pesquisa realizada por Pontes (2017), indica que o estudo de Freire não está presente na formação professoras e professores, metade das pessoas que participaram da pesquisa, sequer tiveram acesso a sua obra.

Apesar disto, a educação libertadora é apontada nas pesquisas como possibilidade para a superação de desigualdades sociais, promoção da autonomia e promoção do protagonismo no

processo de inclusão social (Botelho, 2020; Maneth, 2023; Santos, 2021) e que a pedagogia freireana possibilita a superação da ocultação da realidade como contraponto ao neoliberalismo (Fortuna, 2021).

Uma destas pesquisas, tinha como objetivo identificar de que forma o pensamento freireano contribuiu para a práxis de educadoras e educadores cearenses na década de sessenta. Os resultados apontaram que a pedagogia de Paulo Freire contribuiu para a diminuição do analfabetismo e para o aumento do engajamento político das educandas e dos educandos em seu meio social (Sousa, 2014).

Esta são reflexões pertinentes, que reiteram a necessidade de assumir uma perspectiva de educação libertadora para que seja possível começar a pensar em construir um país melhor. Neste processo, é necessário que o povo esteja presente, engajando-se politicamente, e, a escola, tem o seu papel neste cenário: é necessário assumi-la como um espaço de luta popular, e a gestão democrática (Freire, 2019b) é parte significativa neste empreendimento.

A busca pelas palavras-chave gestão democrática e educação libertadora em separado, nos leva à percepção de que há uma vasta gama de estudos sobre estas temáticas ao longo dos últimos dez anos. Foi possível identificar também, que a obra de Paulo Freire ocupa um considerável espaço (quatorze em um total de sessenta e um) no embasamento teórico dos estudos que versam sobre educação libertadora, contudo, o mesmo não acontece quando o assunto é gestão democrática. Diante disso, podemos considerar que existe uma lacuna no conhecimento a ser preenchida, sendo, portanto, relevante o estudo do tema gestão democrática tendo como aporte o pensamento freireano.

Outrossim, realizamos um terceiro movimento de pesquisa junto ao Catálogo da Capes, desta vez, inserindo os descritores gestão democrática e educação libertadora de forma conjugada. Ao fazer isto, encontramos apenas um estudo que entrelaça tais temáticas:

Tabela 5 – Busca conjugada de descritores: Gestão democrática e Educação Libertadora

Ano da produção	Catálogo da Capes Dissertações	Catálogo da Capes Teses	Total
2022	00	01	01

Fonte: Organizado pela pesquisadora baseado em dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O referido estudo, tem como objetivo geral identificar e caracterizar os limites e possibilidades para a efetivação da gestão democrática na educação infantil durante a pandemia de Covid-19, momento caracterizado pela impossibilidade de realizar encontros presenciais na escola. Os resultados obtidos por meio desta pesquisa, apontam a educação libertadora

subsidiada por um referencial freireano, como uma possibilidade para promover uma educação pública e popular, comprometida com a formação humana e democrática das crianças e da comunidade escolar, como um todo (Lima, 2022).

Tendo em vista a escassez de trabalhos que relacionam os temas gestão democrática e educação libertadora, concluímos que existe um longo percurso a ser percorrido para a construção de conhecimento acerca de tais temáticas. Portanto, acreditamos que nosso estudo, poderá contribuir com este processo.

3 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

Neste capítulo, nos debruçaremos à compreensão do pensamento de Paulo Freire (2019b, 2022a, 2022e, 2023) acerca do termo democracia, pois consideramos que a conhecer a concepção do autor sobre o assunto auxilia na compreensão da categoria Gestão Democrática.

Discutiremos também as concepções libertadora e bancária de educação (Freire, 2022d), bem como analisaremos o que o autor comprehende acerca de uma educação comprometida com a construção da democracia.

3.1 DEMOCRACIA E DIREITOS

O Brasil, de acordo com a Constituição Federal, constitui-se em um “Estado Democrático de Direito” (Brasil, 1998, art. 1º). O que significa esta afirmação? O que conceitua a palavra democracia? Faremos esta análise a partir do pensamento de Paulo Freire.

De acordo com este autor, o processo de democratização de uma sociedade, implica na ação humana em sua própria história, nas diversas dimensões, quais sejam “a econômica, a social, a política e a cultural” (Freire, 2022a, p. 75), numa participação ativa do povo, que demanda um processo de desenvolvimento de uma consciência crítica.

Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser essa transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em opção às formas de vida ‘mudas’, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias [...] (Freire, 2022a, p. 84).

Podemos destacar, a partir da leitura do trecho citado, a categoria diálogo, como central no processo de democratização de uma sociedade. Este conceito, de acordo com o pensamento freireano, “é uma relação horizontal de A com B [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos se ligam assim, se fazem críticos na busca por algo” (Freire, 2022a, p. 141).

Neste mesmo sentido, Zitkoski (2010) pontua que o diálogo, “é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”. Em outras palavras, é um elemento possibilitador para discussão e problematização da vida dentro de uma sociedade, e consequentemente, a abertura de caminhos para a ação sobre a realidade e a busca coletiva de formas de melhorá-la.

Outrossim, faz-se necessário destacar que, o exercício do diálogo, “implica a responsabilidade social e política” dos(as) sujeitos(as) (Freire, 2022a, p. 95). Ou seja, pressupõe a ação concreta do ser humano em sua realidade e perpassa pela necessidade da construção de uma sociedade a partir da participação popular.

A democracia que, antes de ser uma forma política, é uma forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem [e da mulher]. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem [e a mulher] seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem [e a mulher] participe (Freire, 2022a, p. 108-109).

É possível perceber, que o trecho citado traduz a nota essencial do pensamento freireano acerca do conceito de democracia: a participação popular nas decisões sobre sua própria vida, a partir do diálogo e da ampliação da consciência crítica, que permita às pessoas a compreensão de sua realidade e a possibilidade de transformá-la.

Diante disso, somos levados a refletir sobre outro ponto fundamental para a construção de uma sociedade democrática: a mudança. Segundo Freire (2022a, p.119), “os regimes democráticos se nutrem na verdade em termos de mudança constante. São flexíveis, inquietos [...]”.

Assumir este construto, significa admitir que a mudança a qual Paulo Freire se refere, perpassa pela substituição de uma postura de passividade, característica de nossa formação histórica, por “novos hábitos de participação [...] favoráveis à democratização” (Freire, 2022a, p. 124), ou seja, a ação humana não é determinada historicamente, é possível operar transformações na realidade, a história “é um tempo de possibilidades e não de determinações” (Freire, 2022e, p. 41).

A partir desta reflexão, acerca da categoria mudança, como fundamental em uma sociedade democrática, é necessário abordar a ideia de cidadania, pois, a participação popular democrática, com vista à transformação da realidade, está intrinsecamente relacionada a este conceito.

Para Freire (2022e, p. 53), a cidadania está relacionada à condição de cidadão e cidadã do(a) “indivíduo[a] no exercício dos direitos e deveres civis e políticos de um Estado”, o autor também destaca que estes direitos são as condições básicas para a vida humana, dentro de uma democracia.

[...] o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro à noite para repousar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar,

caminhar; o direito da solidão, da comunhão, o direito de estar com o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar. Eu acho que esses são direitos fundamentais, por isso mesmo comecei como direito de vestir, de estar vivo, o direito de decidir, de trabalhar, de ser respeitado [...] (Freire, 2019b, p. 35).

Ainda neste sentido, Freire (2022e, p.31), nos provoca à reflexão de que uma democracia pressupõe a existência de uma sociedade onde os direitos humanos sejam respeitados, ao nos questionar: “que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética?”

Tal questionamento nos leva à compreensão de que a construção de uma sociedade democrática implica na busca pelo bem comum, pela garantia dos direitos humanos para todas as pessoas, a partir da participação popular nas decisões políticas de seu país, ou seja, no exercício de sua cidadania.

Neste contexto, Freire (2022e) destaca o direito que o cidadão e a cidadã têm de serem respeitados(as), que se configura também, em um dever, o de respeitar. O autor, aprofunda esta discussão ao afirmar que o direito de sermos respeitados e respeitadas e o dever que temos de respeitar nossos semelhantes, perpassa pela necessidade de assumirmos as diferenças: “é o direito que temos, numa verdadeira democracia, de [sermos] diferentes e, por isso mesmo que um direito, o alongamento ao direito de [sermos] respeitados na diferença” (Freire, 2022e, p. 31).

Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância. Talvez as cidades pudessem estimular as suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financeiras, de pesquisa para que, empenhando-se em campanhas para este objetivo, desafiassem as crianças, os adolescentes, os jovens, a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou pior ainda, banido da vida (Freire, 2022e, p. 32).

A partir deste trecho, e de todas as discussões que fizemos ao longo desta sessão, podemos afirmar que, a democracia, em Paulo Freire, relaciona-se com a construção de uma sociedade, diferente daquela forjada a partir de nosso processo de colonização, antidialógica e excludente.

Uma sociedade democrática, é caracterizada por Freire (2022a) como aquela que é construída a partir de relações dialógicas entre as pessoas, da participação popular nas decisões políticas, que pressupõe uma mudança nas formas de pensar, uma sociedade onde as pessoas

tenham seus direitos humanos respeitados e garantidos, e, em que, as pessoas assumam sua responsabilidade dentro deste processo de mudança.

Neste viés, Freire (2022a) destaca a educação como elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Um agir educativo comprometido com a mudança, caracterizada como “ação social” (p. 124), “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (p. 117). A partir destas afirmações freireanas, discutiremos a seguir, qual o papel da educação libertadora no processo de democratização e humanização da sociedade brasileira.

3.2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA

O conceito de educação, na visão de Freire (2022d), está intrinsecamente relacionado ao conceito de ser humano(a): um(a) ser histórico(a), inacabado(a) e inconcluso(a), consciente desta sua condição, que vive em uma realidade, também histórica e inacabada e com ela se relaciona dialeticamente, construindo-a e reconstruindo-a.

Neste sentido, Freire (2022d, p. 102), assevera que, na concepção de ser humano(a) “se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana, isto é, na inconclusão dos homens [e das mulheres] e na consciência que dela tem.”

O(a) ser humano(a), a partir dessa concepção, é um ser da unidade entre o pensar e o agir, é um(a) ser capaz de criar, o que o difere de outras espécies animais. A mulher e o homem, são capazes de admirar sua realidade, separando-se dela. Em outras palavras, são capazes de tomar como objeto de sua consciência, não somente sua ação no mundo, mas também sua própria existência.

Os homens [e as mulheres], [...], ao terem consciência de sua atividade no mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão na sua busca em si e em suas relações, com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens [e as mulheres], ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 2022d, p. 124).

Enquanto isso, as outras espécies animais são condicionadas pelas características comuns dentro de sua própria espécie, não são capazes de criar, de realizar, sua atividade se define por algo que é próprio de sua configuração biológica, de sua sobrevivência: “Pelo fato de que sua atividade seja ele, e ele seja sua atividade, não podendo dela separar-se, enquanto

seu ponto de decisão se acha em sua espécie e não nele, o animal se constitui fundamentalmente, como ‘um ser fechado em si’ ” (Freire, 2022d, p. 123).

Diferente do que se observa em outras espécies animais, o(a) ser humano(a), se constitui enquanto um(a) ser da consciência, com características que o(a) define muito mais como um(a) ser de autoria do que como um(a) ser fechado em sua biologia.

Além disso, outro ponto de oposição entre a humanidade e as demais espécies é a nossa historicidade (nossa capacidade de viver um presente que carrega as marcas de um passado e que tem perspectivas de um futuro), marcada pela nossa atividade no mundo, nossa capacidade de criar e recriar, de construir e reconstruir, enquanto cultura, enquanto sociedade.

A partir desta compreensão acerca da permanente ação humana no mundo, Freire (2022d, p. 102) assevera que a educação é um “quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens [e das mulheres] e do devenir da realidade.”

“Desta maneira, a educação se re-faz⁶ constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (Freire, 2022d, p. 102). A partir desta afirmação freireana, compreendemos que a educação é um processo permanente, que faz parte da constituição humana, porque em todos os momentos estamos realizando ações educativas, ensinando e aprendendo, construindo, desconstruindo e reconstruindo saberes e também fazeres.

Corroborando com o pensamento freireano, Brandão (1985 *apud* Campos, 2017) pontua que

[...] 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-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

As considerações apontadas por Brandão (1985 *apud* Campos, 2017), demonstram que a educação ultrapassa os limites da escola, ela está presente em todos os espaços e momentos, em um processo contínuo, na relação entre os(as) sujeitos(a).

Contudo, a respeito da educação como um processo permanente, Freire (2022d), ressalva que, este é um movimento que acontece por meio das “práxis”, a unidade entre ação e reflexão crítica, para a busca da plena realização do(a) ser humano(a), conceituada pelo autor, como algo que é próprio da ação humana, uma constante procura por “ser mais”, ou seja, por humanizar-se.

⁶ No termo re-faz, Freire não utiliza a grafia recomendada pela norma culta, porém optamos por manter a grafia selecionada pelo autor.

De acordo com Zitkoski (2010), a categoria “ser mais” na obra de Paulo Freire, é um conceito chave, que se relaciona a outros conceitos, quais sejam, o “inacabamento humano” e o “inédito viável”⁷, concebendo-a “como desafio da libertação dos[das] oprimidos[oprimidas] como busca de humanização”.

Compreender o termo educação para além de uma concepção institucionalizada, escolar, requer pensá-la como algo que é próprio da práxis humana, visto que, homens e mulheres, historicamente, demonstraram ser capazes de ressignificar sua ação no mundo, ensinando e aprendendo, em um movimento dialético, mediatizados pela realidade concreta.

Percebemos, a partir disso, que a ação humana tem uma particularidade que é a consciência de sua presença no mundo, e, muito além disso, da possibilidade de agir sobre ele e modificá-lo. Neste processo contínuo, estão presentes as relações e as contradições humanas, “não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam.” (Freire, 2022a, p. 25), mas porque é algo próprio da constituição humana:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2022a, p. 25).

Apesar de permanente em sua razão de ser, e não por uma exigência de uma ideologia, é preciso deixar de lado a ingênuas concepções de que os processos educativos são neutros e que nada têm a ver com uma intenção política, com um projeto de sociedade. A educação é sim, um processo inerente à constituição humana, mas que é carregado de intencionalidades.

Para Romão (2010), Paulo Freire comprehende que, o conceito de educação é plural, uma vez que a educação se caracteriza de “formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser”, e que essas diferentes formas de educação, se traduzem, em sua obra, em “educação libertadora” e “educação bancária”.

Diante disso, cabe refletirmos sobre dois conceitos de educação que permeiam a obra de Paulo Freire e que estão intimamente relacionados à questão da intencionalidade do ato educativo e de suas possíveis reverberações: educação bancária e educação libertadora.

⁷ Em sua obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (2022c), conceitua o termo “inédito viável” como uma realidade que ultrapassa as “situações limite”, caracterizadas por situações em que o ser humano se encontra oprimido, impedido de realizar sua vocação ontológica, que é a humanização, a ser concretizada por meio das “práxis”, em busca de algo ainda não vivido, mas sonhado, e que pode vir a ser uma nova realidade, mais humana.

3.2.1 Educação bancária versus Educação libertadora

Na “educação bancária” (Freire, 2022d), a palavra de ordem é adaptação, é a negação da vocação ontológica e da historicidade antropológica do ser humano. A capacidade de ajustar-se a uma forma preestabelecida de ser e estar no mundo é, neste contexto, inversamente proporcional ao desenvolvimento da consciência crítica, que carrega em si o potencial de promover a participação ativa no mundo, e assim, inventar a possibilidade de transformá-lo.

Se, o objetivo é adaptar, ajustar, está implícita a ideia de que a sociedade, da forma como está, é perfeita. Mas, a pergunta que fazemos é: perfeita para quem? Para quem está em uma posição privilegiada, em que a opressão se configura como instrumento para a manutenção desse status.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens [e mulheres] se perguntam sobre a outra viabilidade, a humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens [e mulheres] como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (Freire, 2022d, p. 40).

A constatação apresentada pelo autor, no trecho citado, revela que, a desumanização, é um fato concreto na história da sociedade brasileira, e “resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores”, que, para manter-se em seu lugar de dominação, nutrem-se de uma “falsa generosidade” frente a qualquer “ameaça, embora tênue, à sua fonte”, a “ordem social injusta” (Freire, 2022d, p. 41-42).

Seguindo nesta linha de pensamento, Freire (2022d, p. 43) ressalva que, a luta contra a opressão, mesmo que “esta se revista da falsa generosidade referida”, precisa ancorar-se em uma educação “que faça da opressão e de suas causas o objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o engajamento necessário na luta por sua libertação”.

Contudo, a educação bancária, segundo a teoria freireana, valendo-se da “narração de conteúdos”, desconectados das “dimensões concretas da realidade”, levam os(as) educandas a afastar-se da reflexão crítica necessária para sua humanização.

A narração, de que o educador [e a educadora] é o sujeito[a], conduz os educandos [e as educandas] à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’ [...] a serem ‘enchidos’ pelo educador [e a educadora]. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador [e a educadora] será. Quanto mais se

deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos [e educandas] serão (Freire, 2022d, p. 80).

Paulo Freire, conclui que:

Em lugar de comunicar, o educador [e a educadora] faz comunicados e depósito que os educandos [e educandas], meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos [e às educandas], é a de receberem depósitos, guarda-los e arquivá-los (Freire, 2022d, p. 80-81).

Nesta concepção de educação, que se caracteriza pelo ocultamento da realidade concreta, a característica fundamental é a falta de um diálogo verdadeiro. Nela, o que predomina é o depósito de um discurso realizado pelo (a) educador (a) no (a) educando (a).

Em uma educação assim, predomina-se o gosto pelo pacifismo daquele ou daquela que “recebe” os depósitos, feitos sob a forma de “comunicados”, o objetivo é o de preencher suas mentes com narrativas que precisam acomodar-se gentilmente ao repertório que lhe é oferecido repetidamente.

O que ocorre, dentro de um contexto assim, é a negação do direito humano de ser, porque tais narrativas, frequentemente encontram-se alienadas da realidade vivenciada por aquele (a) que se encontra na posição de receptor de um conhecimento, tido como verdade absoluta, justamente porque a crença é de que, aquilo que constitui seu pensamento autêntico precisa ser substituído por um conjunto de valores e formas de ser consideradas apropriadas ao contexto social ao qual pretendem adaptá-lo (a).

Dessa forma, não há espaço para que as pessoas exerçam uma práxis verdadeiramente humana, que pressupõe a criação, só existe lugar para a memorização e a repetição de preceitos considerados adequados, pois só assim, é possível esconder a crueldade de uma sociedade forjada para a manutenção de privilégios de uma classe opressora.

Na visão ‘bancária’ de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2022d, p. 81).

Existe, dentro desse processo uma invariabilidade de papéis, excluindo relações de troca entre pares, impossibilitando a educação como um processo de humanização, de busca pelo “ser mais” (Freire, 2022d). Em uma sociedade em que se predominam práticas educativas sob o crivo da dominação, o(a) sábio(a) mantém-se invariavelmente na posição de doador(a) de saberes aos(as) ignorantes, que nunca deixarão de sê-lo, pois, a crença é de que estes(as)

encontram-se em posição de inferioridade, e que, por isso, é preciso extirpar dessas pessoas as marcas de sua identidade.

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão bancária da educação, os homens [e as mulheres], sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos [e educandas] no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos (Freire, 2022d, p. 83).

À prática da educação bancária, Freire (2022d, p. 84-85) atribui a impossibilidade de levar os(as) educandos ao estímulo da criticidade, satisfazendo, desta maneira, os interesses da opressão, pois, o fundamental, neste tipo de processo educativo “não é o desnudamento do mundo, a sua transformação”, “este não pode ser, obviamente, o objetivo dos opressores.”

Por outro lado, a educação libertadora, de acordo com Freire (2022d) está ancorada em princípios que primam pela busca constante pelo rompimento de estruturas opressoras e pelo desenvolvimento da consciência crítica, do ser para si, com o mundo e com o outro(a), fundamentada na afirmação de que homens e mulheres são seres da criatividade, da construção.

Neste viés, a educação em uma perspectiva libertadora, conforme o pensamento freireano, não tem como objetivo domesticar as pessoas, adaptá-las a estruturas forjadas para o favorecimento de uma minoria abastada, pelo contrário, nela reside a necessidade de problematizar a realidade e de desenvolver a consciência de que a vocação ontológica humana é a criação autêntica, não a adaptação.

Diante de tal afirmação, é preciso iterar que esse processo acontece por meio da comunhão das pessoas e suas interações entre si e com a realidade, sendo assim, o diálogo é instrumento central, a base de uma educação de cunho libertador (Freire, 2022d).

Entretanto, é capital o entendimento de que dialogar não é sinônimo de transmitir comunicados e avisos, como se a consciência humana habitasse em um completo vazio, pronto a ser ocupado, ao contrário, envolve dizer a palavra em um movimento dialético com a escuta atenta. Circunda, portanto, a denúncia de uma realidade cruel e a busca permanente pelo anúncio da transformação da mesma.

Neste sentido, Freire (2022d, p. 95), assevera que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [e mulheres], se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, desta maneira, o autor nos apresenta um processo educativo que acontece por meio de relações horizontais, rompendo com a ideia de que existe uma contradição entre educadores e educadoras, educandos e educandas, estando os(as) primeiros(as), em uma posição de superioridade em relação aos(as) segundos(as). “Desta maneira, o[a] educador[a] já não é o que

apenas educa, mas o[a] que, enquanto educa, é educado[a], em diálogo com o[a] educando[a], que, ao ser educado[a], também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos[as] do processo em que crescem juntos[as] [...]” (Freire, 2022d, p. 95-96).

A partir desse construto, educadores(as) e estudantes, trabalham juntos(as) “mediatizados pelo mundo” (Freire, 2022d, p. 95) e sua atuação não se restringe a uma mera passagem, mas em uma noção de pertencimento nesse mundo.

Outrossim, Freire (2023, p.82) entende que, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem [e mulher], no vazio”, ou seja, a realidade é uma criação humana, e a educação possui um caráter político, possui uma intencionalidade, ela não é neutra, e por isso, pressupõe o desvelamento da realidade concreta.

Sendo assim, “a educação como prática da liberdade [...] implica a negação do homem [e da mulher] abstratos[as], isolados[as], soltos[as], desligados[as] do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [e das mulheres]”, em outras palavras, esta concepção de educação baseia-se nas relações das pessoas entre si e com o mundo (Freire, 2022d, p. 98).

Destarte, a educação libertadora, a partir do entendimento de Freire (2022d) não tem a intenção de adaptar, mas desenvolver o gosto pela criação, não pretende prescrever, transmitir comunicados, objetiva a abertura de espaço para o diálogo. Não intenta esconder a realidade, mas sim, desvelá-la. Não está alicerçada no ato de transmitir conhecimentos, ela propõe a promoção da investigação crítica. Não tem o objetivo de reproduzir, mas de recriar, e finalmente, não pretende alienar, e sim desenvolver o pensamento crítico.

Isto posto, a prática de uma educação libertadora, pressupõe a crença no outro (outra), em sua capacidade de deliberar e de decidir, e junto com ele ou ela, ressignificar as estruturas impostas, e abrir a possibilidade de torná-las mais humanas.

Os processos educativos, como já apontamos, não acontecem somente dentro dos muros das escolas, eles estão presentes em todos os momentos da vida humana, iniciando-se no ambiente doméstico, estendendo-se para outros espaços de convivência, ela é “[...] um processo de socialização e construção de saberes, crenças, valores, com a finalidade de ir construindo e reconstruindo as sociedades, os indivíduos e grupos que a constituem” (Rios, 1997 *apud* Campos, 2017).

Dessa forma, estamos a todo tempo nos educando, o próprio estar no mundo e a convivência em sociedade realiza este processo educativo. Em meio a esse percurso, o(a) ser humano(a), ao se relacionar com seus pares e com o mundo, tem também a possibilidade de transformar sua realidade:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo (Freire, 2022b, p. 138).

Contudo, o autor assevera que a mera percepção desta condição humana não basta para a efetivação de mudanças. É o que acontece em relação ao ato educativo: apesar de carregar consigo o potencial para a transformação, para que ela se efetive, é necessário que haja uma intenção política para a mudança.

Quando nos reporta ao fato de que nós “inventamos a possibilidade de nos libertarmos”, a que Freire está se referindo? Quem se liberta, se desobriga de algo. Olhando para o contexto social brasileiro, podemos pensar que o desejo daqueles e daquelas que sofrem das mais diversas injustiças sociais, dos(as) “esfarrapados(as) deste mundo” (Freire, 2022d), precisa ser o de desprender-se das amarras que os(as) oprimem, de ideologias que, travestidas de discursos moralistas, conservadores, meritocratas e conformistas, são estratégias de dominação, de manutenção de privilégios, ou seja, trabalhar pela superação destas “situações limite”.

“Quem, melhor que os(as) oprimidos(as), se encontrará preparado(a) para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles(as), os efeitos da opressão? Quem, mais que eles(as), para ir compreendendo a necessidade de sua libertação?” (Freire, 2022d, p. 42-43).

Diante da necessidade de se libertar das amarras da opressão, Freire, pontua ainda, que ela, é uma forma de violência ao(a) ser humano(a):

A violência dos[das] opressores(as), que os(as) faz também desumanizados(as), não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos, leva os(as) oprimidos(as), cedo ou tarde a lutar contra quem os(as) fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os(as) oprimidos(as), ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores(as), mas restauradores da humanidade de ambos(as). E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos(as) oprimidos(as)- libertar-se a si e aos opressores(as) (Freire, 2022d, p. 41).

O trecho citado, nos coloca diante da compreensão de que, a educação libertadora, tem por objetivo a superação da percepção acrítica da realidade, substituindo-a pela capacidade de compreender a realidade, de objetivá-la, “desta forma, aprofundando a tomada de consciência

da situação, os homens [e as mulheres] se ‘apropriam’ dela, como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles[as]” (Freire, 2022d, p. 104).

Neste sentido, cabe à educação libertadora, em um processo onde educadores (as) e educandos (as) são sujeitos(as) de seu processo, a superação da “falsa consciência de mundo”, e a luta pela “emancipação dos[as] oprimidos[as]” (Freire, 2022d, p. 105).

Paulo Freire, se posiciona contra à concepção bancária de educação, para o educador, os processos educativos que configuram tal perspectiva, impulsionam a adaptação dos sujeitos às prescrições feitas pela dominação: “a concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim” (Freire, 2022d, p. 89).

Em contrapartida, posiciona-se favoravelmente à uma educação de cunho libertador:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens [e das mulheres], não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [e nas mulheres]. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica ação e reflexão dos homens [e das mulheres] sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2022d, p. 93).

A partir do posicionamento deste educador, favorável à libertação, à humanização das pessoas, por meio da práxis, partiremos para à reflexão acerca do papel da educação libertadora no processo de democratização da sociedade brasileira.

3.2.2 Educação libertadora e democracia

Nesta análise teórica, abordamos o papel da educação no processo de humanização, em um movimento de conceituação do termo educação, a partir do pensamento freireano. Em sequência, nos debruçamos sobre a reflexão em torno dos conceitos de educação bancária versus educação libertadora, igualmente embasados no pensamento de Paulo Freire, apontando a posição favorável deste educador em relação a esta segunda concepção de educação, a libertadora.

Neste momento, iremos discutir acerca do papel da educação no processo de democratização da sociedade brasileira, com base também, no legado freireano. Necessário acrescentar, que, a educação, dentro deste processo, está igualmente ancorada nos pressupostos da educação libertadora.

[...] a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente na crença no homem [e na mulher]. Na crença de que ele [ela], não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de seu país. Do seu

continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (Freire, 2022a, p. 127).

Diante disso, é possível verificar a preocupação do autor em buscar uma resposta, no campo da educação, frente aos desafios enfrentados pela população, uma educação que possibilite “a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres.” (Freire, 2022a, p. 115)

Importante destacar, que, apesar de Freire (2022a), no trecho citado, referir-se se à sociedade brasileira da década de sessenta, os preceitos defendidos por ele, no campo da educação como possibilidadores para a construção de uma sociedade democrática, continuam sendo aplicáveis na sociedade atual, uma vez que, no Brasil, muitas pessoas ainda sofrem com as desigualdades sociais (Gomes; Ferreira, 2023; Ferreira, 2024)⁸, e, por isso, a educação libertadora é um meio pelo qual as pessoas podem refletir sobre sua realidade, sobre os desafios por ela enfrentados e a partir disso, construir maneiras de modificá-la.

Tais desafios, correspondiam, naquela época, e hoje também, a questões de ordem política, econômica e social, caracterizadas pelo conflito entre classes, pelas desigualdades sociais. Segundo Freire (2022a, p. 115), este era um problema central naquele momento da sociedade brasileira: “de conseguir o desenvolvimento econômico como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres.”

Este problema, apontado por Freire (2022a), como central no processo de democratização, demandava uma resposta, que perpassava pela necessidade de transformações que iriam além da dimensão econômica, mas também, mudanças qualitativas na forma de pensar das pessoas.

[...] ao criticarmos a educação inadequada às novas condições do processo brasileiro, estamos advertidos do fato de não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação é a sua força instrumental, que inexistirá superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer, por isso mesmo, que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de estar ‘sozinha’, já não pode ser instrumental. Por isso, se insiste em não corresponder à dinâmica

⁸ Esta afirmação é realizada com base nos dados obtidos por meio Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023 (Ferreira, 2024) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2022 (Gomes; Ferreira, 2023), que apontam 34,9% (trinta e quatro vírgula nove por cento) da população brasileira vive em situação de insegurança alimentar e que, 27,2% (vinte e sete vírgula dois por cento da população brasileira não é alfabetizada, sendo que a maior taxa de analfabetismo acomete as pessoas pretas e pardas.

destas outras forças de transformação do contexto estrutural, se torna puramente ornamental e, mais uma vez ininstrumental (Freire, 2022a, p. 116).

A fala do educador, no trecho citado, nos remete ao entendimento de que, a educação por si só, não é capaz de operar mudanças, mas sem ela, a transformação não ocorre. A educação, quando em uma perspectiva crítica, libertadora, possibilita as pessoas, a partir da compreensão da realidade em que vivem, operarem transformações concretas por meio de sua práxis.

À vista disso, Freire (2022a, p. 117), entende a necessidade de uma educação que possibilite o fortalecimento da democracia, a emersão do povo nas questões de seu tempo, “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”, e que possibilite

[...] a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos problemas do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que predispusesse a constante revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2022a, p. 118-119).

A educação, a partir deste entendimento, precisa instrumentalizar os(as) sujeitos(as) à participação ativa na sociedade, processo que demanda a responsabilização social e política destes(as), frente aos desafios de seu tempo.

Da mesma maneira, já dissemos que, em uma verdadeira democracia, as pessoas exercem sua cidadania, ou seja, seus direitos e seus deveres civis e políticos, portanto, uma educação que busque a ampliação da democratização, precisa se atentar para as questões que envolvem esta atuação cidadã.

Assim sendo, a responsabilidade, em outra palavra, o exercício dos deveres e, a luta pela garantia e exercícios dos direitos, é algo a ser aprendido, a partir da vivência mesma destas situações democráticas:

Cada vez mais nos convencíamos, e estamos convencidos até hoje, de que, para tal, teria o homem brasileiro [e a mulher brasileira] de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. GanHANDO cada vez mais ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos do seu sindicato. Da sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. GanHANDO ingerência na vida de seu bairro, de sua igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades benfeitoras (Freire, 2022a, p. 121-122).

Outrossim, esta educação preocupada com a democratização, concretiza-se na aprendizagem da democracia pelo exercício da cidadania, da participação, pela “própria existência desta” (Freire, 2022a, p. 122).

A partir desse construto, Freire (2022a, p. 122) nos provoca à reflexão da impossibilidade de falar sobre democracia, e, “ao mesmo tempo, considerarmos como absurda e imoral, a participação do povo no poder”.

Por isso, o autor considera necessária a prática de uma educação “corajosa” (Freire, 2022a), que leve as pessoas ao debate, sobre o seu direito a participar ativamente dos destinos de seu país, nas palavras de Freire (2022a, p. 123), a educação, precisa ser, “acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, de criação de disposições democráticas”.

Cabe lembrarmos, neste momento, que, de acordo com Paulo Freire, numa democracia, é capital que todas as pessoas tenham seus direitos humanos garantidos. Contudo, na atual sociedade brasileira, não é o que se verifica. Por isso, há a necessidade de mudanças, que perpassam, por questões de cunho político e social e pela adoção de uma educação libertadora.

Conforme assevera Freire (2022a), a aprendizagem democrática, ocorre por meio de vivências igualmente democráticas. Portanto, o ambiente escolar, precisa ser construído por meio de uma gestão democrática, na qual as pessoas tenham a oportunidade de vivenciar a democracia, de exercer a decisão e de formar-se para o exercício da cidadania.

Diante disso, para ampliar a compreensão sobre a gestão democrática da escola, precisamos compreender que lugar é esse, segundo o pensamento freireano, o que caracteriza o termo escola, de acordo com o autor.

4 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO VIVO

A leitura da obra de Paulo Freire, nos leva a compreender a escola é “um espaço de educação popular e não apenas um lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares”, é um lugar cuja educação caminha em direção à “formação do[a] sujeito[a] social” (Freire, 2019b, p. 60).

Em outras palavras, a escola pública, é uma escola popular, uma escola cidadã. Um espaço no qual a comunidade escolar vivencia a democracia, formando-se a partir do exercício da cidadania, caminhando para a construção de uma sociedade em que seja possível que todas e todos vivam bem.

Paulo Freire comprehende a escola como lugar do povo, como espaço de vivência democrática, no qual as experiências formativas caminham para a construção de um mundo mais humano: “Ele entendia a escola pública como escola pública popular, [...] como escola cidadã” (Gadotti, 2008, p. 95),

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Freire, 1997 *apud* Gadotti, 2010).

A escola, é, portanto, este lugar, cuja identidade se expressa pela diversidade dos(as) sujeitos(as) que a compõe. É também, um espaço propício para a mudança, para a construção de saberes e de cultura. É um território que está vinculado à sua comunidade, ou seja, seus objetivos não têm um fim em si mesmos, eles se vinculam à objetivos mais amplos, a escola “está intimamente ligada à sociedade que a mantém” (Gadotti, 2010).

Neste sentido, ao mesmo passo em que a escola, é um produto da sociedade, ela é também um fator de mudança da mesma, na medida em que se constitui em um espaço para a criação da cultura popular, que “rompa com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e os interesses de toda a sociedade” (Freire, 2019b, p. 65).

Este território formativo, é caracterizado por Freire (2019b, p. 60) como um espaço vivo, formado pela interação das pessoas que dele participa, constitui-se em um lugar de

“alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta”.

Outrossim, a escola popular é aquela aonde a democracia encontra seu espaço, onde há diálogo e respeito, um lugar “privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de ideias” (Freire, 2019b, p. 63).

Uma escola popular não é apenas aquela à qual todos [e todas] têm acesso, mas aquela cuja construção todos [e todas] podem participar, aquela que atende realmente aos interesses da maioria; é portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática (Freire, 2019b, p. 67).

Ademais, Freire comprehende que a escola é este lugar de formação de consciência crítica, cuja qualidade “não será medida apenas pelos palmos de conhecimento socializado, mas pela qualidade humana que tiver construído e pela consciência social e democrática que tiver formado” (Freire, 2019b, p. 67).

Além disso, a partir do pensamento freireano, comprehendemos que o espaço escola, não é somente um prédio, mobiliado com mesas, cadeiras e lousas, mas também é formado pelas pessoas que dele participam: pessoas reais, que vivenciam uma realidade concreta, que têm necessidades, anseios e diferentes ideias.

Corroborando com esta afirmação, Gadotti (2008, p. 92) pontua que, para Paulo Freire a escola “não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”, em outras palavras, é um lugar de relações humanas.

Paulo Freire (2019b, p. 65) também entende que a escola, não é o único espaço formativo, a educação se manifesta onde haja interação humana, o autor se posiciona a esse respeito, afirmando que a educação acontece também em outros territórios: “a escola não é o único espaço da prática pedagógica. [...] Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos [...] e entidades [...]”.

Neste viés, comprehende igualmente que a escola, sendo um destes espaços educativos, é também um lugar de acolhimento da identidade cultural daqueles e daquelas que dela participam, uma vez que cada um e cada uma que compõe a escola, como um espaço vivo, carrega consigo uma identidade cultural, vivenciada em outros espaços formativos, os informais.

A partir disso, é possível afirmar que a escola é um espaço plural, formado pela diversidade das pessoas que a compõe, e que por este motivo

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola também é um espaço de organização política das classes populares. A escola, como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria existência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de sua autoemancipação, independente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (Freire, 2019b, p. 65).

Este trecho, traduz a essência da concepção de Freire acerca do conceito de escola, e abre a possibilidade de refletirmos sobre ela como um espaço de democracia, de autonomia construção de uma educação que atenda aos interesses populares.

A partir de seu conceito de escola, Freire (2019b, p. 62) salienta a necessidade de implementar um modelo de gestão escolar que seja democrático, no qual “a escola demonstrará maturidade exercendo sua capacidade de autogovernar-se”. Diante disso, partiremos para as discussões acerca dos processos que envolvem uma gestão escolar democrática.

4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao longo de sua gestão, como Secretário de Educação da cidade de São Paulo - SP, entre os anos de 1989 e 1991, Paulo Freire se propôs a construir uma gestão que tinha por objetivo “mudar a cara da escola” (Freire, 2019b, p. 71), buscando torná-la popular e democrática.

A construção desta gestão, caminhou na direção da implementação de uma educação igualmente popular e democrática. Neste sentido, elencou princípios pelos quais se norteariam as ações de gestão da Secretaria de Educação e também das escolas, com a proposição de “mudar a cara da escola através dos princípios de autonomia, descentralização e participação” (Freire, 2019b, p. 71).

Em seu discurso de posse como Secretário Municipal de Educação, Freire (2019b, p. 51) anuncia que as escolas da rede “têm que ter autonomia, não apenas no nível da materialidade, mas as escolas precisam ser centro também [...], centros de reflexão”, contudo, entendia igualmente, que, construir escolas autônomas, a partir de processos de descentralização não significaria diminuir a responsabilidade da administração pública para como elas, ou seja, a adoção destes princípios não podiam confundir-se “com a desobrigação do Estado diante da educação” (Freire, 2019b, p. 106).

A autonomia da escola não implica o Estado fugir ao seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social. [...]. Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações, pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro de suas escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com seu dever. A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública (Freire, 2022e, p. 90-91).

Outrossim, Freire (2019b, p. 38-39) comprehende, a despeito da questão do fortalecimento da autonomia da escola, a existência de limites, “que são históricos, políticos, ideológicos, econômicos, sociais”, em outras palavras, a instituição escola está circunscrita em uma realidade social, e por isso, sua autonomia é relativa, condicionada por estes limites.

Sob o mesmo ponto de vista, Gadotti (1997, p. 47) esclarece que:

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto, é uma luta do instituído, para instruir outra coisa [...]. Mas para isso é preciso percorrer um longo caminho de construção de confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, de se autogovernar. A autonomia refere-se à criação de novas relações sociais, que se opõe às relações autoritárias existentes.

Visto que:

Autonomia não significa uniformização. Autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença, e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. Nesse momento, lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade (Gadotti, 1997, p. 47).

Neste viés, os limites que condicionam a autonomia da escola, não são determinantes para a impossibilidade para a sua democratização, ou seja, ao mesmo tempo em que se constituem como desafios para a implementação de uma gestão democrática, são também as possibilidades de sua efetivação.

Dentre os desafios encontrados para o fortalecimento de uma cultura democrática e autônoma no âmbito das instituições escolares, Freire (2019b, p. 124), aponta que a questão ideológica é o principal obstáculo a ser enfrentado para “mudar a cara da escola”, “não é fácil remover de nós o gosto por posturas autoritárias”.

Encontramos, pois, a partir destes apontamentos freireanos, a impossibilidade de dicotomizar os processos de gestão da escola, dos processos educativos. Sua democratização, se caracteriza, desta maneira, pela unidade entre estes dois elementos, perpassa então, pela

necessidade de implementar uma educação “para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2022a, p. 117). Sobre este posicionamento, Gadotti (2016, p. 2) esclarece que:

A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Por conseguinte, Freire (2019b, p. 63), esclarece que todos os esforços de gestão escolar devem caminhar no sentido de fortalecimento da relação “professor[a]-aluno[a]”, e estende a reflexão a ideia de que todas as pessoas que estão na escola são educadores(as), “nela, todos [as] os [as] são agentes, e não só os professores [e professoras] possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, participar, ensinar, trabalhar, brincar e festejar” (Freire, 2019b, p. 67), todos e todas são sujeitos(as) na construção de uma educação para a democracia e de uma gestão democrática.

É diante desta acepção, que se anunciam as possibilidades para a democratização da escola, às quais nos referimos anteriormente. Elas podem ser efetivadas a partir do engajamento de todos e todas que compõe este território educativo. Neste ponto, se apresentam os princípios de descentralização e participação elencados por Freire (2019b) como essenciais para a viabilização de um projeto de gestão democrática.

A descentralização, corresponde à processos de ruptura com uma cultura de autoritarismo, que se caracteriza, no âmbito da gestão, pela tomada de decisões verticalizadas, de cima para baixo. Freire (2019b, p. 96), expressa claramente este posicionamento ao afirmar que a democratização da escola não pode ser efetivada por meio de um decreto feito pelo(a) secretário(a) de educação, isto seria algo contraditório, “ninguém democratiza a escola sozinho[a], a partir do gabinete do[a] secretário[a]”.

Por isso, a democratização de uma gestão, ganha força à medida em que os processos de participação são oportunizados. Segundo Freire (2019b, p. 63), “a escola cresceu muito em seus aparatos de fiscalização e pouco em participação e democracia: cresceu no alto, mas não tem pés sólidos. Queremos inverter essa política, favorecendo as bases da escola”, e diante

disso, fica clara a necessidade de viabilizar a participação popular, a fim de construir uma escola mais democrática⁹.

Nesta mesma perspectiva, Lima (2013, p. 38), pontua que:

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores [e professoras] e de alunos [e alunas], mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores [e atoras], não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em construção. As estratégias de fechamento da organização escolar podem eventualmente tornar mais fácil a gestão dos conflitos internos [...]; embora por essa via, subtraindo a escola ao espaço público, condenando-a a uma maior subordinação [...] em face da centralização política e administrativa, prescindindo do seu potencial de intervenção social e cívica, e enfraquecendo as capacidades reivindicativas e negociais diante de um poder político resistente a formas de descentralização democrática, de autonomia e de transferência de poderes de decisão que reforcem os atores [e atoras] da escola [...].

Tal afirmação, nos remete a ideia de que todos e todas que participam da escola, a partir de uma perspectiva democrática, precisam assumir sua responsabilidade em face da construção de um espaço, que seja, conforme nos postula Freire (2019b), popular e democrático. Sendo, portanto, necessária a adoção de ações com vistas a “engendrar, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao quefazer educativo” (Freire, 1996 *apud* Lima, 2013, p. 38).

Acerca do princípio de participação popular, Freire (2019b, p. 198) afirma que:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que os setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação e colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões, por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas e praças. A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões, e não só do fazer já programado.

Com o propósito de promover a participação popular, Freire (2019b) propôs que a gestão democrática da escola se efetive por meio de conselhos escolares, de forma a viabilizar a desverticalização e a descentralização dos processos de deliberação dos assuntos escolares.

Por isso é que uma compreensão autoritária da participação reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos

⁹ Necessário, neste ponto, esclarecer que gestão democrática não é sinônimo de escola democrática, mas, a opção por uma gestão com esta característica, é um elemento possibilitador para a construção de uma escola assim.

momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância como verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular, para nós não é um slogan, mas a expressão, e ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática [...] (Freire, 2019b, p. 198).

Ora, se o objetivo de uma gestão democrática é o de possibilitar a construção de uma escola popular, os processos de decisão não podem acontecer de forma alheia aos interesses da comunidade escolar. “A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação. A transformação radical da escola que temos supõe essa participação organizada na definição de prioridades” (Freire, 2019b, p. 68).

Diante disso, Freire, comprehende a existência de uma cultura autoritária dentro das escolas, que leva a comunidade escolar a um sentimento de indiferença, de não pertencimento a este espaço, por este motivo, acredita que, a gestão por meio de conselhos fortalece as relações democráticas dentro da instituição, e desta em relação à administração pública:

Entendemos que é a falta de participação nas decisões que muitas vezes leva ao desânimo e a descrença em relação à escola, pretendemos implantar os Conselhos de Escola, fortalecer os Grêmios Estudantis e rever o papel das APMs – Associação de Pais e Mestres. Pretendemos substituir gradativamente a atual função de controle burocrático das DREMs – Delegacias Regionais de Ensino Municipal – por Núcleos de Ação Educativa (NAEs), rompendo com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituindo por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo da atividade pedagógica (Freire, 2019b, p. 61).

Cabe dizer, em face do trecho apresentado, que esta é a essência de uma gestão democrática, segundo Freire a gestão por meio de conselhos deliberativos, que envolvam a participação de toda a comunidade escolar.

Não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito à voz aos alunos [e alunas], às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos, e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos [e filhas]; num segundo, esperamos, é a própria comunidade local, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. Descentralizar decisões (Freire, 2022e, p. 87).

Entretanto, a efetivação de uma gestão com essa abordagem, encontra barreiras, que se constituem pela existência de uma tradição de autoritarismo na sociedade brasileira, que nos

acompanha desde o período colonial, e que estão presentes também no interior das escolas, em seu processo de gestão:

Considerando nossas tradições autoritárias, era de se esperar que, em alguns casos, a autoridade hipertrofiada de algumas diretoras de escola tentasse asfixiar o conselho de seu nascimento. Em outros casos, ao contrário, o conselho nascente poderia tentar a exacerbção do seu poder e procurar abafar o da diretora (Freire, 1991 *apud* Lima, 2013, p.63).

Apesar das tensões observadas em relação à construção de um modelo de gestão democrática, Freire (2019b), compreendia que tal edificação é um processo, que se constitui também em um território fértil para a construção de aprendizagens democráticas, apesar dos desafios encontrados ao longo do percurso:

Não foram poucas [...] as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas, de Professores [e professoras], ‘hospedando’ nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista. Que isso? Indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe sobre Pedagogia? (Freire, 2022e, p. 89).

A existências de desafios, como este apresentado nesta citação, são compreendidos por Freire, como oportunidade de fortalecimento da democracia, na medida em que a atuação participativa nas decisões da escola, se constitui também, em espaço educativo, a partir da acepção de que “os homens [e mulheres] se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2022d, p. 95) e de que “aprender a democracia” só é possível “com a própria existência desta” (Freire, 2022a, p. 122).

Outrossim, Freire se ocupa do desvelamento da realidade:

A ideologia, cuja morte foi proclamada, mas continua bem viva, com seu poder de opacizar a realidade e de nos miopizar, as proibia de perceber que o saber “de experiência do feito” dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido de crescimento da escola e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para a melhor compreensão de problemas vividos em casa. Finalmente, o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento de nosso processo democrático do diálogo, entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola (Freire, 2022e, p. 89-90).

Diante da constatação feita por Freire, da existência de relações autoritárias dentro da escola, faz-se necessária a reflexão acerca da relação entre autoridade e liberdade, para a compreensão de que, negar o autoritarismo, não significa aniquilar a autoridade dos(das) profissionais da escola, e de que, a existência desta, não implica na dissolução da liberdade e da participação popular, dentro desta instituição.

Segundo Freire (2019b, p. 256), esta relação acontece em diversos espaços, seja na rua, na família, ou na escola, e ela só pode ser entendida quando pensamos em liberdade e autoridade como uma unidade dialética, “é impossível entender a liberdade em si, apenas; da mesma forma, me é impossível entender a autoridade em si mesma. Por isso é que eu entendo ambas como relacionadas.”

Por conseguinte, o referido autor, pontua que a relação autoridade/liberdade é complexa, na medida em que se circunscreve no âmbito das relações humanas, e por isso, é repleta de tensões, “carregada de sentimentos, de emoções, sonhos, adaptações, rebeldias e fugas” (Freire, 2019b, p. 256).

De modo consequente, o educador referenciado, entende que, a existência destas tensões, que são humanas, requer, dos(as) sujeitos(as) partícipes, esforços no sentido de buscar superá-las, sem a tentativa de eliminar a liberdade em função da autoridade e vice-versa: “nenhuma delas pode ser simplesmente esmagada para ou tenhamos liberdade, ou tenhamos autoridade, elas convivem, elas se realçam uma a outra” (Freire, 2019b, p. 256).

Em vista disso, o professor Freire, assevera que, a existência destas tensões são oportunidades de crescimento, de aprendizagem, em que os(as) sujeitos(as) dela, são mediatizados por uma realidade concreta:

Quando nós trabalhamos concretamente essa tensão, significa que inventamos superações em função da necessidade percebida no contexto. Superando num momento a tensão, sem esmagar a liberdade ou autoridade, nós estamos empurrando ambas qualitativamente para outro momento. Estamos inventando, então, uma ida mais além do conflito tal como ele é deflagrado nesse momento (Freire, 2019b, p. 257).

Em função do exposto, o educador citado comprehende a existência uma dialogicidade entre autoridade e liberdade em face da situação de conflito/tensão, possibilitando, desta maneira, o exercício da autoridade, segundo ele, necessária, sem que seja esmagada a liberdade.

Dissemos que, segundo Freire (2019b), o exercício da autoridade se faz necessário. Ao afirmar isto, somos direcionados à compreensão de que, para este educador, existem dimensões que não podem ser ignoradas ao analisarmos a relação liberdade/autoridade.

Estas dimensões são, a responsabilidade, que, para o referido autor “é individual, é social e é política”, e pressupõem a “necessidade” de assunção de “decisões” e do uso da “criatividade” (Freire, 2019b, p. 257-258).

A primeira destas dimensões, remete-nos a ideia de que, ao reclamarmos o exercício da liberdade, precisamos assumir a existência da autoridade no momento em que estamos trabalhando em função da superação de alguma tensão. Não existe então, a possibilidade de

sermos “irresponsavelmente livres”, na pretensão de “esmagar qualquer forma de autoridade”. (Freire, 2019b, p. 258), ao mesmo tempo em que, ao nos posicionarmos em favor da liberdade, precisamos nos responsabilizar por sua existência, o que nos leva a refletir sobre o segundo componente da relação liberdade/ autoridade: a tomada de decisões.

A este respeito, Freire (2019b), ressalta que, o exercício da liberdade, bem como da autoridade, requer a adoção de posicionamentos, sendo desta forma, impossível assumí-las em posição de neutralidade, sob pena de ampliá-las, em posição de licenciosidade:

Autoridade e liberdade têm que tomar decisões. E decisões significam opções, para decidir você tem que optar. Logo, ao escolher entre ‘A’, ‘B’ ou ‘C’ você perdeu sua neutralidade, tomou posição. Uma autoridade indecisa é aquela que pretende exercer-se sem tomar posição, sem optar. Esse uso da autoridade dá o seguinte testemunho: é uma autoridade que não sabe o que fazer. É incompetente. Nunca há decisões, mesmo que haja reuniões sem fim para praticar democraticamente a opção: isso nega a democracia. Para que haja testemunho democrático é preciso haver momentos de optar, decidir. Mesmo à custa de romper (Freire, 2019b, p. 258).

Apreendemos, em face ao exposto, que, quando pensamos em uma situação concreta no âmbito da gestão escolar, existe a necessidade de refletir coletivamente acerca das reverberações de que as opções “A”, “B” ou “C”, caminhando em direção a decisão a favor de uma delas, o que resulta, é claro, em negar as outras. Desta forma, nem a liderança da escola, pode decidir pela comunidade, resultando em posições autoritárias, nem pode se licenciar da responsabilidade de decidir, bem como, a comunidade, não pode se abster de seu poder de decisão, negando desta maneira, a liberdade, mas também não pode posicionar-se de tal forma, a negar a autoridade.

Verificamos, então, que, a existência de uma situação concreta de tensão, mediatiza as relações entre a comunidade e a liderança da escola, convocando ambas a responsabilizar-se por suas decisões. Nesse ponto, somos convidados a refletir sobre o terceiro componente da relação liberdade/autoridade: a criatividade.

Segundo o pensamento freireano, uma vez que uma situação concreta de tensão é superada, observa-se o surgimento de outra, qualitativamente diferente da primeira, exigindo dos sujeitos que a compõem, o exercício da criatividade, para novamente, inventar maneiras de superá-la:

Eu disse a vocês que essa relação é tensa, autoridade/liberdade acontecem juntas e nunca iguais em várias situações. Nunca se apresenta igual como foi ontem ou no mês passado. Uma vez superada, essa tensão se apresenta qualitativamente diferente e de novo. Para novamente superá-la, a relação tensa exige criatividade. Para que a gente não caia em tentação de, pura e

simplesmente, esmagar uma a outra, é necessário ser criativo. Este é um gosto que se desenvolve. É aí que a gente está inventando, a gente está cheio de cuidados para não deteriorar uma relação que já está tensa, a gente aprende a trabalhar com a raiva, a insegurança, a pressa histórica, a fuga e outros sentimentos e emoções presentes. Esse gosto pela criatividade aparece junto com o crescimento da gente (Freire, 2019b, p. 258).

A partir das considerações apontadas pelo autor referindo-se à criatividade, compreendemos na relação liberdade/autoridade, um processo educativo contínuo, em que os(as) sujeitos(as) desta relação, vão aprendendo juntos(as), mediatizados(as) por situações de tensão, a vivência democrática, e permanentemente inventando a possibilidade de construir uma gestão democrática da escola.

Todavia, Freire (2019b) faz uma advertência: o equilíbrio na relação autoridade/liberdade não decorre de decisões por consenso, na busca de soluções rápidas para superar o conflito instaurado, pois, observa nisto, o risco de adoção de posturas autoritárias:

[...] o consenso não é democrático. Me explico. Para certos momentos de tensão, o consenso pode trazer soluções. Por exemplo: numa determinada situação, podem os conflitos aprofundar-se de tal maneira que geram desgastes enormes. Nessa situação, de profunda e penosa crise da política, você pode ser tentada a buscar ‘soluções fáceis’, que são sempre autoritárias, propõem ditaduras disso ou daquilo. Num momento como esse, é possível que o consenso afaste o risco da ‘solução fácil’. E eu vejo que o consenso é rápido, é passageiro. Sendo efêmeros, os consensos apenas reconduzem a posteriores momentos em que há que enfrentar o conflito. Havendo necessidade, discute-se a durabilidade e a necessidade de medidas consensuais. Mas é preciso ter em vista que há uma pedagogia do conflito que nos faz crescer. É no conflito, sendo enfrentado, que crescemos em nossa capacidade de contestar, respeitar e transformar (Freire, 2019b, p. 260).

Possivelmente, ao ler estas palavras, nos questionamos, no âmbito das relações humanas, circunscritas em situações de tensão e conflito, “como vai se processar a política desta gestão?”, “segundo esta cultura típica da nossa sociedade” em que as pessoas estão adaptadas a “esperar de escalões superiores as definições e as prioridades”? (Freire, 2019b, p. 262).

Com o propósito de buscar esclarecer estes questionamentos, reiteramos a “participação” (Freire, 2019b), como elemento possibilitador da gestão alicerçada na democracia, quando as diretrizes e prioridades, em momentos de tensão e de conflito, são adotadas rompendo com posições hierarquizadas:

São questões que não desaparecem: elas evidenciam certos conflitos sendo vividos e encaminhados. Mostra-se ali, nessas questões, a busca do limite entre a inegável liberdade e a necessidade de tomar posições participadoras. Era momento de tomada de caminhos, momento de opções (...), era momento de participação efetiva. [...] Nossas iniciativas buscaram sempre efetivar níveis de participação (Freire, 2019b, p. 262).

Em virtude disso, o exercício da gestão democrática, pressupõe a assunção da autoridade que não negue a liberdade, que não se estenda em autoritarismo e nem recaia em licenciosidade:

Precisamente porque recusamos o autoritarismo tanto quanto a licenciosidade, a manipulação tanto quanto o espontaneísmo. E porque não somos espontaneístas nem licenciosos, não nos omitimos. Pelo contrário, aceitamos que não temos porque fugir do dever de intervir, de liderar, de suscitar, agindo sempre com autoridade, mas sempre também com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade. Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto e corajoso (Freire, 2019b, p. 96).

Por consequência, a gestão, embasada nos princípios da democracia, autonomia e descentralização, necessita estar igualmente comprometida com a “verdade” e com a “transparência” (Freire, 2019b, p. 60), ou seja, com a democratização da informação.

A respeito da transparência, consoante com o pensamento freireano, Gadotti (1997, p. 50) diz que “a população precisa efetivamente apropriar-se de informações para poder participar. [...] precisa compreender o funcionamento da administração”.

Necessário se faz, reiterar a compreensão de que, os esforços da gestão democrática, segundo Paulo Freire, precisam caminhar na direção de colocar a escola a serviço dos interesses da comunidade, colocando-a em um lugar de educação popular, transformando-a em uma escola pública

[...] democrática, popular, autônoma, oniforme (não uniforme), competente, séria e alegre ao mesmo tempo, animada por um novo espírito. Queremos construir escolas onde as crianças, os [as] jovens, os professores [e professoras], todos [e todas] gostem de ir e sintam que são suas (Freire, 2019b, p. 68).

Portanto, a ideia de gestão democrática, em consonância com o pensamento freireano, opõe-se a ideias “mecanicistas, racionalistas e burocráticas de educação, a todas as formas de organização meramente instrumental” (Lima, 2010). Em outras palavras, a questão da gestão democrática, é assumida, em um referencial freireano, em suas dimensões política, administrativa e pedagógica. Nesse sentido, só é possível compreender este conceito, relacionando-o ao pensamento do autor acerca da educação, de sua crítica à educação “bancária” e sua posição em favor da educação “libertadora”.

Nas palavras de Lima (2010):

Em Freire, o problema da gestão democrática da educação é de ordem político-administrativa e pedagógica, e não uma questão técnico-gerencial, razão pela qual a simples busca da expressão “gestão democrática” em seus escritos, de forma cirúrgica, se revela um procedimento metodológico impróprio e, de resto, frustrante. É indispensável, para o seu estudo, conhecer com um mínimo de amplitude o pensamento de Freire e não dispensar a leitura atenta das suas primeiras obras, nas quais lança as bases da crítica ao centralismo e à “educação bancária” enquanto expressões antidialógicas, favorecedoras da passividade e da domesticação.

Como fecho deste capítulo, ao realizar ao longo dele, um movimento dialético que buscou construir, em diálogo com Paulo Freire, reflexões acerca de sua visão sobre educação, democracia, cidadania, escola e sociedade, compreendemos que, a gestão democrática, é um processo, no qual, as relações humanas, que implicam na existência de conflitos e tensões, possuem um papel de centralidade.

Neste processo, embasado nos princípios de descentralização, autonomia e participação, reside a oportunidade de crescimento e aprendizagem democráticos, na medida em que os(as) sujeitos(as) partícipes assumem sua responsabilidade política e social de decidir, de exercer sua liberdade e autoridade, rompendo, desta forma com posturas autoritárias ou licenciosas, e comprometendo-se com um projeto educativo libertador.

Por consequência, entendemos que, a gestão democrática, cuja edificação se dá na dinâmica de seu próprio processo, visa fortalecer a autonomia da escola, e das pessoas que a constituem, e possibilitar sua abertura enquanto espaço coletivo, que prima pelos interesses da comunidade.

Após realizar reflexões acerca da categoria gestão democrática, iremos discutir a respeito do projeto político pedagógico, tendo como base a compreensão de que tal documento possui uma relevância para a comunidade escolar, que vão, desde a sua construção até a sua implantação, na medida em que ele, além de orientar as ações que ocorrem dentro das instituições, também refletem as concepções e aspirações dos(as) envolvidos(as) em seu processo de edificação.

5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Anteriormente, discutimos a questão da gestão democrática da escola, em uma perspectiva freireana, tendo como mote a atuação de Paulo Freire frente à Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, que objetivou o fortalecimento da democracia no âmbito da administração municipal e das unidades de ensino, e a expansão da autonomia das unidades escolares, com vista a transformação radical das mesmas, buscando torná-las escolas populares, em outras palavras, construir escolas cidadãs.

Na visão deste educador, a maior expressão de avanço em relação à autonomia das unidades escolares, foi “permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios, que, com o apoio da administração, possam acelerar a mudança da escola” (Freire, 2019b, p. 210).

Diante disso, nesta seção, abordaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivando conceituá-lo, e ampliar a discussão acerca deste documento, nos afastando de concepções, que o enxergam de forma puramente tecnicista, ou que, entendem que sua elaboração, é uma mera exigência burocrática a ser cumprida pela escola.

À vista disso, nos apoiaremos nas concepções freireanas de escola, democracia, gestão democrática e educação libertadora, abordadas anteriormente, e ampliaremos nosso horizonte teórico, em busca de compreender este documento a partir do conceito de Projeto- Eco-Político-Pedagógico (PEPP), tendo como referência os princípios que norteiam o Projeto da Escola Cidadã.

Na visão de Caria, a construção do PPP se constitui em:

[...] um empreendimento escolar capaz de mobilizar a comunidade em torno da construção e implementação de suas convicções e intenções educativas e alternativa para a construção da autonomia da escola por meio de uma gestão democrática e participativa que a transforme num espaço público privilegiado para o exercício da cidadania (Caria, 2011, p. 11).

A elaboração deste documento, quando expressão do coletivo escolar, e não apenas de um grupo de especialistas em educação, é um processo que envolve dilemas e desafios, uma vez que, sua construção, está circunscrita no âmbito das relações humanas e que se relacionam ao caráter político e pedagógico que caracterizam este documento. Ou seja, orbitam ao redor de problemas que compreendem questões metodológicas e a própria intenção educativa adotada pela instituição escolar.

Segundo Gadotti (2016), a escola contemporânea vivencia uma espécie de crise de paradigmas, que a colocam em posição de refletir acerca de seu papel, no âmbito de uma sociedade pós-moderna, cuja “multiculturalidade é a marca mais significativa” de seu tempo. A esse respeito, esclarece:

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. Autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Autonomia da escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre as demais (Gadotti, 1992, p. 23).

Sendo assim, a escola, que se inscreve neste contexto marcado pelo pluralismo cultural, se encontra em posição de reafirmar sua identidade, ao mesmo tempo em que dialoga com as diversas culturas, e a consequente necessidade problematizar este diálogo, em face de compreender qual é sua função no âmbito de uma sociedade em que é crescente “a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc.” (Gadotti, 2016, p. 1).

O debate em torno do papel da escola, de sua função em uma sociedade com tais características, pressupõe a problematização em torno de suas finalidades educativas. Compreende, portanto, o caráter político de seu projeto, que precisa prescindir de intenções bem definidas:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática, não permitem que ela seja neutra. É isso que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que a educação tem de ser política. A questão que se coloca é que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor do quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza (Freire, 2019b, p. 79-90).

Ampliando a questão abordada neste trecho, acerca da qualidade política que é inherente à educação, tendo como base pensamento freireano, Gadotti (2016), afirma que, não é possível construir um projeto sem que haja um “norte” político, e por isso, todo projeto pedagógico escolar, é também político.

Diante disso, o autor conclui que a construção deste documento é “um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (Gadotti, 2016, p. 2), e considera que, a elaboração do PPP, em uma perspectiva democrática,

objetiva a construção de novos horizontes escolares, a promoção de mudanças que possam fortalecer a escola, enquanto espaço de cidadania.

Frequentemente se confunde projeto com plano. Certamente o plano diretor da escola - como conjunto de objetivos, metas e procedimentos - faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto. Isso não significa que objetivos, metas e procedimentos não sejam necessários. Mas eles são insuficientes pois, em geral, o plano fica no campo do instituído ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído. Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituïnte (Gadotti, 2016, p. 1).

Cabe pontuar, que o posicionamento apresentado pelo autor, de que, um PPP, ao tornar-se “instituïnte”, não está rompendo com o que já está instituído no âmbito da instituição escolar, ou seja, sua identidade, sua metodologia e seu currículo. Entretanto, o processo de construção deste documento, precisa confrontar a realidade vivenciada, com a possibilidade de construir uma outra, que melhor possa atender às demandas da comunidade.

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituïnte. Por exemplo, hoje a escola pública burocrática se confronta com as novas exigências da cidadania e busca de nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista (Gadotti, 2016, p. 2).

Contudo, Caria (2011, p.13), destaca a inexistência de uma relação causal entre o texto contido neste documento e a realidade vivenciada no cotidiano escolar¹⁰, configurando, desta maneira, uma crise de sentido e de método, vivenciada na escola, no momento de implementar os objetivos propostos no PPP:

Crise de sentido ao relativizar seu significado político e pela dificuldade, revelada por muitas escolas, em compreender e apreender tal dimensão durante a sua prática cotidiana. No plano do discurso, muitos sujeitos escolares verbalizavam significados importantes para a qualificação da dimensão política do projeto em construção, mas não se conseguia perceber evidências de que tal retórica estava corporificada ou se corporificando nas pessoas envolvidas com a escola. De modo geral, o que se percebia era uma espécie de gaseificação do político, que o reduzia à mera condição de adjetivo do pedagógico (Caria, 2011, p. 12).

Como consequência desta afirmação, o autor acrescenta, que, a crise de método, decorre da existência da crise de sentido:

¹⁰ Esta afirmação de Caria (2011), é feita com base nos resultados obtidos por meio de uma pesquisa exploratória realizada junto a rede pública de ensino de um município paulista.

A outra face da crise, a de natureza metodológica, decorria da primeira, à medida que a leitura e o diagnóstico da realidade escolar e local, como pressuposto básico para qualquer ação de mudança prescrita num projeto, apresentava-se também de forma distorcida. De modo geral, na caracterização da clientela escolar, comumente presente nos projetos de escola, prevalecia a presença de textos que, além de reproduzirem estereótipos e superficialidades sobre a realidade local, pouco contribuíam para uma efetiva contextualização do planejamento curricular da escola. Não apresentavam evidências de que tinham sido sistematizados coletivamente (Caria, 2011, p. 13).

A crise de método, apontada pelo autor, vincula-se ao caráter pedagógico do PPP, que “deve explicitar os movimentos a serem desenvolvidos pela escola de modo a cumprir as funções mais amplas atribuídas socialmente a ela” (Caria, 2011, p. 17). Na medida em que, os objetivos apontados no documento, não são definidos por meio de uma participação efetiva de toda a comunidade escolar, o documento passa a não refletir a realidade vivenciada na escola, esvaziando-se de suas dimensões política e pedagógica, tornando-se, dessa forma, uma mera exigência burocrática a ser cumprida.¹¹

É comum observar que a participação na gestão da escola se viabiliza por meio de consultas avulsas e pontuais que a equipe gestora faz junto aos vários segmentos, de modo que, do ponto de vista da equipe gestora, a construção do projeto está sendo feita, ao considerar as opiniões de todos, recolhidas por meio de pesquisas, manifestações orais registradas durante uma reunião de pais, professores e funcionários. Entretanto, quase sempre, as pessoas envolvidas nessas consultas avulsas não são contextualizadas quanto ao uso que a equipe gestora fará das opiniões recolhidas. E ainda que sejam contextualizados, os níveis de participação que essas estratégias possibilitam pouco implicam e mobilizam as pessoas, conservando-as relativamente separadas do processo, tendendo a considerar que a escola não possui projeto, apesar do esforço da equipe gestora em fazer cumprir as determinações legais e institucionais a que a sua rede de ensino está subordinada (Caria, 2011, p. 18).

O trecho citado, nos leva a compreender, que a construção de um PPP, no âmbito de uma instituição de ensino comprometida com uma educação cidadã, e que, realmente expresse as necessidades da comunidade escolar, precisa estar pautada no princípio da participação, no qual todos os segmentos da comunidade escolar, encontram-se responsabilizados(as) a engajarse, tornando-se, desta maneira sujeitos(aas) no processo de elaboração deste documento.

Paro (2000), também discute esta questão, ao afirmar que os instrumentos de ação coletiva, como a Associação de Pais e Mestres (APM) e os conselhos escolares, idealmente criados para fortalecer a participação ativa da comunidade na escola, frequentemente não alcançam esse objetivo. Tal dificuldade pode ser atribuída a um funcionamento excessivamente

¹¹ A elaboração do projeto pedagógico, pelas instituições escolares, é uma exigência legal, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

formal e burocrático, que tende a desestimular o envolvimento efetivo dos participantes e a limitar a construção de um ambiente de gestão verdadeiramente participativa e democrática.

Outrossim, a elaboração do PPP escolar, na perspectiva da construção da escola cidadã, segundo Caria (2011), constitui-se em processos de planejamento, que pressupõem a assunção de uma gestão democrática, e também, a superação da dicotomia entre o planejar e o executar.

A construção de um projeto político-pedagógico que sintetiza esse reordenamento institucional, superando a dicotomia entre o planejar e o executar, mobiliza os sujeitos escolares a possibilidades de maior autonomia. Esse importante empreendimento escolar, (...), só se constitui numa experiência formadora para a autonomia quando oportuniza a todos os segmentos uma efetiva presença no planejamento de todas as rotinas que lhes dizem respeito (Caria, 2011, p. 38).

Desta maneira, a elaboração do PPP, quando fundamentada no princípio de participação, um dos elementos da gestão democrática da escola, torna-se um momento formativo, no qual os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) têm a oportunidade de ampliar sua ingerência sobre os problemas da escola e da política educacional do sistema de ensino, e consequentemente, sobre a transformação da escola em “espaço público instituído socialmente para e pela cidadania” (Caria, 2011, p. 39).

Logo, a construção do PPP, é um empreendimento que pressupõe a existência de um caráter formativo, a fim de promover o rompimento com uma estrutura de pensamento pautado no autoritarismo, tão presente na sociedade brasileira, como consequência do contexto de sua formação, a saber, a colonização do Brasil por Portugal (Freire, 2022a).

A busca por essa mudança qualitativa no pensamento, aproxima a ideia de PPP com o fortalecimento da autonomia escolar e sua descentralização em relação ao sistema de ensino. O caminho para a consolidação da escola, como instituição autônoma, apresenta desafios, que compreendem limites aos quais a escola se circunscreve.

A experiência de projetar a escola, numa perspectiva utópica, visando à transformação da realidade histórica partilhada pelas pessoas nela envolvidas, a partir de um sentido político comum estabelecido coletivamente e que evidencia aumento gradual de autonomia, se constitui, para Gadotti, um grande desafio histórico para a educação pública brasileira (Caria, 2011, p. 38).

Estes desafios, segundo Gadotti (1998 *apud* Caria, 2011), são provenientes de uma estrutura centralizadora presente no sistema educacional brasileiro, e constituem-se de limitações para a autonomia da escola pública, a saber:

Existem, certamente, algumas limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático como parte do projeto político-pedagógico da escola. Entre eles, podemos citar: nossa pouca experiência democrática; a mentalidade que atribui aos(as) técnicos(as) e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases; a própria estrutura vertical do nosso sistema educacional; o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional; o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional (Gadotti, 1998, p. 18 *apud* Caria, 2011, p. 39).

É neste contexto que se situa a escola na tarefa de gestar seu projeto pedagógico:

Se na constituição histórica dos sistemas prevalece a uniformização de ações e programas, o projeto político-pedagógico é caracterizado com base na valorização da diversidade de práticas e de iniciativas, e seu êxito, enquanto empreendimento escolar, está associado à viabilização de um projeto plural que afirma e agrega as múltiplas expressões da comunidade em busca de uma escola mais autônoma (Caria, 2011, p. 104-105).

A construção de um PPP que contemple a pluralidade da comunidade escolar, segundo Caria (2011) desafia seus autores e autoras, “tendo por base o seu próprio projeto” a, “transformarem a fisionomia que predomina nos sistemas e redes de ensino e que o inviabiliza enquanto projeto político-pedagógico” (Caria, 2011, p. 105), propondo que o PPP seja construído em uma perspectiva utópica¹², fundamentado nos princípios que norteiam o movimento da Escola Cidadã, “movimento histórico de defesa da escola pública” (Caria, 2011, p. 106).

O Projeto da Escola Cidadã nasceu do inconformismo de muitos educadores e não educadores com a deterioração do ensino público e da ousadia em enfrentar o discurso e as propostas hegemônicas neoliberais, confrontando-lhes uma alternativa, a partir de uma concepção democrática de educação e com base em experiências concretas de renovação do ensino (Gadotti, 2000b, p. 47 *apud* Caria, 2011, p. 105).

Este movimento, segundo o professor Gadotti (2008), é inspirado na pedagogia freireana, “enraizado nas experiências das gestões populares e democráticas da escola” e caracterizado pelo “pluralismo de instituições e de projetos político-pedagógicos”.

Os eixos norteadores da escola cidadã são: a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores (Gadotti, 2016, p. 5).

¹² Segundo Coimbra e Spigolon (2021, p. 23), a categoria freireana utopia “entrelaça a ideia de humanização, liberdade e esperança. Essas palavras, quando não são apenas palavras, mas práxis, reverberam na construção de um projeto de sociedade justa, democrática, laica e inclusiva”.

Fundamentando-se nestes princípios, Caria (2011), contrapõe a ideia de PPP de concepções neoliberais de educação, e propõe que sua construção se efetive por meio de processos de planejamento que envolvem a pronúncia do mundo, o diálogo, a integração da escola à comunidade, e o fortalecimento de sua identidade.

Dentro dessa perspectiva, os princípios que formulamos, com base na nossa prática como educador e no ideário pedagógico brasileiro que se contrapõe às concepções neoliberais e conservadoras de educação, são: planejar é pronunciar o mundo para modificá-lo; planejar é um ato dialógico e humanizador; planejar propicia importantes vivências educativas; planejar é integrar a escola à realidade local; planejar é compreender que um outro mundo é possível; planejar é construir sentido para o caminhar da comunidade escolar e planejar é reiterar a natureza plural e democrática da escola (Caria, 2011, p. 106).

Desta maneira, o PPP deixa de ser uma mera exigência burocrática a ser cumprida pela escola e se afasta de concepções puramente tecnicistas, assumindo uma significação mais ampla, que o posicionam como um empreendimento cuja edificação se dá em um processo permanente, no qual os(as) sujeitos(as) de sua criação, a saber, toda a comunidade escolar, se inscrevem em uma constante dinâmica baseada no diálogo, no respeito à diversidade e à dignidade humana, na busca pelo desnudamento da realidade afim de transformá-la e no fortalecimento das vivências democráticas dentro da escola, sempre considerando sua integração com a identidade da comunidade na qual se situa.

Neste permanente processo de planejamento escolar, a autonomia da escola e das pessoas que a compõem é fortalecida, na medida em que, alunos, alunas, gestores, gestoras, professores, professoras, mães, pais, funcionários e funcionárias são convidados(as) a assumirem uma postura de autoria e de responsabilidade em relação à construção das vivências que constituem a dinâmica escolar e sua relação com a sociedade na qual se inscreve.

Nesta perspectiva, o PPP é um documento definido por Caria (2011, p. 100) da seguinte forma:

O projeto político-pedagógico da escola é a síntese de uma determinada totalidade histórica e social, que se processa num movimento dialético na cotidianidade, a partir das contradições inerentes a qualquer ato educativo. Invariavelmente, sintetiza em torno de si um determinado olhar sobre a realidade que o cerca, suas intenções para com ela, e mensura as condições e estratégias necessárias para a sua concretização.

A construção do PPP, na perspectiva do movimento Escola Cidadã, tem como ponto de início, a realidade concreta na qual se inscreve a escola, e as pessoas que a compõem,

realidade esta, que é o resultado de um processo histórico, que se constitui na ação humana no mundo. Desta forma, o referido autor, se baseia na teoria da práxis, tomando-a como fundamento para a elaboração deste documento. Seguindo por esta linha de pensamento, Caria (2011), conceitua a práxis a partir do pensamento de Marx (1845), a saber:

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na praxe que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da praxe é uma questão puramente escolástica (Marx, 1845 *apud* Caria, 2011, p. 97-98).

No pensamento freireano, a teoria da práxis tem seu fundamento na concepção de ser humano(a), que para o autor, é um(a) ser histórico-social, que “através de sua ação no mundo, cria o domínio da cultura e da história”, sendo portanto, “um[a] ser da práxis” (Freire, 2022d, p. 127):

Práxis, que sendo portanto reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. [...]. E é como seres transformadores e criadores que os homens [e mulheres], em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através da permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens [e mulheres], simultaneamente criam história e se fazem seres histórico- sociais (Freire, 2022d, p. 127-128).

Logo, a assunção da práxis enquanto fundante do processo de elaboração do PPP, na concepção de Caria (2011, p. 98), pressupõe a superação de concepções que idealistas, que, negando a realidade concreta, entendem que a teoria possui um fim em si mesma, desvinculando-a, desta maneira da “prática social que teoriza”.

Daí que corresponda à condição dos homens [e mulheres] como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos [...], como seres que caminham pra frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo melhor de conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. [...]. Mas, como não há homens [e mulheres], sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem – [e mulher] mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens [e mulheres] no seu aqui e no seu agora [...] (Freire, 2022d, p. 102-103).

Destarte:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos[as] oprimidos[as] sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que

a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica na práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica (Freire, 2022d, p. 72-73).

Neste sentido, Freire nos coloca diante da impossibilidade de dicotomizar a ação da reflexão, a teoria da prática, ambas se relacionam em um movimento dialético, constituindo-se, desta maneira em unidade, em práxis. Com base nisto, Caria (2011) defende que, a reflexão em torno do PPP, implica na superação desta dicotomia:

A reflexão sobre a crise de sentido e método, presente na prática em torno do projeto político-pedagógico, implica superar a dicotomia entre teoria e prática e analisar os fenômenos associados ao objeto da pesquisa, considerando a totalidade que a insere. Essa crise no interior do projeto político-pedagógico da escola, que se expressa tanto nos fins a que se propõe quanto nos meios que o constituem, nos permite pensar a dimensão dialética existente no interior dele mesmo, entre os fins e os meios, a teoria e a prática, seu sentido histórico e sua prática cotidiana (Caria, 2011, p. 98).

Neste sentido, é possível afirmar que construir um PPP é “pronunciar o mundo para modificá-lo” Caria (2011, p. 107), a partir da compreensão de que, no pensamento freireano “não há palavra verdadeira que não seja práxis”, dizer a “palavra verdadeira” é “transformar o mundo” (Freire, 2022d, p. 107).

Ao associar este conceito à construção do PPP, Caria (2011), afirma que, este documento precisa expressar os desejos e sentidos assumidos pelo coletivo escolar. Implicando, desta maneira, a pronúncia da palavra com vistas à edificação de uma nova realidade, ou seja, partindo da realidade concreta, da investigação dos problemas, dos desafios enfrentados pela escola, da reflexão crítica que tem como objeto a realidade vivenciada pela comunidade escolar, os(as) sujeitos(as) são convidados a pronunciar o mundo, a pensar coletivamente sobre qual escola desejam construir.

Desta forma, o PPP se constrói a partir do exercício da palavra, que expressa os anseios dos(as) partícipes em seu processo de elaboração, rompendo com a dualidade entre teoria e prática, ou seja, com a distância entre o que está escrito nele e as ações realizadas pelas pessoas dentro da escola, um documento que seja a síntese das aspirações daquele coletivo.

Para que este processo, que envolve a pronúncia de uma nova realidade escolar seja possibilitado, é necessário que as pessoas envolvidas nele estejam conscientes de que:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [e mulheres], mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém

pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, como qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2022d, p. 108-109).

Se, é pronunciando a palavra que as pessoas transformam a realidade, a construção do PPP precisa nutrir-se do exercício do diálogo, no qual toda comunidade seja convidada a refletir sobre a escola e problematizá-la, no sentido de torná-la um lugar melhor para se estar. Diante disso, Caria (2011, p. 108) assevera:

Na superação da crise de sentido e método que acomete a ideia da escola como núcleo gestor do seu próprio projeto, a escola deve se afirmar como corpo consciente que se nutre e se desenvolve num diálogo que convida as pessoas a pronunciarem o mundo para transformá-lo. De modo que tal empreendimento não deve ser entendido como privilégio dos que, historicamente, detém o direito à palavra, mas oportunidade para romper com qualquer experiência social e política, na esfera escolar, que reproduz a negação ao direito das crianças, jovens e adultos, profissionais da educação, alunos e usuários da escola, de pronunciar a sua própria palavra em relação a ela.

A construção de um PPP, que revele a identidade da escola, se efetiva quando a comunidade se reúne para dialogar, sobre seus planos, seus desejos, para o estabelecimento de objetivos, para a construção de metas comuns que visem a construção de uma escola que possibilite a todas as pessoas que dela usufruem, crescerem juntas, caminhando para sua humanização.

Considerando que o sentido que atribuímos à escola afeta decisivamente o próprio sentido existencial das pessoas nela envolvidas, a construção do seu projeto político-pedagógico é reconhecida, então, como importante ato de humanização, como oportunidade para as pessoas pronunciarem as suas palavras e desejos e exercitarem sua própria autonomia como sujeitos, pois, segundo Freire, uma escola autônoma se constrói entre sujeitos autônomos (Caria, 2011, p. 109).

A escola, a partir desta concepção, precisa se abrir como centro de reflexão, sobre a vida, sobre a educação, sobre as possibilidades de construção de um mundo mais humano, sobre os desafios enfrentados pelas pessoas, precisa tornar-se este lugar, em que seja possível sonhar e esperançar, este “lugar onde todos [e todas], gostem de ir e se sintam que são sua” (Freire, 2019b, p. 68).

A escola que se mostra comprometida com a realidade histórica das pessoas entende que durante o processo de construção do seu projeto pode construir uma ambiente escolar mais humanizadora capaz de fomentar nas pessoas novas possibilidades de existência. Nesse sentido, planejar a escola é planejar a vida das pessoas; planejar é construir sentido para o caminhar da comunidade escolar (Caria, 2011, p. 110).

Assumir tal construto, significa nos desvincularmos da ideia de que a escola é simplesmente uma instituição que tem por objetivo transmitir um pacote de conhecimento, é posicioná-la como um lugar onde se constroem vivências educativas, nas quais as pessoas, por meio do exercício do diálogo, têm a oportunidade de ressignificar sua própria existência.

Desta maneira, a construção do PPP, é compreendida como um momento formativo, uma oportunidade de construir aprendizagens significativas, afastando-se assim, da ideia de que a elaboração deste documento é apenas uma formalidade a ser cumprida:

Tentando responder à questão do que deve ser entendido como projeto político-pedagógico, o Projeto [da Escola Cidadã] propõe a superação do modelo racionalista, que o considera como um pacote de objetivos, metas, procedimentos, programas e atividades aprioristicamente determinados, ainda que referenciados numa teoria eleita como a mais adequada. Propõe, pelo contrário, que o projeto escolar inserido na realidade mais ampla que o tem como elemento constitutivo, a partir da socialização da discussão crítica de sua história, de sua singularidade, de suas realizações e fracassos, de suas potencialidades e dificuldades. Em resumo, o projeto político-pedagógico da escola é o processo instituinte permanente de uma nova instituição dentro do instituído (Romão, 2000, p. 132 *apud* Caria, 2011, p. 110).

Assumir que a construção do PPP, nesta perspectiva, é uma possibilidade de construir vivências educativas, e pressupõe a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar.

5.1 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE.

A construção do PPP, quando compreendida para além de concepções racionalistas e tecnicistas, envolve o reconhecimento do mesmo, como instrumento capaz de expressar a palavra pronunciada pelo coletivo escolar e pressupõe que ele é um meio pelo qual se planejam os processos educativos a serem vivenciados, uma forma “de organizar os processos de construção e difusão de conhecimentos de modo a favorecer o permanente e crítico engajamento político, cultural, social e econômico dos sujeitos que integram a escola” (Caria, 2011, p. 110).

Portanto, o processo de elaboração do PPP, se encamina no sentido de fortalecer a construção de aprendizagens democráticas, a saber, o respeito às diferenças, a valorização da pluralidade cultural, o respeito às diferentes ideias e concepções presentes na escola, a capacidade de participação e decisão e a valorização dos saberes populares.

Neste processo, a comunidade escolar é convidada a participar ativamente do debate em torno da problemática em que se insere a escola, na tarefa de elaborar seu PPP, e de afirmar

sua autonomia em face do sistema público de educação, desta maneira, a construção do projeto, nesta perspectiva:

Possibilita, ainda, aos envolvidos exercerem um maior controle social sobre a política educacional local, pois, ao planejar a escola, somos desafiados a debater as principais ideias presentes no pensamento pedagógico contemporâneo, a problematizar a legislação e estrutura educacional municipal e nacional, a entender os processos e impedimentos burocráticos presentes na administração pública local etc. (Caria, 2011, p. 111).

A comunidade escolar, ao comprometer-se com a tarefa de elaborar seu PPP, vivencia processos educativos, nos quais, todos os seus segmentos, professores e professoras, pais e mães, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, gestores e gestoras, se colocam em posição de educadores e educadoras, ao mesmo tempo em que se assumem como educandos e educandas.

Essa dimensão educativa, inerente ao processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, desafia os membros de cada um dos segmentos escolares – a saber: pais, funcionários, alunos, professores e gestores – a não considerar as diferenças que marcam cada um deles como impedimento para o diálogo, mas como elemento potencializador para a construção de uma vivência escolar plural e democrática que valoriza a trajetória de vida de cada um e reconhece o espaço escolar, naquele momento, como oportunidade histórica para juntos se tornarem pessoas ainda melhores (Caria, 2011, p. 112).

A dimensão formativa que compõe a totalidade dos processos que envolvem a construção do PPP, possibilita, por meio destas vivências de experiências democráticas, a humanização das pessoas que se ocupam desta tarefa, uma vez que que promove a reflexão sobre suas práticas, a troca de valores, a explicitação dos sonhos individuais e coletivos, a reafirmação das identidades pessoais e coletivas, o acolhimento das diferenças, o estabelecimento de novas relações de convivência e a perspectiva de construção de novos caminhos a serem trilhados pela comunidade escolar.

Para que seja possível a concretização desta dimensão formativa inerente ao processo de construção do PPP, Caria (2011) salienta que, o projeto da escola, precisa alongar-se para além dos muros da instituição, alcançando outros espaços de vivência comunitária, para que, seja possível construir relações entre a unidade de ensino e a comunidade local, para que ambas trabalhem juntas em prol da superação dos desafios de forma articulada.

Segundo Caria (2011), a função social da escola é a de promover a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade ao longo da história, em um movimento no qual os(as) educandas compreendam que são sujeitos(as) dela. Para que a escola tenha sucesso no cumprimento de sua função social, é necessário que ela busque articular-se com a comunidade

local e com a comunidade municipal, firmando parcerias que possam ajudá-la a superar os desafios que dificultam o cumprimento de seu propósito.

Um projeto de escola que assume a radicalidade do binômio político-pedagógico revela compromisso com a realidade do [a] aluno[a] e, deste modo, promove o encontro da escola com outros equipamentos públicos e atores sociais presentes no bairro e cidade, buscando a construção de uma agenda comum de trabalho que possibilite o enfrentamento dos problemas que impedem a própria escola de cumprir plenamente sua função social elementar [...] (Caria, 2011, p. 113).

Ademais, a escola, ao se posicionar como parte de uma rede de relações, assume também o compromisso de se conectar com a realidade concreta de seus alunos e alunas, deixando assim, de exercer um papel de mera transmissora de conhecimentos desconexos à vida dos educandos e educandas.

Cabe lembrar, em face do exposto, a firmação freireana: “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (Freire, 2022b, p. 47). Portanto, ao integrar-se à realidade concreta na qual se insere, a escola, possibilita a criação de diferentes “experiências educativas no âmbito do bairro e da cidade, à medida que a própria comunidade passa a ser desafiada a enfrentar os seus desafios de uma forma mais articulada e coletiva (2011, p. 113)”.

O projeto da escola, passa, então, a expressar sentidos que ultrapassam os limites da escola, caminhando em direção ao favorecimento do “desenvolvimento político, econômico, social e cultural das pessoas que dela fazem parte” e contribuindo para a construção de um mundo melhor, mais humano (Caria 2011, p. 112).

Nesta perspectiva, a escola, ao construir seu PPP, ocupa-se em desvelar as relações que o ser humano contemporâneo tem construído com seus pares e com o Planeta Terra. Segundo (Caria, 2011), as pessoas têm atribuído sentidos a estas relações que as subordinam à lógica capitalista, valorizando muito mais o acúmulo de riquezas do que as relações humanas, explorando a natureza de forma irresponsável e desenfreada e colocando os interesses pessoais à frente dos interesses públicos.

Tais sentidos que tem orientado as relações humanas e a nossa relação com o mundo, demandam de nós a construção de uma nova “lógica humana”, no qual, a Ecopedagogia, se apresenta como uma possibilidade de romper com o paradigma neoliberal que tem orientado os sentidos que atribuímos às nossas ações.

A ecopedagogia convida a pensar a ecologia e a imagem dos movimentos sociais que perseguem a preservação do meio ambiente, do ar puro, dos

lençóis freáticos sem contaminação, dos bosques pulmões do planeta, dos pássaros, animais, insetos, plantas que nos precederam e habitaram este planeta e de outras das quais dependemos para nossa subsistência e para a cura das nossas doenças. E, claro, convida a evitar a imagem da expropriação dos recursos naturais, especialmente dos que não são renováveis [...] (Torres, 2008, p. 47).

Outrossim, a Ecopedagogia é um paradigma fundamentado em uma ótica sustentável do Planeta Terra, e contrapõe-se ao Globalismo Neoliberal, conceituado pelos referidos autores, como aquele que “atende primeiro às necessidades do capital e depois às necessidades humanas. E muitas das necessidades humanas a que ele atende, tornaram-se ‘humanas’ apenas porque foram produzidas como tais para servirem ao capital” (Gadotti; Antunes, 2005 *apud* Torres, 2008, p. 47).

Como alternativa ao Globalismo Neoliberal, emerge um outro paradigma, a Planetarização, como resposta para a promoção de uma nova lógica de relação das pessoas com o planeta.

No contexto de luta contra a globalização neoliberal, a resposta está em promover uma planetarização respeitosa e digna dos homens e das mulheres deste planeta, baseada numa ética de trabalho, de comunicação e de solidariedade, mas também baseada numa ética da produção que não esteja fundada na cobiça, na avareza ou na usura (Torres, 2008, p. 46).

Portanto, a ruptura com o paradigma neoliberal é uma necessidade que se apresenta, para a sociedade como um todo e, a escola, também está implicada neste contexto (Caria, 2011; Gadotti; Antunes, 2005 *apud* Torres, 2008; Torres, 2008).

Abrir a escola ao mundo, como queria Paulo Freire, é uma das condições para a sua digna sobrevivência no início deste milênio. O novo espaço escolar é o planeta porque a Terra se transformou em domicílio de todos. O novo paradigma educativo funda-se na condição planetária da exigência humana. A planetaridade é uma nova categoria que fundamenta o paradigma Terra, ou seja, é a visão utópica como um organismo vivo e em evolução, onde os seres humanos se organizam em uma única comunidade, compartilhando a mesma morada com os outros seres e com outras coisas (Gadotti, 2001, p. 7, *apud* Torres, 2008, p. 46-47).

Em face ao exposto, Caria (2011), afirma que a escola tem muitas possibilidades de ação, pois, por meio de seu currículo e das relações que ela estabelece com a comunidade, ela pode se posicionar de forma contrária ao paradigma neoliberal e fomentar a criação de novos sentidos para a ação das pessoas.

A partir disso, o referido autor propõe que seja incorporada a dimensão ecopedagógica ao projeto da escola, além daquelas que já lhe são inerentes (política e pedagógica), assumindo-o como Projeto-eco-político-pedagógico (PEPP).

Ao incorporar a dimensão ecopedagógica, o projeto político-pedagógico da escola potencializa, por exemplo, o próprio processo de controle social sobre as empresas, quando mobiliza as pessoas que integram a escola a vivenciarem processos de Leitura do Mundo, identificando as consequências ambientais das atividades industriais existentes no bairro e na cidade e as alternativas de intervenção e controle; ações ecopedagógicas locais que afetam positivamente a sustentabilidade da vida numa esfera planetária (Caria, 2011, p. 115).

Nesta perspectiva, abre-se a possibilidade de que a escola contribua para a construção de um novo mundo possível, por meio da adoção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e econômica, com a preservação do meio ambiente, com a leitura crítica da realidade, afim de identificar os problemas ambientais gerados pelas empresas e indústrias locais, e também o impacto positivo que a adoção de medidas de produção sustentável produz em uma esfera planetária.

O projeto da escola pode estimular o fomento de novas práticas e atitudes em relação ao mundo que temos e ao mundo que queremos, garantindo a todos a possibilidade de: vivenciar permanentes Leituras do Mundo sobre a realidade; assumir atitudes mais solidárias para com os nossos semelhantes e a Terra; estreitar ainda mais os vínculos afetivos entre os alunos, a equipe pedagógica e toda a comunidade; revelar maior sensibilidade e ternura para com os outros; assumir atitude pessoal comprometida com a justiça social e econômica do bairro e da cidade; aprofundar o conhecimento de nós mesmos na nossa relação com os outros; lutar por melhores condições de trabalho na escola garantindo tempo de estudo e aperfeiçoamento profissional; ampliar as possibilidades de participação política da população na gestão da esfera pública local etc. (Caria, 2011, p. 116).

Igualmente relevante, é que os encontros da comunidade escolar para a construção do PPP, sejam momentos formativos, nos quais sejam destinados momentos de “Leitura de Mundo” (Freire, 2001)¹³, ou seja, de apreensão da realidade, desta maneira, a escola realiza um movimento de ruptura com práticas bancárias de educação, que desarticulam o conhecimento de seu contexto material e histórico.

Quando a população se reúne para vivenciar processos de Leitura do Mundo, a escola colabora com o fortalecimento dos vínculos comunitários necessários para o enfrentamento dos problemas e desafios do bairro, permitindo que

¹³ Segundo Freire (2001, p. 11), a leitura de um texto não se esgota em um processo de decodificação da palavra escrita: “A leitura de Mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Portanto, ler o mundo é compreender a realidade concreta.

acordos, parcerias e projetos comuns sejam firmados, cumprindo assim um importante papel social no bairro (Caria, 2011, p. 120).

Como resultado deste amplo movimento realizado pela comunidade escolar, na elaboração de seu PPP, emerge o estabelecimento de objetivos e ações, que refletem a identidade da escola e das pessoas que dela participam, e que nortearão, de forma transparente, os caminhos a serem trilhados, no sentido de melhorar a “qualidade educacional em relação à aprendizagem dos[as] alunos[as], à prática pedagógica dos professores [e professoras], à convivência escolar, à gestão democrática, ao vínculo da escola com a cidade etc.” (Caria, 2011, p. 120), encaminhando-se para o fortalecimento da democracia e da pluralidade na escola.

A construção de uma ambiência escolar que promove amplas oportunidades de aprendizagem a todos exige a revisão da estrutura de poder e autoridade nela instituída, conduzindo os personagens que historicamente detiveram maior poder de decisão sobre os assuntos estratégicos da escola a uma atitude de abertura para a participação de outros sujeitos que protagonizam o cotidiano escolar, viabilizando assim o cumprimento dos princípios constitucionais de uma gestão pública democrática (Romão, 2000 *apud* Caria, 2011, p. 124).

Um ambiente escolar, promotor de oportunidades formativas para todos e todas, pais, mães, funcionários e funcionárias, ao exercerem maior ingerência sobre os assuntos escolares, estão, ao mesmo tempo, vivenciando experiências de aprendizagem democrática. De forma simultânea, a equipe pedagógica, aprimora sua experiência democrática na medida em que exercem uma postura educadora em relação à comunidade. Os alunos e alunas da escola também têm a oportunidade de construir aprendizagens democráticas:

[...] quando vivenciam uma ambiência onde os[as] adultos[as] assumem compromissos mais democráticos de participação, podendo manifestar, de forma direta ou por representação, suas vontades e desejos para com os diversos aspectos que envolvem o cotidiano da escola. Desse modo, a escola passa a reconhecer a infância como portadora de direitos fundamentais, que incluem a participação na esfera pública da vida, se transformando num importante espaço para o exercício da cidadania desde a infância (Caria, 2011, p. 125).

Gestar um PPP, que expresse aspirações da comunidade escolar, e sua identidade, é uma tarefa desafiadora, mas também, é uma oportunidade para que a escola obtenha êxito no cumprimento de seu papel social, é também uma forma de desafiar a administração pública da educação, a rever seus posicionamentos e reforçar a autonomia de cada escola que integra o sistema público de ensino (Caria, 2011).

6 AS ESCOLAS PLURAIS

Esse capítulo apropria-se da Escola Plural, implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no período 1993/1996.

A proposta foi considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que leve em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. (Miranda, 2007, p. 61)

O conceito de escola plural, tem como mote o pluralismo de ideias e o respeito à singularidade dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, bem como a ressignificação do trabalho educativo, tornando-o menos fragmentado, menos individualizado e mais coletivo. Desta forma, “a aprendizagem de conhecimentos científicos não mais seria voltada exclusivamente para um saber acumulado, mas deveria ser mais ampla, com o objetivo de introduzir outras dimensões na formação integral da pessoa humana” (Miranda, 2007).

Esta proposta, pressupõe a ruptura com a perspectiva tradicional de ensino e aprendizagem, por meio da implantação de uma educação que valorize a cultura e a realidade social, bem como a discussão das problemáticas contemporâneas, como objeto da construção do conhecimento.

A Escola Plural, caracteriza-se pelo respeito às diferenças de gênero, de raça e das expressões culturais da comunidade, com o objetivo de construir valores diante da dignidade e dos direitos humanos e uma escola mais democrática e aberta às diferenças culturais.

Desta forma, ao olharmos para os PPPs das escolas municipais de Patos de Minas, levamos em consideração sua pluralidade, e para resguardar seu anonimato, as denominamos por pseudônimos, a saber: **Samambaia, Coqueiro, Bambu, Maranta, Peperômia e Palmeira**.

A escolha destes pseudônimos foi feita por meio do reconhecimento, nas transformações da vida vegetal, uma metáfora para a própria dinâmica escolar. Assim como as plantas, que se adaptam, crescem, se renovam e coexistem na diversidade, a escola também é um organismo vivo em constante processo de transformação.

Esta escolha, dialoga com o conceito de Escola Plural, em que a escola é concebida como um espaço fértil para o florescimento de diferentes ideias, saberes e experiências, valorizando a pluralidade e o respeito às diferenças. Assim como um ecossistema, onde cada espécie tem um papel fundamental na manutenção da vida, uma escola plural se fortalece

quando reconhece e acolhe as singularidades de seus(suas) sujeitos(as), criando condições para que todos(as) possam se desenvolver, aprender e contribuir para a construção do conhecimento e de uma sociedade que assegure a dignidade e os direitos humanos.

Vamos agora, apresentar as escolas em sua pluralidade, tendo por subsídio as informações contidas em seus PPPs.

6.1 ESCOLA SAMAMBAIA

O PPP da escola **Samambaia**, possui 22 (vinte e duas) páginas, foi publicado no ano 2022 e está estruturado da seguinte forma:

Tabela 6 – Estrutura do PPP da escola Samambaia

Tópicos	Informações presentes
Apresentação e Justificativa	Introduz o documento, destacando sua importância como instrumento norteador da prática pedagógica.
Caracterização da Escola	Descreve o contexto físico, social e histórico da escola e a relação com a comunidade.
Diagnóstico da Realidade	Analisa os desafios e potencialidades da comunidade escolar.
Missão e valores/ Posicionamento Político e Pedagógico.	Apresenta os princípios que norteiam a prática pedagógica da instituição.
Objetivos da Escola	Define o objetivo geral da escola.
Concepção de Infância	Apresenta uma concepção de infância baseada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: “sujeito social e histórico” (Patos de Minas, 2018, p.11 apud Brasil, 1998, p.21).
Organização Curricular e Metodológica	Subdivide-se em “Eixo Norteador” e “Proposta Curricular”. Detalha a proposta curricular, as metodologias e os conteúdos desenvolvidos, sempre considerando a BNCC e a aquisição de competências e habilidades previstas na mesma.
Acompanhamento Pedagógico	Descreve como se dá o processo de planejamento, o trabalho da supervisora escolar e a organização do trabalho pedagógico.
Avaliação do Processo Educativo	Discute os critérios e procedimentos avaliativos.
Plano de Ação	Organiza as ações pedagógicas, administrativas e financeiras, traçando metas e estratégias para atender às demandas da escola.
Considerações Finais	Reafirma o compromisso da escola com uma educação de qualidade inclusiva e transformadora.

Fonte: PPP da escola Samambaia (Patos de Minas, 2022c). Organizado pela autora.

6.1.1 Histórico

De acordo com as informações obtidas por meio do PPP desta escola, ela foi criada pela lei nº 4.796 de 08 de dezembro de 1999 (Patos de Minas, 1999) e inaugurada no dia 09 de fevereiro do ano 2000. O terreno onde ela está construída foi doado pelos familiares de uma professora do município, e o nome da escola foi escolhido em sua homenagem, por meio da lei nº 4.791/99 (Patos de Minas, 2020c).

A instituição, iniciou suas atividades no mesmo ano de sua inauguração, atendendo o segmento da pré-escola (Brasil, 1996), destinado a crianças de quatro e cinco anos de idade (Brasil, 2013), funcionando em dois endereços, o primeiro, correspondendo a sede própria, com doze turmas, e o segundo, correspondendo ao anexo da escola, localizado no Centro Social Urbano (CSU) de Patos de Minas, com três turmas.

A partir do ano de 2002, a escola deixou de ofertar suas atividades no CSU, e o anexo da instituição passou a ser localizado em uma escola estadual de Patos de Minas. Os dados extraídos do PPP da escola Samambaia não especificam quantas turmas funcionaram neste anexo, e nem quantas turmas existiam na sede própria, entre os anos de 2002 e 2012, salientando apenas, que neste último ano, havia apenas uma turma sendo atendida no referido anexo escolar.

Ainda de acordo com o documento, no ano de 2006, foi construído e equipado um espaço para abrigar a biblioteca da escola, a partir de esforços conjuntos entre a Associação de Pais e Mestres (APM) e a Prefeitura Municipal de Patos de Minas, e que, no ano de 2009, a biblioteca precisou ser dividida para que fosse implementada, neste mesmo lugar, uma sala de informática.

O documento afirma que até o ano de 2009, a instituição prestou atendimento apenas ao segmento da pré-escola, e que, a partir do ano de 2012, passou a atender também o Ensino Fundamental (Brasil, 2013), contando com uma turma de primeiro ano desta etapa de escolarização.

O PPP da escola Samambaia, não forneceu informações precisas sobre o histórico da instituição, deixando um lapso temporal, que não nos permitiu compreender com clareza o que aconteceu entre os anos de 2009 e 2012 e também não nos permitiu identificar com precisão até que ano de escolaridade o ensino foi ofertado por ela, neste período e também nos anos posteriores (entre 2013 e 2016).

Contudo, pudemos inferir, com base nas afirmações contidas no documento, que a oferta de ensino, compreendia, além da pré-escola (Brasil, 1996), o primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, entre os anos de 2013 e 2016:

Em 2013, apenas com um ano de criação do ensino fundamental o mesmo já começou a ter a extinção progressiva, uma turma por ano, para dar lugar à Educação Infantil, de forma que no ano de 2016 teve a última turma de 5º ano. Ainda, deu-se a entrada das crianças com 3/4 e 4/5 anos de idade no 1º período da educação infantil, no anexo [...] (Patos de Minas, 2022c, p. 5).

Ainda em relação à construção de uma linha do tempo da escola, o PPP apontou que, em 2015, a sede da instituição passou a atender três turmas de 1º (primeiro) período da Educação Infantil e que, no ano de 2017, a unidade de ensino precisou estender o atendimento a outro anexo, localizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), local onde, neste período, foram criadas mais quatro turmas para atender alunos e alunas neste mesmo ano de escolaridade.

Em 2017, a escola Samambaia, segundo os dados contidos em seu PPP, atendeu um total de 22 (vinte e duas) turmas de Educação Infantil, sendo estas divididas entre a sede escolar e os dois anexos existentes até o momento (um deles situado em uma escola estadual, e o outro, em um CMEI).

Em 2018, a escola passou a atender 26 (vinte e seis) turmas de Educação Infantil, sendo que 6 (seis) delas, neste ano, foram atendidas em um outro anexo, nos dizeres do PPP: “uma casa alugada” (Patos de Minas, 2022c).

O histórico da instituição, apresentado em seu PPP, apontou que no ano de 2018, a escola possuía então, uma sede própria e mais dois anexos, sendo um deles em uma escola estadual e o outro em uma casa alugada, porém, não explicitou se a escola deixou de ofertar turmas no anexo situado no CMEI.

A última versão do PPP da escola Samambaia é de 2022, contudo, o documento apresenta o histórico da instituição somente até o ano de 2018, não explicitando com clareza o percurso histórico da instituição, deixando muitas lacunas para uma compreensão mais aprofundada acerca do assunto.

6.1.2 Caracterização da escola

Após trazer um histórico da instituição, o PPP da Escola Samambaia se ocupou de descrever o espaço físico da sede escolar e de seus anexos em seções intituladas “Diagnóstico” e “Caracterização da Escola” (Patos de Minas, 2022c). Logo no primeiro parágrafo do seccionamento “Diagnóstico”, nos deparamos com os seguintes dizeres:

A escola está situada geograficamente em uma região onde há pouca clientela, para o nível de ensino oferecido. No entanto, a escola recebe alunos provenientes de diversos bairros afastados da escola, que vem de transporte escolar e a demanda de atendimento se torna muito alta. Isso ocorre porque a escola se tornou referência tanto pelo seu espaço físico adequado, quanto por atender especificamente crianças de educação infantil (Patos de Minas, 2022c, p. 8).

Os dizeres do documento, não deixaram claro se tal descrição referia-se apenas à sede da escola, ou se abrangia também seus aos anexos. Percebemos, então, que a seção do PPP denominada de “Caracterização da Escola” traz uma descrição detalhada do espaço físico da sede própria da escola, enquanto menciona, em relação aos anexos, apenas informações sobre alguns equipamentos de vídeo disponíveis neles e uma breve explicação acerca da utilização de espaços destinados a atividades esportivas e àquelas que demandam a utilização de recursos audiovisuais:

As salas do anexo da Casa contam com um aparelho de TV e DVD e aparelho de som. As salas do anexo da E. E. [...] possuem 1 [uma] TV em cada sala e há 2 (dois) DVDs e 1 (um) aparelho de som para uso das 4 (quatro) turmas, portanto quando necessário os professores fazem uso da sala de vídeo, da quadra de esportes e da biblioteca da referida escola (Patos de Minas, 2022c, p. 7).

As demais informações acerca do espaço físico dos anexos, estão contidas na seção “Diagnóstico”, separadas das descrições relativas à escola sede. Segundo o documento, a sede própria da instituição possui um vasto espaço verde, formado por jardins e pomar. Conta com um pátio, uma quadra poliesportiva coberta, casa de brinquedos, piscina, horta, parquinho e tanque de areia.

Ademais:

A construção é dividida em duas alas. São seis salas de aula, banheiros femininos e masculinos para os alunos e três banheiros para funcionários, uma sala de direção, uma sala de professores, uma biblioteca, três depósitos para produtos alimentícios, limpeza e arquivo morto), uma secretaria, uma cantina, um pátio que é utilizado como refeitório, um palco de apresentação, sala de supervisão (espaço onde funcionava o barzinho) e sala de material esportivo. Há também um depósito para guardar os materiais esportivos. Ao lado, tem um espaço (cômodo/sala) que é utilizado pelos funcionários da Conserbrás¹⁴ para fazer as refeições e também o descanso.

Os banheiros dos alunos (feminino e masculino) possuem um vaso apropriado para pessoas portadoras de deficiência. Há ainda um tablado de madeira para que as crianças alcancem os lavabos.

Os bebedouros, que não são específicos para crianças, também possuem tablado para melhor alcance das torneiras.

¹⁴ Empresa particular patense, voltada para a prestação de serviços de limpeza.

As seis salas de aula que foram construídas para tal fim, são espaçosas, arejadas e bem iluminadas, com mobiliários adequados aos alunos e professores e ainda um balcão de pedra ardósia com armários no fundo da sala. As salas de aula criadas com a desativação da sala de informática e da biblioteca escolar, devido à demanda de atendimento, são menores que as outras salas de aula, mas contém mobiliários adequados à faixa etária dos alunos e para os professores, porém, não contam com o balcão de ardósia. Todas as salas têm um aparelho de som e também aparelhos de TV e DVD (Patos de Minas, 2022c, p. 6-7).¹⁵

As descrições apresentadas no PPP também constam de um levantamento dos equipamentos disponíveis na escola sede:

A Escola Municipal [...]¹⁶ tem o privilégio de poder contar com equipamentos em bom estado de conservação tais como: duas máquinas de xerox (uma terceirizada e outra da prefeitura), dois computadores para a secretaria, um para a supervisão, um para a biblioteca (que hoje funciona provisoriamente onde era o depósito de limpeza), um notebook, para a direção e vice direção, e três na sala dos professores para uso dos mesmos. Todos os computadores com acesso à internet. Conta com cinco impressoras, um Datashow, aparelho de som profissional com 4 caixas amplificadas e microfones sem fios, conta ainda com 4 caixas amplificadas com todas as entradas necessárias para pequenos eventos, esses equipamentos contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e ainda para os trabalhos administrativos. A cozinha é equipada com utensílios domésticos em bom estado de conservação e em quantidades suficientes, três frízeres e duas geladeiras. A dispensa onde se armazena gêneros alimentícios, não perecíveis, também é adequada e dentro das exigências previstas pela vigilância sanitária (Patos de Minas, 2022c, p.7).

Após a caracterização do espaço físico e dos equipamentos disponíveis na escola sede, vejamos o que este documento nos revela, sobre o anexo situado em uma escola estadual do município de Patos de Minas:

O Anexo da Escola Municipal [...] na Escola Estadual [...]¹⁷ funciona há vários anos numa parceria firmada com a Secretaria Municipal de Educação. A Escola Estadual [...] oferece o espaço físico e em contrapartida, a Secretaria Municipal de Educação oferece professores, supervisão, material pedagógico, complementação da merenda escolar e equipamentos de sala de aula. Algumas atividades ao serem desenvolvidas precisam ser adaptadas de acordo com a realidade da Escola Estadual [...].

Salientamos que os alunos do anexo da Escola [estadual], que pertencem à Escola [Samambaia], usufruem da quadra, biblioteca e da sala de televisão próprios da escola estadual. Os professores e alunos seguem o calendário da Escola [estadual], os horários de entrada e saída estabelecidos e também

¹⁵ Optamos por transcrever este trecho da forma exata como consta no texto do PPP, como forma de preservar a linguagem expressa no documento, bem como o faremos no que diz respeito a descrição do espaço físico dos anexos da escola.

¹⁶ Suprimimos esta informação para proteger o anonimato da escola.

¹⁷ Novamente fizemos a opção de suprimir as informações para preservar o anonimato destas instituições de ensino.

participam dos órgãos colegiados e eventos realizados pela referida Escola por estarem inseridos naquela comunidade.

Neste ano [2018], os alunos matriculados no anexo Escola Estadual [...] virão à Escola Municipal [Samambaia], uma vez por mês para usufruírem dos espaços da casinha de brinquedos, parquinho, tanque de areia, pomar, piscina e outros espaços pertinentes (Patos de Minas, 2022c, p. 8).

Em continuidade, o documento caracteriza a estrutura física do outro anexo da escola Samambaia (situado na casa alugada):

No anexo/Casa, o espaço físico é pequeno dificultando o desenvolvimento do trabalho pedagógico). São três salas de aula, um refeitório adaptado, uma sala onde ficam os materiais pedagógicos de uso de alunos e professores. O banheiro dos profissionais e o dos meninos é adequado. O banheiro das meninas funciona junto a um depósito de materiais de limpeza, improvisado. A cozinha é espaçosa e possui dois fogões e duas geladeiras, sendo doações, junto à mesma funciona o depósito de produtos alimentícios. O espaço físico externo é pequeno (garagem e corredor lateral), e as crianças usam o mesmo para fazer as atividades de Educação Física e recreação. Os alunos virão à Escola Professora Madalena duas vezes por mês, para usufruírem da casinha de brinquedos, parquinho, tanque de areia, piscina, pomar e outros pertinentes e uma vez por semana irão à Associação de Pais e Mestres de Excepcionais (APAE) para usufruírem do parquinho (Patos de Minas, 2022c, p. 9).

O PPP desta escola, após descrever seus territórios, direciona-se a questões relacionadas ao pessoal que trabalha na instituição. Neste documento, consta a informação de que, dois terços dos (das) servidores que atuam na escola, são efetivos (as), os demais, são contratados (as) em caráter precário.

Em seguida, o PPP descreve a formação acadêmica, afirmando que todos (as) os (as) professores (as) possuem graduação em nível superior, enquanto oitenta por cento deles (as) são também pós-graduados, entretanto, o PPP não especificou o tipo de formação (stricto sensu, ou latu sensu). Quanto aos(as) demais profissionais da escola, o PPP afirma que “dois têm graduação completa, quatro servidores com Ensino Médio completo e dois com Ensino Fundamental incompleto” (Patos de Minas, 2022c, p.9).

Na sequência, o documento analisado se debruçou brevemente em descrever a organização do espaço e do tempo escolar, apontando que, o serviço de supervisão escolar é responsável por organizar os dias e os horários nos quais cada turma usufrui dos espaços extra sala de aula e as atribuições da equipe docente e demais funcionários(as) na dinâmica escolar.

6.2 ESCOLA COQUEIRO

A última versão do PPP da escola **Coqueiro**, foi publicada no ano de 2018 e contém 72 (setenta e duas). O documento está estruturado em 6 (seis) capítulos, conforme o quadro a seguir:

Tabela 7 – Organização e estrutura do PPP da escola Coqueiro.

Capítulo	Subitens	Descrição
1 Introdução	Não se aplica.	Apresenta um conceito de PPP e os processos que envolveram sua construção.
2 Identificação da Escola	2.1 Base Legal 2.2 Localização 2.3 Histórico da Escola 2.4 Caracterização do atendimento escolar 2.5 Organograma	Os itens 2.1; 2.2 e 2.3 , apresentam as bases legais para a criação e funcionamento da escola, bem como seu histórico da instituição. O item 2.4 , descreve a organização do horário de funcionamento e os segmentos da educação atendidos em cada um deles. O item 2.5 corresponde ao organograma da instituição, que retrata os estudantes como o centro da organização do trabalho escolar.
3 Caracterização da comunidade escolar	3.1 Alunos 3.2 Quadro de Pessoal da Escola 3.3 Famílias	No item 3.1 o PPP apresenta o quantitativo de turmas e alunos e o turno de atendimento de cada segmento escolar. Além disso, há um quadro para identificação dos(as) estudantes com necessidades especiais e o tipo de deficiência ou transtorno apresentado por cada um(uma) deles(as), bem como o ano de escolaridade em que estão matriculados e o turno em que estudam. O item 3.2 apresenta o quantitativo de docentes, a etapa da educação em que atuam e a disciplina que lecionam. Apresenta também a descrição dos cargos ocupados pelos(as) demais funcionários e seu quantitativo. O item 3.3 apresenta a caracterização das famílias com base nos dados extraídos de um questionário aplicado a este segmento da comunidade.
4 Marco Referencial	4.1 Filosofia da Escola 4.2 Missão da Escola 4.3 Objetivos	Discute os princípios que fundamentam a prática educativa da instituição e os objetivos gerais e específicos da escola.
5 Gestão Escolar	5.1 Gestão Democrática e Participativa 5.2 Gestão Administrativa 5.3 Gestão de Pessoas 5.4 Gestão do Clima e da Cultura Escolar	No item 5.1 , o PPP afirma que de acordo com o estabelecido pela LDB (Brasil, 1996), a gestão da escola precisa ser democrática, envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade. Na sequência, lista os órgãos colegiados existentes na instituição, a definição e o papel de cada um deles na escola. No item 5.2 , o PPP afirma que “a gestão administrativa se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar”, cujos indicadores de qualidade

Capítulo	Subitens	Descrição
	5.5 Gestão de Resultados Educacionais 5.6 Gestão Pedagógica	<p>compreendem a “organização dos registros e documentação escolar”, “a interação da escola com a comunidade”, e “a captação e aplicação de recursos financeiros” (Patos de Minas, 2018, p.30). Na sequência, descreve cada um destes indicadores, indicando os setores da escola responsáveis por cada um deles.</p> <p>Nos itens 5.3 e 5.4, o PPP afirma que a gestão de pessoas, do clima e da cultura escolar é de responsabilidade da direção escolar, e que é realizada em observância aos dispositivos legais. Descreve também as atribuições de cada cargo e função na escola.</p> <p>No item 5.5, o PPP afirma que “a gestão de resultados apresenta “foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos” (Patos de Minas, 2018, p.37) e destaca os instrumentos avaliativos, a saber, as Avaliações do Estado de Minas Gerais e as Avaliações Nacionais.</p> <p>No item 5.6 apresenta os pressupostos teóricos, os princípios que norteiam a prática pedagógica (competência técnica, competência política e competência humana). Lista e descreve também os instrumentos pedagógicos, bem como apresenta o modelo em que devem ser elaborados, afim de garantir sua padronização.</p>
6 Rede Física, Mobiliário e Equipamento	6.1 Rede Física 6.2 Mobiliário e equipamento	<p>Descreve a estrutura física da escola e lista o mobiliário e equipamento da instituição.</p>

Fonte: PPP da escola Coqueiro (Patos de Minas, 2018). Organizado pela autora.

6.2.1 Histórico

De acordo com as informações apresentadas em seu PPP, a escola Coqueiro foi criada pela Lei Municipal de Criação nº 4.288/96 (Patos de Minas, 1996), pelo então prefeito Dr. Jarbas Cambraia. Ainda segundo o documento, a escola foi inaugurada em dezembro de 1996 para atender os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Patos de Minas, 2018).

A construção da escola, se deu por meio de reivindicações da comunidade, pois, antes de sua inauguração, havia no bairro apenas uma escola, que atendia as crianças somente até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, após sua conclusão, não havia nesta região, uma escola na qual pudessem dar continuidade aos seus estudos. Sendo assim, após a inauguração da escola Coqueiro, a escola que até então funcionava no bairro, foi desativada (Patos de Minas, 2018).

Desde sua inauguração, a escola conta com uma sede e um anexo, situado em outro bairro, que atende ao segmento da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. (Patos de Minas, 2018)

Quanto ao seu histórico, o PPP da escola coqueiro, afirma que, a primeira eleição para a direção da escola se deu no ano de 2001, e até então, suas (seus) dirigentes eram indicadas(os) pelo poder público municipal. O documento menciona todas as gestoras eleitas, desde 2001 até o ano de 2018 (Patos de Minas, 2018).

Contudo, os demais aspectos relacionados ao histórico da instituição não foram mencionados. A versão mais atualizada do PPP desta escola é de 2018, portanto, não temos informações que nos façam compreender a atualidade da escola, visto que o documento não foi atualizado após este ano (Patos de Minas, 2018).

6.2.2 Caracterização

A organização e o funcionamento da escola são realizados de acordo com o disposto no Decreto nº3.272/2009 (Patos de Minas, 2009). Desta forma, segundo o seu PPP, a instituição atende “tanto na sede como no anexo, alunos da Pré-escola - 1º e 2º períodos na faixa etária de 4 e 5 anos respectivamente, em período parcial, nos turnos matutino e vespertino” além de estudantes no segmento do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), sendo que, no anexo, o atendimento é prestado apenas até o primeiro ano do Ensino Fundamental e, na sede da escola, é prestado atendimento do primeiro ano nono ano do Ensino Fundamental. Quanto ao horário de funcionamento, a instituição atende o período diurno, organizado em dois turnos, manhã e tarde (Patos de Minas, 2018).

Para caracterizar a comunidade escolar, foi realizada, de acordo com o PPP, uma pesquisa, um questionário estruturado, destinado a todas as famílias das(dos) estudantes. Segundo o documento, de um total de 1115 (mil cento e quinze) questionários, 831 (oitocentos e trinta e um) foram respondidos, 184 (cento e oitenta e quatro) foram devolvidos sem resposta e 100 (cem) não foram devolvidos.

Os assuntos abordados no questionário, compreendem um levantamento das idades dos(das) responsáveis pelas crianças, seu estado civil, sua escolaridade, suas rendas familiares, suas profissões, a quantidade de pessoas que moram na residência da família, se o imóvel em que moram é próprio, os problemas sociais enfrentados pela comunidade e o nível da satisfação em relação à escola.

Os resultados levantados por meio desta pesquisa, foram sistematizados em forma de uma análise quantitativa e construção de gráficos, que demonstraram, em relação às idades dos(das) responsáveis:

Das famílias que participaram da pesquisa, trezentos e quarenta e sete pais ou responsáveis tem idade entre 34 a 41 anos, duzentos e setenta e nove têm idade de 42 a 49 anos, setenta e quatro têm idade de 26 a 33 anos, quatorze pais ou responsáveis têm idade de 18 a 25 anos, com idade de 50 a 57 anos somam um total de seis pais e/ou responsáveis, e cento e onze pessoas não responderam a essa pergunta (Patos de Minas, 2018, p. 16).

Em relação ao estado civil das pessoas que participaram da pesquisa:

Quanto ao estado civil dos responsáveis pelos alunos, 459 são responderam que são casados legalmente ou com união estável. 48 são solteiros. Os divorciados e separados somam um total de 149. Dos entrevistados 12 se declararam viúvos, 49 se declararam como outros e 32 pessoas não responderam (Patos de Minas, 2018, p. 17).

Já em relação à quantidade de pessoas que vivem na mesma residência, os resultados apontaram que:

De acordo com os dados coletados, as famílias, de modo geral, possuem um número bem reduzido de pessoas, sendo que quinhentos e quarenta e cinco, portanto a maioria é composta de apenas de 1 a 3 pessoas. Duzentos e cinquenta e nove dos entrevistados tem entre 4 a 6 pessoas, oito famílias possuem de 7 a 8 e uma família possui 10 ou mais membros. Dezoito não responderam (Patos de Minas, 2018, p.17).

Em seguida, o PPP caracteriza a comunidade escolar por meio dos dados extraídos no questionário, em relação às principais profissões das mães e pais de alunos e em relação à renda familiar:

Quanto a renda mensal das famílias, os dados demonstram ser bastante variada. Quatrocentos e noventa e nove pessoas apresentam renda familiar de 2 salários e meio a 4 salários. Cento e cinquenta e oito famílias recebem de 4,5 a 6 salários mínimos. Quatro famílias têm renda de até um salário mínimo. Trinta e duas famílias têm renda de 1,5 até 2 salários. Dezesseis famílias têm renda acima de 6 salários e oito famílias declararam não possuir renda alguma. Cento e dezesseis famílias não responderam (Patos de Minas, 2018, p. 18).

Já em relação ao número de pessoas da família que vivem juntas na residência, os resultados demonstraram que:

De acordo com os dados coletados, as famílias, de modo geral, possuem um número bem reduzido de pessoas, sendo que quinhentos e quarenta e cinco, portanto a maioria é composta de apenas de 1 a 3 pessoas. Duzentos e cinquenta e nove dos entrevistados tem entre 4 a 6 pessoas, oito famílias

possuem de 7 a 8 e uma família possui 10 ou mais membros. Dezoito não responderam (Patos de Minas, 2018, p.17).

O PPP aponta ainda, os resultados referentes ao tipo de moradia das famílias participantes da pesquisa:

Em relação à situação de moradia, 82% possuem casa própria, 13% moram em imóvel alugado e 5% em moradia cedida e/ou com outros familiares. O que demonstram que apenas uma pequena porcentagem 18% dos entrevistados não possuem ou não moram em casa própria (Patos de Minas, 2018, p. 19).

No que diz respeito aos problemas sociais enfrentados pelas famílias, os resultados da pesquisa mostraram que:

Quanto aos problemas sociais enfrentados pelas famílias, as respostas são bem variadas sendo os mais citados: falta de emprego, moradia, custeio das despesas, educação, problemas familiares como álcool, droga, brigas, falta de áreas de lazer e outros somando 99%. Das respostas destaca-se também a falta de assistência à saúde e odontológica. 1% das famílias respondeu que não enfrenta nenhum problema social (Patos de Minas, 2018, p. 19).

Quanto ao nível de escolaridade das pessoas entrevistadas, o resultado foi o seguinte:

O nível de escolaridade também é bastante diversificado. 252 dos entrevistados possuem o Ensino Fundamental completo, 196 o ensino fundamental incompleto, com ensino médio incompleto 192 pessoas e 86 com ensino médio completo. Com ensino superior completo 46 pessoas e 24 com ensino superior incompleto ou ainda em curso. 8 pessoas responderam que possuem pós-graduação, mestrado e/ou doutorado e 27 pessoas não informaram o nível de escolaridade (Patos de Minas, 2018, p. 20).

Por fim, quanto ao grau de satisfação das famílias em relação ao atendimento prestado pela escola, os resultados da pesquisa apontaram que “62% (sessenta e dois por cento) consideram a escola ótima e 30% (trinta por cento) consideram a escola boa; isto é: 92% (noventa e dois por cento) aprovam o trabalho desenvolvido na escola. Apenas 3% (três por cento) consideram a escola regular ou fraca. E os outros 5% (cinco por cento) não se manifestaram” (Patos de Minas, 2018, p. 21).

Os resultados apresentados pela pesquisa realizada pela escola, com o objetivo de construir seu PPP, demonstraram que as crianças que frequentam a instituição proveem de realidades sociais diversas, com rendas que variam de zero a seis salários mínimos ou mais e enfrentam dificuldades relacionadas à falta de emprego, moradia, assistência à saúde, custeio das despesas e dificuldades relacionadas à educação.

Apesar da realização da pesquisa e da descrição de seus resultados, o PPP da escola Coqueiro, não apresentou uma análise desses dados que remetessem ao sentido ou significado a eles atribuídos, bem como ao contexto em que foram aplicados na construção do documento, ou seja, ao uso que foi feito das informações. Da mesma forma, o documento não caracterizou os demais segmentos da comunidade escolar, a saber, a equipe docente, e demais funcionárias(os) da instituição.

Seguindo na caracterização desta escola, o documento aponta a descrição dos espaços que compõe a sede e o anexo, por meio do levantamento dos bens patrimoniados em cada um deles. A sede da escola, conforme apresentado no PPP, é formada por uma sala de professoras(es), uma secretaria, uma sala da direção, uma sala da supervisão, ambas equipadas com mesas, cadeiras e armários, computador e impressora (apenas na sala da supervisão e na secretaria).

Ademais, o espaço da escola conta com um refeitório mobiliado com mesas de madeira e bancos do mesmo material, uma sala para armazenar os materiais esportivos e dezenas salas de aula, equipadas com mesas e cadeiras, quadro de giz, e armário.

A escola também conta com uma biblioteca equipada com computador, impressora matricial, estantes para armazenar os livros, mesas, cadeiras e aparelhos portáteis de som. Já o laboratório, outro espaço mencionado no PPP, conta com aparelhos televisores, retroprojetor, mesas e cadeiras. Além disso, a escola possui um vestiário e, no mesmo espaço, há um bebedouro.

O objetivo desta caracterização, foi fornecer uma visão geral do espaço físico da escola, bem como da comunidade que dela participa. As análises em relação às perspectivas de gestão escolar e educação expressas no documento, serão realizadas nos capítulos destinados a esta finalidade.

6.3 ESCOLA PEPPERÔMIA

A versão mais recente do PPP da escola Peperômia foi publicada em 2020, o documento não está paginado e está estruturado em 8 (oito) capítulos, conforme a descrição do quadro a seguir:

Tabela 8 – Estrutura do PPP da escola Peperômia

Capítulo	Subitens	Descrição
1 Apresentação	Não se aplica.	Apresenta a organização do documento e informa que a construção do PPP foi realizada em conformidade com as diretrizes da LDB (Brasil, 1996).
2 Histórico	Não se aplica.	Apresenta o histórico da escola desde sua inauguração.
3 Comunidade Escolar	3.1 Servidores 3.2 Alunos	Afirma que a maior parte das famílias é proveniente do meio rural e em sua maioria, não possuem o Ensino Fundamental completo. O subitem 3.1 descreve a faixa etária, o sexo, o estado civil, a escolaridade e o quantitativo dos(as) funcionários da escola. O subitem 3.2 informa o quantitativo de estudantes em cada etapa de ensino e os caracteriza de acordo com a cor declarada no ato da matrícula.
4 Caracterização das dependências	Não se aplica.	Caracteriza o espaço físico da escola.
5 Diagnóstico	Não se aplica.	Apresenta o diagnóstico da realidade em 6 (seis) quadros que caracterizam as diversas dimensões da escola: Quadro I: Dimensões administrativa/ financeira/ pedagógica. Quadro II: itens considerados importantes no cotidiano escolar. Quadro III: descobertas significativas e maiores desafios Quadro IV: relação com a comunidade. Quadro V: aspectos referentes aos pontos fortes, oportunidades, fraquezas e ameaças da escola. Quadro VI: a visão de sociedade, educação, escola, currículo, aprendizagem, e avaliação expressa pela comunidade escolar. Apresenta também um consolidado daquilo de como a comunidade deseja que a escola seja.
6 Dimensão Administrativa	6.1 Dimensão pedagógica	Afirma que a dimensão administrativa compreende as ações de gestão, administração e prestação de serviços e que, segundo a LDB (Brasil, 1996) a gestão da escola deve ser democrática, mas que isso ainda não é uma realidade das escolas públicas. No subitem 6.1 descreve a organização pedagógica da instituição.
7 Plano de ação	7.1 Dimensão administrativa 7.2 Dimensão pedagógica	No subitem 7.1 , apresenta um quadro onde estão listadas as dependências da escola e as ações de melhoria da infraestrutura destes espaços. No subitem 7.2 , lista as ações a serem realizadas para aprimorar o trabalho pedagógico.

Fonte: PPP da escola Peperômia (Patos de Minas, 2020b). Organizado pela autora.

6.3.1 Histórico

De acordo com o PPP da escola Peperômia (Patos de Minas, 2020b), as atividades da instituição foram iniciadas em agosto de 2004, um mês após sua inauguração. Segundo o documento, a unidade escolar foi criada para atender a uma área do município em ascensão demográfica, por se tratar de um local com grande número de indústrias.

Inicialmente, a escola tinha um total de 412 estudantes, oriundos de bairros próximos (Planalto e Distrito Industrial) e também de algumas comunidades rurais (Sertãozinho, Mata dos Fernandes, Aragão, Canavial, Mata Burro e Ponto Chique), além disso, contava com 30 (trinta) profissionais trabalhando na instituição.

De acordo com o documento, o prédio em que a escola foi inaugurada estava deteriorado e com problemas estruturais, e, após reivindicações da comunidade, ele foi reformado e ampliado, no ano de 2009.

Em virtude disso, foi possível ampliar o número de matrículas na escola, desta forma, no ano de 2020¹⁸, atendia um total de 463 (quatrocentos e sessenta e três) estudantes, contando com o trabalho de 49 (quarenta e nove) profissionais, neste ano também, a escola passou a atender crianças de outros bairros e também de outras comunidades rurais.

6.3.2 Caracterização

O PPP da escola Peperômia caracteriza as famílias atendidas da seguinte forma:

Aproximadamente 16,5% das famílias atendidas pela escola são provenientes do meio rural e possuem pouca escolaridade, os que são alfabetizados não concluíram a antiga 4^a série. Das famílias moradoras no bairro Planalto e oriundas dos bairros próximos, percebe-se um ligeiro acréscimo na escolaridade dos pais, muitos deles concluíram a antiga 4^o série e, portanto, têm o Ensino Fundamental incompleto, uns poucos possuem o Ensino Fundamental completo e outros o Ensino Médio. A maioria das mães não trabalha fora e tem como atividade os serviços do lar. O bairro abriga pequenos comerciantes, microempresários, caminhoneiros, autônomos, algumas indústrias e oficinas mecânicas (Patos de Minas, 2020b).

Em relação aos (as) profissionais que atuam na escola, o documento assim os caracteriza:

Do total dos servidores 93,9% são do sexo feminino, e 6,1% masculino. A faixa etária dos servidores é de 6,1% abaixo de 30 anos; 4,1% dos servidores

¹⁸ Ano de publicação da versão mais recente do PPP da escola Peperômia (Patos de Minas, 2020b).

encontra-se entre 30 a 32 anos; 4,1% tem idade entre 33 a 39 anos; 18,4% entre 40 a 46 anos e 67,3% tem acima de 46 anos. Em relação à formação 6,1% dos servidores possuem Ensino Fundamental incompleto, 2,1% possuem o Ensino Fundamental Completo; 4,2% possuem o Ensino Médio completo, 12,2% Ensino Superior completo; 71,2% possuem pós-graduação e 4,2% possuem mestrado (Patos de Minas, 2020b).

Já em relação ao segmento de estudantes, o PPP aponta sua caracterização a partir do gênero, cor e segmento de escolaridade, bem como o quantitativo de estudantes. Em relação ao espaço físico da escola, o PPP apresentou uma tabela, na qual estavam distribuídas a quantidade de dependências e se elas eram ou não suficientes para a demanda e se elas são adequadas (classificadas em boa, regular e inadequada) para a finalidade a qual se aplicam.

Conforme as informações apresentadas (Patos de Minas, 2022b), a escola possui 11 (onze) salas de aulas, adequadas para a finalidade, porém, insuficientes para o quantitativo de estudantes. Há também uma sala para a direção e uma para a equipe docente, a primeira, é adequada e em quantidade suficiente para sua finalidade, já a segunda, é suficiente para a demanda, porém, em relação à adequação à finalidade, foi classificada como “regular”, o motivo para essa classificação não foi mencionado. Já a equipe de supervisão pedagógica não possui uma sala própria para a realização de suas atividades.

Há também uma secretaria, um barzinho, uma biblioteca/sala de vídeo, dois pátios, uma quadra poliesportiva coberta, um hall, três jardins e uma horta, considerados pelo documento como suficientes para a demanda e adequados para suas finalidades.

Em relação aos banheiros, o estabelecimento conta com quatro dependências destinadas aos (às) estudantes, duas dependências para uso da equipe docente e administrativa, além de uma dependência localizada na cantina, ambas foram consideradas em quantidade suficiente, porém, em estado regular de adequação. Além disso, há dois vestuários na área de esportes, que foram classificados como inadequados para a finalidade a que se destinam.

No que se refere ao cotidiano escolar, o diagnóstico apresentado no documento apontou que, nos primeiros anos de funcionamento da escola, houve resistência por parte da equipe de trabalho, que ficou insatisfeita por ter sido removida *“ex officio”* (Patos de Minas, 2020b) para a nova unidade de lotação, o que prejudicou o clima de trabalho e as relações interpessoais no cotidiano escolar.

A insatisfação se estendia também ao segmento de estudantes e famílias, pois, antes da inauguração da escola, muitos(as) alunos (as) estavam matriculados em duas outras instituições localizadas em bairros vizinhos: “O início foi difícil, pois houve muita resistência por parte de alguns alunos em saírem de suas escolas” (Patos de Minas, 2022b).

Contudo, o PPP salienta que, com o decorrer do tempo, tais desafios foram superados: “Passado o impacto inicial a escola foi aos poucos incorporada pelo bairro e as resistências sendo diminuídas e vencidas” (Patos de Minas, 2022b).

Apesar destes desafios terem sido superados, o PPP afirma que são muitas as adversidades enfrentadas no cotidiano da escola, tais como, falta de recursos tecnológicos e espaço adequado para estudo e planejamento das aulas, comprometimento na autonomia escolar “em vários aspectos” (Patos de Minas, 2022b), dificuldades em relação à participação das famílias na vida escolar das crianças, além de recursos financeiros insuficientes.

Neste sentido, o PPP apontou uma série de metas a serem alcançadas para a melhoria dos aspectos apresentados, sintetizando-as com os seguintes dizeres:

A partir das concepções, apresentadas como reais e das concepções entendidas e desejadas como ideais, temos procurado desenvolver um trabalho pedagógico que seja voltado para a formação e fortalecimento dos valores humanos. É notório que a distância entre teoria e prática são grande dificultadores do saber pedagógico, temos buscado essa superação através da reflexão e de discussões coletivas para mudar o real em busca do ideal (Patos de Minas, 2020b).

Procuramos apresentar, de acordo com as informações presentes no PPP da escola Peperômia, uma caracterização desta instituição em diversos aspectos. Contudo, o documento apresentou muitos deles, tais como a caracterização da comunidade escolar e do espaço físico, apenas sob uma perspectiva quantitativa, não abordando o impacto destes dados para o cotidiano da escola.

6.4 ESCOLA BAMBU

O PPP da escola Bambu, foi publicado em 2023. O documento está estruturado em 6 (seis) capítulos e não possui paginação. Sua organização está descrita no quadro a seguir:

Tabela 9 – Estrutura do PPP da escola Bambu

Capítulo	Subitens	Descrição
1 Introdução	Não se aplica.	Apresenta o PPP como um documento norteador das ações da escola, e estabelece que sua construção foi realizada com base nos princípios preconizados pela LDB (Brasil, 1996).
2 Apresentação	2.1 Identificação da escola.	Apresenta o histórico da instituição e as bases legais de sua criação e funcionamento.

Capítulo	Subitens	Descrição
3 Caracterização da Escola e Gestão Pedagógica	3.1 O meio 3.2 Composição da Organização Escolar 3.3 Taxas de aprovação, reprovação e distorção idade/série. 3.4 Conselho Escolar	No item 3.1 apresenta o contexto contemporâneo da sociedade brasileira, caracterizando-a como capitalista, cujo objetivo é conseguir “posição social e retorno financeiro” e afirma que o objetivo da escola é promover uma educação que privilegie a formação da consciência crítica. No item 3.2, descreve a organização escolar e aponta o quantitativo de funcionários(as) em cada cargo/ função, sua jornada e horário de trabalho. No item 3.3, apresenta um quadro quantitativo de estudantes e as taxas de aprovação, reprovação e distorção idade/ série. No item 3.3 descreve a atuação do Conselho Escolar. Em relação à gestão pedagógica, apresenta quadro onde estão dispostos o quantitativo de estudantes e seu respectivo ano de escolaridade e turno de estudo.
4 Contexto Escolar	Não se aplica.	Apresenta a caracterização das famílias por meio de tabelas que contém dados quantitativos e qualitativos em relação à escolaridade, a profissão, faixa salarial, religião, tipo de moradia, e número de filhos(as). Apresenta a caracterização da estrutura física da escola.
5 Princípios e valores	Não se aplica.	Caracterização a visão da instituição acerca dos conceitos de sociedade, escola e educação.
6 Plano de Metas e Ações	Não se aplica.	Estabelece as metas e ações a serem implementadas pela escola.

Fonte: PPP da escola Bambu (Patos de Minas, 2023). Organizado pela autora.

6.4.1 Histórico

De acordo com seu PPP, a escola Bambu foi criada pela lei nº 3.648/94 de 14 de março de 1994 (Pato de Minas, 1994), no local aonde já funcionava o Centro de Atenção Integral a Criança (CAIC), a partir do ato de criação legal, foi possível iniciar o atendimento escolar à educação básica, no mesmo ano de criação da escola.

No mesmo ano, foram implantados subprogramas “educação escolar”, devido a criação da escola, “Educação Infantil – creche atendendo crianças de 04 meses a 5 anos”, “Cultura (Biblioteca)”, “Proteção Especial a criança e a família (Projeto Integrar)”, “Esporte (Escolinhas)”, “Alimentação (Merenda Escolar)” e “Saúde (Posto de Saúde em Anexo)” (Patos de Minas, 2023).

Desta forma, “as comunidades adjacentes ao CAIC: Jardim Esperança I e II, Alto Colina e Morada do Sol, passaram a ser atendidas na pré-escola, no esporte, na biblioteca, nas oficinas de datilografia, corte de costura, bordados, reciclagens, artes plásticas, artes cênicas e brinquedos pedagógicos” (Patos de Minas, 2023).

Ainda segundo o documento (Patos de Minas, 2023), no ano de 1995, foi realizada “a ampliação do atendimento às crianças da creche, jardim I e II e da 1º a 4º série do Ensino Fundamental” e, em 1996, foi autorizado o funcionamento da quinta série do ensino fundamental e de novas oficinas, sendo elas a “Fábrica de bolas, Artesanato em Palhas e Computação, encerrados no ano de 2000”. Atualmente, a escola atende aos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, “residentes nos bairros Alto do Colina, Morada do Sol, Jardim Esperança e mediações” (Patos de Minas, 2023). O documento não oferece outras informações que possibilitem a construção de uma linha do tempo completa.

6.4.2 Caracterização

A escola Bambu atende “aproximadamente hoje 775 (setecentos e setenta e cinco) alunos da Educação Infantil e Ensino Regular e cerca de 300 (trezentos) alunos no programa Educação de Tempo Integral” (Patos de Minas, 2023), distribuídos(as) em dois turnos de atendimento, manhã e tarde, os(as) estudantes que integram o programa Educação de Tempo Integral, permanecem na escola nos dois turnos de funcionamento. O corpo discente está caracterizado da seguinte forma no documento:

Este educandário recebe alunos residentes nos bairros Alto da Colina, Morada do Sol, Jardim Esperança, Residencial Monjolo, Sol Nascente, Terra Nova, Alto Limoeiro, Residencial Moradas, Alto da Serra e mediações, considerando que são crianças necessitam de auxílio para seguirem seus estudos, pois a maioria é carente (Patos de Minas, 2023).

O PPP aponta que a estrutura física da escola não atende adequadamente às necessidades da comunidade, impossibilitando inclusive o atendimento a estudantes portadores de necessidades especiais, pois a rampa de acesso e o banheiro acessível estão inutilizados devido à reformas que estão acontecendo na instituição. Pelo mesmo motivo, os(as) estudantes estão utilizando salas de aula e refeitório “improvisados” (Patos de Minas, 2023) e o espaço da biblioteca foi dividido com as salas de aula.

A instituição não presta Atendimento Escolar Especializado:

A instituição não tem atendimento de AEE e as crianças não são atendidas em outro local (somente particular). As crianças que necessitam de professor apoio trazem o laudo médico ao qual enviamos para o núcleo de atendimento à inclusão onde estes encaminham profissionais para acompanhar as crianças em sala de aula, em outros casos onde as famílias não têm condições de arcar com consulta particular para conseguir o laudo médico, estas são atendidas em salas de aula comumente igual os demais alunos pelos professores regentes (Patos de Minas, 2023).

O documento apresenta poucas informações, o que impossibilitou a apresentação de uma caracterização mais precisa da escola, mas, pudemos verificar, com base no que foi exposto no PPP, que a escola está localizada em uma região de vulnerabilidade social do município de Patos de Minas e que, a estrutura da escola não supre adequadamente as demandas da comunidade.

6.5 ESCOLA MARANTA

O PPP da escola Maranta, foi publicado no ano de 2020a, possui 69 (sessenta e nove) páginas e está organizado em oito capítulos, conforme o quadro a seguir:

Tabela 10 – Estrutura do PPP da escola Maranta

Capítulo	Subitem	Descrição
1 Introdução	1.1 Filosofia 1.2 Objetivos	Apresenta uma definição de PPP e aponta os princípios que fundamentam a escola, sendo eles as relações éticas e morais, bem como o compromisso da escola.
2 Identificação da escola	2.1 Contexto histórico 2.2 Caracterização	Apresenta o histórico, as bases legais de criação e funcionamento e os segmentos de educação atendidos, bem como o horário e turnos de funcionamento.
3 Gestão Administrativa	3.1 Órgãos Colegiados 3.2 Instrumentos de gestão 3.3 Serviços Básicos 3.4 Administração de Pessoal 3.5 Administração de Patrimônio 3.6 Assistência ao Educando 3.7 Articulação com a comunidade	3.1 Lista e conceitua os órgãos colegiados presentes na escola, bem como sua função. 3.2 Apresenta os documentos básicos da gestão administrativa: calendário, cadastro e Censo Escolar, orçamento anual, avaliação interna e avaliação externa. 3.3 Lista os serviços básicos: secretaria, biblioteca, cantina, portaria e segurança. 3.4 Afirma que a escola se baseia nas legislações que versam sobre as funções e condutas dos servidores públicos municipais. 3.5 Afirma que os bens patrimoniados são etiquetados e inventariados. 3.6 Lista os programas de assistência presentes na escola: merenda escolar, transporte e Saúde na Escola. 3.7 Afirma que o calendário anual prevê datas que favorecem a aproximação com a comunidade.

Capítulo	Subitem	Descrição
4 Gestão Pedagógica	4.1 Pressupostos teóricos 4.2 Princípios orientadores da prática pedagógica 4.3 Organização do trabalho pedagógico 4.4 Padrões básicos de operacionalização do trabalho pedagógico 4.5 Plano de Trabalho Anual – Supervisão Escolar 4.6 Proposta Curricular 4.7 Organização Curricular 4.8 Matrizes de Avaliação Trimestral Externa 4.9 Ensino Aprendizagem 4.10 Hora-Atividade 4.11 Material Didático 4.12 Material Impresso 4.13 Plano de Aula 4.14 Exercício da Docência 4.15 Produtividade do Tempo 4.16 Clima Escolar 4.17 Manejo de Classe 4.18 Dever de Casa 4.19 Quadro de Giz 4.20 Material do Ano 4.21 Avaliação do Aluno 4.22 Diário de Classe 4.23 Conselho de Classe/Ciclo 4.24 Acompanhamento Pedagógico do Trabalho em Sala de Aula- Supervisão Escolar 4.25 Atendimento Individual ao aluno 4.26 Atendimento diferenciado ao aluno 4.27 Atendimento ao aluno com necessidades especiais	<p>4 Descreve as responsabilidades da equipe diretiva, supervisoras escolares e equipe docente na organização pedagógica.</p> <p>4.1 Afirma que a dinâmica da escola deve influenciar “na disposição dos alunos para o estudo e para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades” (Patos de Minas, 2020a, p.21).</p> <p>4.2 Define que a prática pedagógica tem como princípios orientadores a competência técnica, a competência humana e a competência política.</p> <p>4.3 Afirma que a organização do trabalho pedagógico está estruturada em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, BNCC e outros documentos legais.</p> <p>4.4 Afirma que a escola estabelece padrões básicos de orientação do trabalho pedagógico, que correspondem aos instrumentos listados e descritos nos itens 4.5 a 4.31.</p> <p>Os subitens 4.5 a 4.31 descrevem detalhadamente cada um destes instrumentos, o passo a passo para sua elaboração, o modelo para ser reproduzido, a conduta docente em sala de aula, como deve ser utilizada a lousa (com modelo), como a aula deve ser conduzida, como os materiais devem ser padronizados e como deve ser o cuidado do estudante com seu material.</p>

Capítulo	Subitem	Descrição
	4.28 Atendimento aos pais ou responsáveis 4.29 Reunião de Pais 4.30 Boletim Informativo-Desempenho Acadêmico do aluno 4.31 Comunicação ao Conselho Tutelar	
5 Projetos em Desenvolvimento	Não se aplica.	Lista e descreve os Projetos Institucionais em desenvolvimento na escola, descreve seus critérios de eficácia, objetivos e resultados alcançados.
6 Ficha Resumo: análise dos critérios de eficácia escolar	Não se aplica.	Apresenta uma tabela contendo os critérios de eficácia escolar (ensino e aprendizagem, clima escolar, pais e comunidade, gestão de pessoas, gestão de processos, infraestrutura e resultados), a média esperada pela escola, a média alcançada pela escola, o total máximo do critério de eficácia escolar, o total máximo e a porcentagem alcançada em cada critério e os requisitos e características críticas de cada critério.
7 Plano de Ação	7.1 Rede física, mobiliários e equipamentos 7.2 Plano de Ação-Gestão Administrativa 7.3 Plano de Ação – Gestão Pedagógica	7.1 Lista as dependências da escola e as ações de melhoria a serem realizadas em cada uma delas. 7.2 Apresenta os indicadores da gestão administrativa (funcionamento dos órgãos colegiados, instrumentos de gestão e serviços básicos) e as ações a serem implementadas ou mantidas em cada um destes indicadores. 7.3 Apresenta os indicadores da gestão pedagógica (organização do tempo e do espaço escolar, trabalho da supervisão pedagógica, trabalho da equipe docente, disciplina dos alunos e formação continuada na escola) e estabelece as ações a serem implementadas e mantidas em cada um destes indicadores.
8 Indicadores de Qualidade – Avaliações Externas	Não se aplica.	Afirma que os indicadores de qualidade da escola são apontados pelos resultados da instituição em avaliações sistêmicas e apresenta os resultados.

Fonte: PPP da escola Maranta (Patos de Minas, 2022a). Organizado pela autora.

6.5.1 Histórico

Segundo seu PPP (Patos de Minas, 2020a), a escola foi criada em 1960, pelo governo estadual e municipalizada no ano de 1998, por meio da Lei Municipal nº 4.516/1997 (Pato de Minas, 1997), e passou a atender, após a referida data, crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, apenas os segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são ofertados pela instituição, tendo as turmas distribuídas entre os turnos vespertino e matutino.

Além destas informações, o PPP aponta também o histórico das diretoras escolares eleitas entre os anos de 2001 a 2019 e que, no ano de 1984 foi iniciada a construção da sede própria da escola, porém não menciona em que ano ela foi inaugurada. O documento também destaca, que, até o ano de 2003, haviam turmas anexas em outras três instituições de ensino públicas municipais e estaduais de ensino de Patos de Minas e, a partir de 2020, passou a contar com apenas um anexo em uma escola estadual do município.

O histórico apresentado no PPP, apresenta lacunas temporais e informações incompletas, por este motivo, não pudemos apresentar uma linha do tempo completa desta escola.

6.5.2 Caracterização

O PPP desta escola, tem uma parte destinada à caracterização da comunidade escolar e também do espaço físico da instituição (apenas da sede). Segundo o documento, as informações apresentadas foram recolhidas por meio de um “questionário socioeconômico cultural respondido pelas famílias por amostragem” (Patos de Minas, 2020a, p.15).

Em relação à renda familiar das crianças atendidas nesta instituição, o PPP afirma que, dentre os (as) participantes da pesquisa, 2 % (dois por cento) informaram não possuir renda, 21% (vinte e um por cento) recebem mensalmente menos que um salário mínimo, 48% (quarenta e oito por cento) recebem de um a dois salários mínimos por mês, 26% (vinte e seis por cento), recebem de três a quatro salários mínimos por mês e 2% (dois por cento) têm renda mensal superior a quatro salários mínimos. Ainda segundo o documento, 64 % (sessenta e quatro por cento) das famílias questionadas possuem de um(uma) a dois(duas) filhos(as), 35% (trinta e cinco por cento), de três a cinco filhos(as) e 1%, acima de sete filhos (as).

As ocupações laborais dos participantes da pesquisa, também foram especificadas no documento, a saber:

A ocupação profissional dos pais ou responsáveis é diversificada e está assim sintetizada: 6% desenvolvem trabalho na área rural; 25% possuem trabalho com carteira assinada; 21% estão no setor informal. Registra-se alto índice de aposentados (24%) e mães com atividades exclusivas no lar, 24% (Patos de Minas, 2020a, p. 14).

Em relação à escolaridade das famílias dos (as) alunos (as), o PPP informa que:

1% são analfabetos, 35% possui Ensino Fundamental incompleto, 25% completou o Ensino Fundamental, 16% tem Ensino Médio incompleto e 22% Ensino Médio completo e 1% curso superior/pós-graduação. Ressalta-se que a escolaridade da mãe é superior à do pai (Patos de Minas, 2020a, p. 14).

Quanto as preferências em atividades culturais e de lazer das famílias participantes da pesquisa, o PPP afirma que:

Encontros religiosos, festas e visitas familiares, fazem parte da vida social de 46% das famílias. Frequentam sítios e fazendas 38%; barzinhos e clubes esportivos aproximadamente 41%; praças, feiras, parques e shopping 47%. O acesso a estádios de futebol, prática esportiva, dança, cinema e restaurantes é privilégio de apenas 28% (Patos de Minas, 2020a, p. 14).

Após apresentar informações sobre as famílias atendidas na escola, o PPP aborda o perfil socioeconômico dos (das) profissionais que atuam na instituição:

Quanto aos profissionais da escola, a faixa etária de 66% dos servidores encontra-se entre 31 e 50 anos; 23% tem idade entre 20 e 30 anos e 11% acima de 50. O estado civil de 57% desses servidores é casado, 43% solteiro. O nº de filhos é bem reduzido, 34% não têm filhos, 51% possui até 2 filhos e 15% até 6. Em relação à moradia, 74% possui casa própria, 14% alugada e 12% cedida. Os servidores moram perto da escola, 80% a uma distância de até 5 Km e 20%, até 16 Km. Usam carro, moto, bicicleta, ônibus ou a caminhada como meio para chegar ao trabalho (Patos de Minas, 2020a, p. 15).

Na sequência, o documento informa sobre a escolaridade das professoras e professores da escola, seu perfil salarial e o acesso à tecnologia e material didático/pedagógico para o planejamento das aulas, bem como afirma que 98% (noventa e oito por cento) destes (destas) educadores (as) são servidores efetivos do município de Patos de Minas, enquanto os (as) demais, são contratados (as) em caráter precário pelo poder público municipal:

Do total de educadores, 10% tem como habilitação o Curso Normal e 90% possui curso superior, sendo que 39% destes possuem pós-graduação. Para facilitar o desenvolvimento do trabalho escolar, 22% dos educadores contam com computador e jogos pedagógicos em casa. Todos possuem livros, apostilas e dicionários para consulta. A renda salarial mensal de 73% dos trabalhadores corresponde à média de até 3 salários mínimos e 27% recebe entre 4 a 10 salários. Desses trabalhadores, 62% realizam outro serviço fora da escola (Patos de Minas, 2020a, p.15).

Após trazer informações acerca destes segmentos da comunidade escolar, de forma quantitativa apenas, o PPP se debruça na caracterização do espaço físico da sede escolar:

Quanto à rede física, mobiliário e equipamento, a escola possui uma área livre de 2.686,19 m² e área construída de 1.454,16 m². O espaço físico da escola é constituído por um prédio com dois pavilhões, áreas de jardins, quadra e pátio. O prédio possui dois pisos com escada de acesso, e para acessibilidade de alunos com necessidades especiais, conta com um elevador. A escola conta com onze salas de aula, uma sala de professores, a secretaria, um auditório, uma Sala de Recursos Multifuncionais, uma sala supervisão e planejamento, biblioteca, banheiro interno para funcionários, banheiros externos para educandos, cozinha, cantina, área de refeitório coberta, quadra coberta e parquinho (Patos de Minas, 2020a, p. 15).

Em relação aos bens patrimoniados da escola, o PPP afirma que:

Os equipamentos da escola, de um modo geral, encontram-se em bom estado de conservação para desenvolvimento das aulas e dos trabalhos administrativos, alguns necessitam de reparo periodicamente, são: duas máquinas de xerox, computadores com acesso à internet – três na sala de planejamento, para uso dos professores, não há computadores para uso dos educandos, dois para a secretaria, dois para a supervisão, dois para a direção e vice direção, um para sala recurso, cinco impressoras, três aparelhos de 15 televisão, dois aparelhos de DVD, dois projetores multimídia, três aparelhos de som (portátil), para deficientes visuais, uma tela para projeção, dentre outros (Patos de Minas, 2020a, p. 15-16).

Para finalizar, o documento descreve brevemente a organização do trabalho na escola, no que se refere ao quadro administrativo:

Há quatro auxiliares de serviço básico, para cuidar do lanche, e a parte de limpeza é realizada por empresa terceirizada, com exceção do anexo. O serviço de secretaria é realizado por uma secretária e uma funcionária em desvio de função. O serviço de Supervisão Pedagógica é realizado por duas supervisoras, sendo efetivas, uma está prestando serviço na Secretaria Municipal de Educação, sendo substituída por uma contratada. A sala de recurso conta com duas professoras, cada uma atendendo em um turno. A biblioteca conta com uma profissional em desvio de função, o serviço de reprografia é feito por esta funcionária (Patos de Minas, 2020a, p. 16).

Conforme já afirmamos em relação às outras escolas que compõe o campo de pesquisa, esta seção do trabalho tem como objetivo apresentar o histórico e a caracterização das mesmas. Desta forma, as análises acerca das perspectivas de educação e de gestão expressas em seus PPPs, serão realizadas em seções destinadas a esta finalidade.

6.6 ESCOLA PALMEIRA

O PPP da escola Palmeira, foi publicado em 2017, possui 50 (cinquenta) páginas e está estruturado em quatro capítulos, conforme a tabela a seguir:

Tabela 11 – Estrutura do PPP da escola Palmeira

Capítulo	Subitens	Descrição
1 Caracterização da Escola	1.1 Histórico 1.2 Contextualização 1.3 Objetivos 1.4 Gestão Escolar	1.1 Apresenta o histórico da escola desde sua criação, bem como a fundamentação legal de criação e funcionamento. 1.2 Descreve o espaço físico da escola, o quantitativo de funcionários (a) e sua escolaridade, as taxas de aprovação, reprovação e evasão escola e como acontece o relacionamento da escola com as famílias. 1.3 Afirma que os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem e relacionamento com a comunidade merecem maior atenção e estabelece objetivos para aprimorá-los e aumentar os índices de aprovação dos(as) estudantes. 1.4 Afirma que, apesar de os instrumentos legais apontarem que a gestão da escola deve ser democrática, a escola ainda exerce práticas tradicionais de gestão, conferindo à direção da escola a centralidade neste processo. Em seguida, lista os órgãos colegiados na escola e suas funções.
2 Perspectivas Pedagógicas	2.1 Visão Geral 2.2 Organização Pedagógica 2.3 Acompanhamento e avaliação do desempenho do educando 2.4 Organização do Tempo e do Espaço Escolar 2.5 Programas e Projetos	2.1 Apresenta uma síntese dos critérios de eficácia escolar que possuem maior fragilidade: pais e comunidade, ensino e aprendizagem e resultados, destacando os requisitos que necessitam de maior intervenção. Descreve as concepções de educação, escola, currículo e avaliação. 2.2 Descreve o currículo adotado pela escola, como é organizado o trabalho de docência e planejamento e os critérios de enturmação dos(as) estudantes. 2.3 Descreve os processos avaliativos da instituição 2.4 Descreve a organização dos espaços e dos tempos escolares (enturmação, salas de aulas, calendário e hora-aula). 2.5 Lista e descreve os Projetos Institucionais da escola.
3 Gestão e desenvolvimento de Pessoas	Não se aplica.	Descreve como é realizado o recrutamento do pessoal, o papel da direção no processo de motivação, capacitação e acompanhamento do trabalho, bem como o processo de avaliação de desempenho profissional.
4 Metas e Propostas da Escola	4.1 Ensino e aprendizagem 4.2 Pais e Comunidade 4.3 Resultados	Lista as metas da escola em relação à melhoria da infraestrutura e à dimensão pedagógica, bem como as propostas para melhorar os resultados da escola em avaliações sistêmicas.

Fonte: PPP da escola Palmeira (Patos de Minas, 2017). Organizado pela autora.

6.6.1 Histórico

Segundo o PPP da escola Palmeira, ela foi a primeira instituição pública municipal de ensino a ser inaugurada no município de Patos de Minas, no ano de 1993. Suas atividades se iniciaram no ano seguinte, com atendimento exclusivo ao segmento da educação infantil, a ampliação ao atendimento dos segmentos do ensino fundamental e EJA foi acontecendo gradativamente (Patos de Minas, 2017).

Inicialmente, a escola abrigava alguns projetos, como oficinas de bordado tricô e crochê e de musicalização (o prédio era também sede do Conservatório Municipal), e, de acordo com as informações apresentadas no documento, com o aumento da demanda, eles foram transferidos para outros locais, cedendo espaço para a implantação da EJA:

No ano de 1998 iniciou-se na Escola o Projeto Acertando o Passo, para atender a educandos do Ensino Fundamental em defasagem idade/série, extinto ao término do 1º semestre de 2009 e substituído, no 2º semestre do mesmo ano, pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, em funcionamento, sendo núcleo das escolas municipais (Patos de Minas, 2017, p. 6).

Atualmente¹⁹, a escola presta atendimento à educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e EJA, com funcionamento em três turnos, matutino, vespertino e noturno.

Outro aspecto apresentado no documento, refere-se ao processo de escolha das dirigentes da escola. Segundo suas informações, somente a partir do ano 2000, passaram a ocorrer eleições diretas para os cargos de diretora e vice-diretora escolar, anteriormente, as pessoas que ocupavam estes cargos eram indicadas diretamente pelo poder executivo municipal.

Ainda segundo o documento, a partir do ano de 2010, a escola adotou o “Programa Mais Educação, atendendo a educandos de forma complementar, no contraturno, oferecendo as seguintes modalidades: esporte, música, teatro” (Patos de Minas, 2017, p. 10), entretanto, o documento não menciona se tal projeto continua em vigência.

Na sequência, o PPP menciona outro projeto iniciado na escola, mas, não apresenta informações que permitam afirmar se ele ainda se encontra em vigência:

Em 2011, a Escola firmou parceria com a Associação VEM-SER de Proteção e Assistência à Criança e ao Adolescente de Patos de Minas/MG, uma organização não governamental de prestação de serviço de saúde alternativo

¹⁹ Afirmação realizada com base nas informações da última versão do PPP da escola Palmeira no ano de 2018 (Patos de Minas, 2017).

e holístico, incluindo atividades de prevenção às drogas e desenvolvimento da autoestima (Patos de Minas, 2017, p. 10).

Da mesma forma, o histórico da instituição menciona que, no ano de 2014, houve adesão a outro projeto (Patos de Minas, 2017, p. 10):

No ano de 2014 aderiu ao Programa Bombeiro Mirim, desenvolvido pelo Corpo de Bombeiros Militar, em parceria com o Governo, que tem por objetivo orientar e instruir corretamente as crianças sobre como agir em situações de emergência, além de proporcionar uma maior integração entre a corporação, a escola, a família e a comunidade.

No ano de 2017, houve adesão a mais um projeto, (Patos de Minas, 2017, p. 10-11): “Em 2017, por meio de parcerias com o Projeto Transformação, foi instituída a Escolinha de Skate e Futebol na Escola, no contraturno do educando, com atendimento de psicólogo, toda primeira segunda-feira de cada mês.”

Ademais, o documento afirma que a escola tem buscado promover a inclusão escolar, mas não menciona o período em que isto passou a acontecer:

A Escola vem iniciando o processo de inclusão escolar, com um mínimo de estrutura para atender aos educandos. Alguns são acompanhados por professora apoio na sala de aula. Duas outras professoras, uma em cada turno, realizam na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno do educando, Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns do ensino regular e produzem material adaptado às suas necessidades. O material em braille é confeccionado por duas professoras efetivas da Escola no CAP, localizado na Escola Estadual Professora Elza Carneiro Franco (Patos de Minas, 2017, p. 11).

As informações apresentadas no PPP da escola Peperômia não nos permitiram apresentar um histórico completo da instituição, uma vez que não foram apresentadas informações suficientes sobre ela entre os anos de 1993 e 1998 e acerca da vigência dos projetos mencionados. Contudo, buscamos demonstrar, da forma como foi possível, uma visão geral da história desta unidade municipal de ensino público.

6.6.2 Caracterização

A escola Peperômia funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, e oferece atendimento aos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e EJA, a “1^a Etapa, correspondente aos Anos Iniciais e a 2^a Etapa, Anos Finais” (Patos de Minas, 2017, p. 8).

Ela conta com três anexos escolares, que funcionam fora do prédio sede, atendendo há 10 (dez) turmas de Educação Infantil. No total, a escola atende a 1145 (mil cento e quarenta e cinco) estudantes, distribuídos em 51 (cinquenta e uma) turmas, “dos quais 501 estão matriculados na Educação Infantil e 430 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Patos de Minas, 2017, p. 9).

O PPP caracteriza o segmento discente e suas famílias a partir deste entendimento:

Com localização privilegiada, em bairro próximo à região central, onde há comércio em desenvolvimento e escolas estaduais de diferentes níveis de ensino, a Escola, se fosse levado em conta o zoneamento, deveria receber educandos do entorno próximo, entretanto, recebe educandos advindos de diversos bairros periféricos e do meio rural. A maioria dos educandos é oriunda de famílias de baixa renda (Patos de Minas, 2017, p. 9).

Segundo o PPP, o rendimento escolar dos (das) estudantes demonstram ser “insatisfatório”, apesar tendo como base os resultados das avaliações internas e externas, com índice de reprovação de 12, 25% (doze ponto vinte e cinco por cento) e 2% (dois por cento) de taxa de evasão escolar nos Anos Finais, 0,5% (zero ponto cinco por cento) nos Anos Iniciais, o índice de reprovação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de 33% (trinta e três por cento) e 87% (oitenta e sete por cento) de evasão escolar. Devido a estes índices, a Secretaria de Educação (SEMED) determinou o fim da oferta da EJA a partir do ano de 2018 (Patos de Minas, 2017, p. 11):

Os resultados obtidos pelos educandos ainda se mostram insatisfatórios. Muitos apresentam defasagem de aprendizagem, especialmente no que tange a conhecimentos básicos de matemática, de leitura e de escrita, o que vem exigindo desenvolvimento de estratégias permanentes de intervenção pedagógica, reforço e recuperação.

A equipe docente é formada por 98 (noventa e oito) professoras e professores, sendo que, 50 % (cinquenta por cento) deste total são servidoras e servidores efetivos e o restante, contratados(as) em caráter temporário pelo poder público municipal. Segundo o documento, a rotatividade docente acarreta prejuízos ao trabalho pedagógico, pois dificulta “o encadeamento e constância do trabalho proposto” (Patos de Minas, 2017, p. 9).

Apesar disso, o PPP assim caracteriza a equipe de servidores e servidores da escola:

O corpo de funcionários conta com profissionais capacitados e preparados para lidar com o cenário educacional. A maioria encontra-se na faixa etária entre 36 e 55 anos (anexo 1) e 62% do total de funcionários possuem ensino superior e pós-graduação (Patos de Minas, 2017, p. 9).

No que se refere ao espaço físico da escola sede, é perceptível que sua sede não comporta a demanda de estudantes, uma vez 10 (dez) turmas de Educação Infantil são atendidas nos três anexos à instituição.

As informações apresentadas no PPP referem-se apenas a sede da escola, não mencionam a caracterização da estrutura física dos anexos localizados fora do prédio principal, a saber:

Seu prédio [sede] é constituído de dois pavilhões, com dois pisos cada um, com rampa de acesso ao piso superior, garantindo maior segurança na movimentação dos transeuntes e acessibilidade de cadeirantes. Conta com dezenove salas de aula, arejadas, com quadro branco, mobiliário e iluminação adequada. Há sala de professores, secretaria, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de leitura, laboratório de ciências, Sala de Recursos Multifuncionais, salas de planejamento de professores, sala de supervisão, biblioteca, sala de xerox, banheiro interno para funcionários, banheiros externos para educandos, cozinha, cantina, área de refeitório coberta, depósito de alimentos, depósitos de utensílios diversos, depósitos para materiais didáticos, quadra coberta, quadra descoberta e parquinho (Patos de Minas, 2017, p. 8).

O PPP afirma também que:

Os equipamentos da escola, de um modo geral, encontram-se em bom estado de conservação para desenvolvimento das aulas e dos trabalhos administrativos como: duas máquinas de xerox, computadores com acesso à internet - cerca de vinte para o uso dos educandos (necessitando de manutenção e substituição de peças), dois para a secretaria, três para a supervisão, um para a direção, um para a vice-direção, um para a biblioteca e dois na sala de planejamento, para uso dos professores, seis impressoras, três aparelhos de televisão, dois aparelhos de DVD, um retroprojetor, três aparelhos de som (portátil), dois data show, 3 notebooks para deficientes visuais, uma tela para projeção, material da sala de recurso, dentre outros (Patos de Minas, 2017, p. 8).

Como fecho da caracterização da escola Peperômia, apresentaremos a organização do trabalho, conforme as informações de seu PPP (Patos de Minas, 2017, p. 9):

Há oito auxiliares de serviço básico, para cuidar do lanche, e a parte de limpeza é realizada por empresa terceirizada, com exceção dos anexos. O serviço de secretaria é realizado por duas secretárias e duas auxiliares, sendo uma, professora em desvio de função. O serviço de Supervisão Pedagógica é realizado por três supervisoras, sendo uma efetiva, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, duas contratadas, uma atuando na Educação Infantil e a outra, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Ademais:

A sala de recurso conta com duas professoras, cada uma atendendo em um turno. A biblioteca conta com uma profissional habilitada em biblioteconomia, atendendo ao turno da manhã e com profissional em desvio de função atendendo ao turno da tarde. O serviço de reprografia conta com dois funcionários em desvio de função. Os pequenos reparos da Escola e entrada e saída de educandos são realizados por auxiliares de serviço (Patos de Minas, 2017, p.9).

Diante do exposto, finalizamos esta seção destacando que ela teve por objetivo apresentar o contexto no qual a escola Peperômia está inserido, as análises que concernem às categorias gestão democrática e educação libertadora (Freire, 2019a, 2019b, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e), serão apresentadas em momento oportuno.

6.7 AS ESCOLAS PLURAIS: QUADRO SÍNTESE

Para melhor visualização dos aspectos gerais dos PPPs analisados e da caracterização do atendimento escolar, organizamos um quadro síntese:

Tabela 12 – Documentos: Quadro Síntese

Documento	PPP da escola Samambaia	PPP da escola Coqueiro	PPP da escola Peperômia	PPP da escola Maranta	PPP da escola Bambu	PPP da escola Palmeira
Número de páginas	22	72	Sem paginação	64	Sem paginação	50
Ano de publicação	2022	2018	2020	2020	2023	2017
Segmentos de ensino atendidos pela escola	Educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil Ensino Fundamental	Educação Infantil Ensino Fundamental
Horário de Funcionamento	Não especificado	7 horas às 17 horas e 30 minutos	Não especificado	7 horas às 17 horas e 25 minutos	7 horas às 17 horas e 25 minutos	Não especificado
Turnos de funcionamento	Não especificado	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã, tarde e noite.
Quantitativo de estudantes	Não especificado	1140	463	614 ²⁰	713 ²¹	1145

Fonte: PPPs das escolas Samambaia, Coqueiro, Maranta, Peperômia, Bambu e Palmeira (Patos de Minas, 2017; Patos de Minas, 2018; Patos de Minas, 2020a; Patos de Minas, 2020b; Patos de Minas, 2022c; Patos de Minas, 2023). Organizado pela autora.

²⁰ O PPP só apresenta o quantitativo de estudantes até o ano de 2015 (Patos de Minas, 2020a).

²¹ O PPP só apresenta o quantitativo de estudantes relativo ao ano de 2018 (Patos de Minas, 2023).

7 GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: O QUE NOS REVELAM OS PPPS?

Reservamos este capítulo para a realização de uma análise qualitativa dos documentos, buscando compreender se as perspectivas de gestão e de educação expressa nos documentos se aproximam do pensamento freireano (Freire, 2019b, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2023) acerca destas categorias.

Procuramos nos atentar, ao longo de nossas análises, para a possibilidade de o discurso não representar fidedignamente a materialidade da escola. Desta forma, ao nos depararmos com definições de gestão e de educação nos documentos, realizamos o movimento de problematização entre elas e os demais processos expressos no texto (acerca destes aspectos), procurando compreender em que medida eles mantêm ou não coerência entre si, e é claro, se eles se aproximam ou se distanciam da compreensão de Paulo Freire sobre os mesmos.

Para a análise em relação à categoria Gestão Democrática, elencamos subcategorias para subsidiá-la, sendo elas os princípios freireanos (Freire, 2019b) de gestão democrática: participação, descentralização e autonomia.

Em relação à categoria Educação Libertadora, apoiamo-nos também em um referencial freireano, que compreende que a educação é um processo permanente, no qual todas as pessoas que dele participam são sujeitas de sua construção, e que ela deve possibilitar a problematização da realidade concreta com vistas à sua transformação.

7.1 OS DOCUMENTOS EXPRESSAM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA?

O PPP da escola **Samambaia** (Patos de Minas, 2022c) não tem uma concepção de gestão expressa de forma clara em seus dizeres. Não há, neste documento, sequer uma seção destinada à discussão sobre os processos de gestão implementados pela instituição.

O PPP da escola **Coqueiro** (Patos de Minas, 2018), tem uma parte destinada à caracterização de sua gestão, denominada de “Gestão Escolar”, que se subdivide em três tópicos distintos: “gestão administrativa, gestão de pessoas e gestão democrática e participativa”.

O PPP da escola **Peperômia**, apresenta a gestão escolar em duas dimensões distintas: a pedagógica e a administrativa, num primeiro momento, por meio do diagnóstico da realidade escolar, em cada um destes aspectos, e depois, em um plano de metas e ações para cada uma destas dimensões.

O PPP da escola **Bambu**, também aborda a gestão escolar em dimensões distintas, a administrativa e a pedagógica, apresentadas por meio de tabelas

No PPP da escola **Maranta**, a questão da gestão escolar é abordada em duas seções, uma delas compreendendo a “gestão administrativa” e a outra, a “gestão pedagógica”, ambas tratadas como elementos distintos, mas que, englobam, em síntese, segundo os dizeres do documento, “a organização e o funcionamento da Escola [que] estão fundamentados na legislação vigente e no princípio da gestão democrática” (Patos de Minas, 2020a, p. 16).

O PPP da escola **Palmeira**, aborda a questão da gestão escolar em dois momentos: o primeiro deles denominado “Gestão Escolar”, no qual está presente o conceito de gestão democrática adotado pela instituição e também o papel atribuído aos Órgãos Colegiados presentes na escola, sendo estes mencionados no documento como “a forma mais aproximada de descentralização do poder” (Patos de Minas, 2017, p.13). Em um segundo momento, denominado de “gestão e desenvolvimento de pessoas” (Patos de Minas, 2017, p.22), no qual o documento apresenta os princípios que orientam as relações humanas dentro da instituição.

A organização e estrutura destes documentos, revelam uma concepção fragmentada de gestão, uma vez que os mesmos abordam a dimensão pedagógica, a dimensão administrativa, a relação escola comunidade, a atuação do corpo docente e do corpo discente, como elementos distintos, não há, nos PPPs, a expressão da totalidade da gestão e das relações humanas envolvidas neste processo, não é possível estabelecer, com base na análise dos mesmos, uma compreensão clara sobre como os elementos citados dialogam para a construção da gestão democrática, mencionada em seus textos.

Os PPPs expressam uma ênfase no estabelecimento de padrões operacionais e critérios de eficácia para nortear o trabalho de gestão, como é o caso do PPP da escola **Coqueiro**, da escola **Palmeira**, da escola **Bambu**, da escola **Peperômia** e da escola **Maranta**.

No PPP da escola **Coqueiro**, está presente a afirmação de que “a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros” (Patos de Minas, 2018, p.30) são indicadores de qualidade da gestão administrativa da escola, e, além de demonstrar uma ênfase no estabelecimento de padronização na documentação da secretaria escolar e da documentação pedagógica, como cabeçalhos de avaliações, atas de conselhos de classe e atas de atendimento à comunidade, o documento também estabelece diretrizes para o trabalho administrativo e docente, como forma de garantir resultados satisfatórios no que se refere à aprendizagem dos estudantes e organização da escola.

No PPP da escola **Bambu**, a dimensão administrativa é apresentada nos documentos por meio de tabelas, nas quais descreve uma avaliação dos serviços prestados em uma escala de bom, regular ou ruim e as principais dificuldades encontradas na prestação dos mesmos e também, uma outra tabela, contendo o cargo, a quantidade de servidores em cada função, sua faixa etária, grau de escolaridade e situação funcional. (Patos de Minas, 2023)

Já em relação à gestão pedagógica, o documento apresenta uma série de tabelas, nos quais estão as informações sobre o número de alunos(as) matriculados(as) e as etapas de ensino que estão cursando, o turno em que frequentam a escola, o aproveitamento escolar, onde estão presentes as taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar e também os resultados de cada segmento de ensino em avaliações externas.

Após estas tabelas, o documento apresenta um plano de metas e ações a serem realizadas pela escola para o aprimoramento da eficácia e dos resultados e, na sequência, apresenta a organização da mesma no que diz respeito à dimensão pedagógica, sob forma de descrições detalhadas sobre como deve ser realizado o trabalho dos professores e professoras e da supervisão escolar e um modelo padronizado para cada instrumento de documentação pedagógica.

O PPP da escola **Palmeira**, apresenta um quadro onde descreve os critérios de eficácia escolar (gestão de pessoas, gestão de processos, infraestrutura e resultados), cuja ênfase está na questão dos resultados acadêmicos dos(as) estudantes, principalmente no que tange às notas em avaliações externas e internas, como principais indicadores de eficiência.

No critério de eficiência denominado de “gestão de pessoas”, o PPP descreve os requisitos para o mesmo, sendo eles, gestão do pessoal docente e não docente, experiência apropriada e compromisso com a escola.

O requisito denominado “gestão do pessoal docente e não docente”, estão explicitadas as ações da equipe diretiva em relação a ele, a saber, “a direção tem claramente definidas as funções e atribuições de todo o pessoal da escola e expressa qual a sua expectativa em relação à equipe escolar”, “a direção monitora e avalia as atividades desenvolvidas por todos os colaboradores da escola” e “a escola adota medidas de promoção de bem-estar para auxiliar os colaboradores a atingir as metas” (Patos de Minas, 2017, p.47).

No que se refere ao requisito da “experiência apropriada”, o PPP afirma que a equipe docente tem a experiência necessária para a docência e que o seu trabalho em sala de aula é avaliado pela equipe diretiva, e por fim, no requisito “compromisso com a escola”, está presente a firmação de que “a equipe escolar avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, bem como o seu esforço para mudança” (Patos de Minas, 2017, p.47).

Em relação à gestão de processos, o PPP da escola **Palmeira** estabelece três requisitos para este critério de eficiência, sendo eles, a utilização e controle dos recursos financeiros, o planejamento de ações e a organização da rotina. E após isto, o documento estabelece o último critério de eficiência, cujos requisitos apontados são o resultado acadêmico dos(as) estudantes e o desempenho geral da escola.

O PPP da escola **Peperômia**, também discute isoladamente a gestão pedagógica e a gestão administrativa da instituição. A primeira, é definida no documento como aquela que “envolve o trabalho realizado com aluno, os estudos, o planejamento e tratamento dado às questões da aprendizagem” e, na sequência explicita brevemente a organização da escola em relação a esta dimensão, relatando a carga horária de trabalho destinada à docência e a carga horária destinada ao planejamento docente, bem como as atividades realizadas pelos(as) professores (as) em cada um destes momentos (Patos de Minas, 2020b).

Em continuidade, o documento descreve a atuação da supervisora pedagógica, que, segundo suas informações, é o de acompanhar o trabalho docente em sala de aula e nos planejamentos, além de prestar acompanhamento aos alunos e alunas “com baixo desempenho acadêmico”, organizando oportunidades de recuperação de aprendizagem para os(as) mesmos(as) (Patos de Minas, 2020b).

Após estas descrições, o PPP da escola **Peperômia** apresenta um diagnóstico da escola em diversos aspectos, como a estrutura física, a administração escolar, a relação com a comunidade, os principais desafios e as potencialidades da instituição, por meio de tabelas e, por fim, estabelece um plano de metas e ações, que é composto por “indicadores”, sendo eles, a “adequação do espaço físico e equipamentos”, onde estão descritas as ações de melhoria acerca deste indicador, e, finaliza, apresentando o indicador da “dimensão pedagógica”, cujas ações estão expostas em forma de tópicos.²²

O PPP da escola **Maranta**, demonstra uma ênfase na questão da eficácia escolar, e ao longo do documento, apresenta de forma pouco articulada, as diversas dimensões da gestão. Em um capítulo, descreve a gestão administrativa, por meio de subitens: órgãos colegiados,

²² “Dar continuidade ao trabalho de acompanhamento ao trabalho do professor”; “Implementar o trabalho de acompanhamento através de leituras e estudos”; “Estudar a BNCC, o Currículo De Minas, a Matriz de Referência e os Descritores de cada conteúdo para definição e reelaboração de propostas pedagógicas”; “Propor trabalhos para melhoria do rendimento dos alunos, principalmente nos conteúdos de Português e Matemática; “Desenvolver projetos metodológicos que visem melhorar a aquisição de habilidades de leitura e escrita”; “Organizar as fichas e registros da vida escolar do aluno conforme as matrizes de referência”; “Dar continuidade ao trabalho de avaliação, quer nos seus aspectos, qualitativo e quantitativo”; “Desenvolver projetos que visem a integração da família com a escola; “Dar continuidade ao Projeto CEC [Centro de Estudos Continuados] na escola”; “Desenvolver um trabalho de convivência no Ambiente Escolar”.

instrumentos de gestão, serviços básicos, administração de pessoal, administração do patrimônio, assistência ao educando, e articulação com a comunidade (Patos de Minas, 2020a).

No capítulo seguinte, apesenta a gestão pedagógica da instituição, também subdividida em subitens: pressupostos teóricos, princípios orientadores das ações pedagógicas, organização do trabalho pedagógico, padrões básicos de operacionalização do trabalho pedagógico, plano de trabalho anual, de competência da supervisora educacional, proposta curricular e organização curricular, matriz curricular e ensino-aprendizagem (Patos de Minas, 2020a).

No capítulo destinado à gestão administrativa, o documento descreve de forma superficial a função dos órgãos colegiados, quais são os instrumentos de gestão (o censo escolar, o calendário, o cadastro escolar, o orçamento anual e as avaliações internas e externas), depois apresenta os serviços básicos prestados pela escola (secretaria, biblioteca, cantina, limpeza, portaria e segurança) e os (as) responsáveis por realizar estes serviços, na sequência, descreve como é realizada a administração do pessoal, enfatizando as legislações municipais que versam sobre a conduta profissional de cada cargo/ função.

No capítulo destinado à gestão pedagógica, há um passo a passo de como construir a aprendizagem significativa nas aulas, a descrição do currículo, que, segundo o documento, advém da proposta curricular da SEMED, com base na BNCC e os padrões básicos de operacionalização do trabalho pedagógico, que são o planejamento docente, o manejo de classe, material didático e os instrumentos avaliativos, realizados, por meio da padronização dos documentos destinados ao registro destas ações.

O PPP da escola **Samambaia**, por outro lado, não apresenta uma definição clara da gestão escolar, apenas descreve como é realizada a organização do tempo e espaço escolar, a função de cada servidor(a) que atua na escola e como se dá o acompanhamento pedagógico.

O que nos chama a atenção, ao analisar estas informações, é uma tendência gerencial de gestão escolar, evidenciada pelo estabelecimento de padrões operacionais, critérios de eficiência e padronização de instrumentos de gestão. É perceptível, nestes documentos, uma preocupação com os resultados tangíveis do trabalho pedagógico destas instituições, mensurados por meio de taxa de aprovação e reprovação dos(as) estudantes e resultados em avaliações externas, em detrimento de discussões e problematizações acerca dos processos que envolvem a gestão escolar, tais como a realidade na qual está inserida a escola, os fatores externos e internos que interferem no trabalho docente, na aprendizagem dos(as) estudantes e na vida da comunidade.

Assim, ao contrastarmos a perspectiva de gestão expressa nos documentos com o pensamento de Paulo Freire sobre gestão democrática, é perceptível o distanciamento dos

princípios freireanos, que valorizam o diálogo, a participação ativa da comunidade, a problematização da realidade concreta e a busca coletiva por soluções aos desafios enfrentados pela escola como elementos essenciais para a construção de uma escola democrática, com os princípios demonstrados pelos PPPs, cuja análise revela uma lógica gerencial, centrada na eficiência e no controle dos resultados, o que reduz a complexidade do processo de gestão a indicadores numéricos, comprometendo a construção de uma gestão democrática, crítica e participativa.

Tendo em vista que não são todos os documentos que apresentam de forma clara a questão da gestão escolar, bem como suas diferentes estruturas e suas singularidades, elencamos subcategorias para nortear nosso processo de análise documental, sendo elas, os princípios freireanos de gestão democrática, a saber: participação, descentralização e autonomia, afim de aprofundar a compreensão dos processos que envolvem a gestão destas escolas, segundo as informações apresentadas em seus PPPs.

Importante destacar que estes princípios se relacionam dialeticamente para a construção da gestão democrática, de forma que quando um deles não está presente ou apresenta-se enfraquecido, o outro também pode ser comprometido, e que, estes elementos interrelacionam-se para o fortalecimento da gestão democrática. (Freire, 2019b).

Em relação à participação, o PPP da escola **Samambaia** afirma que: “A Escola procura manter um relacionamento estreito com as famílias e com a comunidade. A participação da família na escola é efetiva. A relação da comunidade se dá nos eventos sociais, assembleias da comunidade, participação em conselhos escolares, reuniões, etc.” (Patos de Minas, 2022c, p. 11).

Segundo os dizeres do documento, a efetiva participação da família na escola está garantida, se este segmento da comunidade comparece à escola esporadicamente para participar dos eventos citados, quais sejam, as assembleias, reuniões e composição dos conselhos escolares.

O documento não menciona se ou como acontece no cotidiano escolar a participação efetiva da comunidade, no que tange aos processos decisórios da instituição. Ele também não explicita a periodicidade dos eventos mencionados, os assuntos que compõem suas pautas ou a forma como as pessoas são convidadas a debatê-los, ou mesmo se existe a abertura ao diálogo nestas ocasiões.

A ausência de clareza em relação a estes aspectos nos levam a pensar na hipótese de que estes eventos aconteçam como forma de cumprimento de uma agenda burocrática, visto

que o documento não apresenta informações que validem a afirmação de que a comunidade escolar participa ativamente da escola, no sentido freireano do termo.

Segundo Freire (2019b, p. 198), a participação não pode reduzir-se ao mero cumprimento de formalidades ou à presença em alguns momentos específicos. Ela “implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões, e não só do fazer programado”. Caminhando na mesma direção Caria (2011, p. 113) pontua que a participação só ganha sentido “à medida que a própria comunidade passa a ser desafiada a enfrentar os seus desafios de uma forma mais articulada e coletiva.”

Ainda sobre este aspecto, o PPP diz que a “escola valoriza a parceria com as famílias, inserindo-as nas tomadas de decisões e oportunizando ações que envolvam a atuação de todos da comunidade, na construção de um ambiente escolar que atenda às demandas atuais” (Patos de Minas, 2022c).

Quando no documento, é dito que as famílias são inseridas na tomada de decisões e que são oportunizadas ações que envolvem a participação de todas as pessoas, mas, não há menção sobre a forma como este processo é realizado, quais são estas decisões, qual será o caminho para a concretização das mesmas, nos deparamos com dizeres que aparecem de forma isolada, desacompanhados de informações que possam validar estas afirmações.

Ainda tratando da questão da participação, o que nos chama a atenção é que o texto não relaciona diretamente os demais segmentos da comunidade escolar com o tema, mencionando pontualmente, apenas o segmento das famílias a esta questão, nos levando a questionar a existência da participação da equipe docente e demais profissionais na gestão escolar.

A ausência de clareza acerca dos processos que envolvem a questão da participação da comunidade e a forma como o documento retrata esta questão nos encaminham à compreensão de que o sentido atribuído ao termo participação é o de presença em alguns eventos escolares, não alcançando de fato o sentido freireano do termo.

Em relação à questão da participação, o PPP da escola **Coqueiro** enfatiza que ela “promove mudanças significativas na vida das pessoas, pois assumem responsabilidades, participando e trazendo possibilidades de mudanças que venham a atender os interesses coletivos. Ela ajuda a comunidade a reconhecer o patrimônio das instituições educativas, como um bem público comum” (Patos de Minas, 2018, p. 26).

Ademais, afirma que a participação da comunidade na escola é possibilitada a partir da implementação do Conselho Escolar, “um órgão de representação da comunidade escolar e local onde são discutidas, definidas e acompanhadas as atividades da escola” da Associação de

Pais e Mestres, que tem por finalidade “promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar”, da Caixa Escolar, que tem por objetivo “colaborar na assistência e formação do educando, por meio da aproximação entre pais, alunos e professores” e do Conselho de Classe, “um dos mecanismos de participação da comunidade na gestão e no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na unidade escolar” (Patos de Minas, 2018, p.28).

Estas afirmações, a um primeiro olhar, aproximam-se ao conceito freireano de participação (Freire, 2019), uma vez que vinculam a atuação concreta das pessoas em prol da construção de uma escola que melhor atenda aos interesses da comunidade que dela usufruem.

Apesar destes dizeres, o documento vincula com maior ênfase a questão da participação a uma exigência legal, preconizada pela LDB/1996 (Brasil, 1996), mencionando que a partir da promulgação desta lei, a escola precisa considerar não somente a equipe diretiva na gestão escolar, mas também os outros segmentos da comunidade, do que à ideia de que ela possa ser um mecanismo capaz de possibilitar a transformação da escola em um espaço da comunidade, no qual os(as) sujeitos tenham a possibilidade de exercer ingerência sobre os assuntos da gestão escolar.

Outrossim, o documento, além de não mencionar o segmento discente na questão da participação, não explicita os processos realizados a partir da implementação dos órgãos colegiados, ou de que maneira eles são convidados ao debate e quais as deliberações emergentes destes diálogos, esvaziando, desta forma, o sentido da participação a um mero instrumento burocrático. A falta de detalhamento sobre os processos de participação e os resultados concretos obtidos por meio dessa abordagem pode indicar que a intenção não está completamente delineada no documento.

Desta forma, a análise do PPP, nos encaminha à compreensão de que existe uma fragmentação no interior da instituição, uma vez que, não nos fornece informações claras e detalhadas sobre como a participação é efetivamente promovida e operacionalizada no cotidiano escolar. A falta de evidências sobre os processos deliberativos, os espaços de diálogo e os resultados concretos das ações coletivas evidenciam uma desconexão entre os princípios declarados e as práticas efetivamente realizadas na instituição.

Essa fragmentação sugere que, embora o discurso sobre participação esteja presente, sua materialização ainda encontra barreiras ou limitações. Isso pode refletir desafios estruturais e a ênfase em procedimentos burocráticos, que dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente participativa, conforme defendido por Freire (2019b, 2022a).

Por outro lado, o PPP da escola **Peperômia** (Patos de Minas, 2020b), apresenta com clareza sua realidade no que se refere à participação da comunidade no processo de gestão escolar, ao afirmar que, apesar da existência dos órgãos colegiados, a “participação da comunidade escolar do segmento de pais e alunos ainda acontece de forma tímida e pontual” (Patos de Minas, 2020b).

Tendo como ponto de partida este diagnóstico, o documento aponta estratégias para o fortalecimento da participação da comunidade na gestão da escola, tais como o desenvolvimento de projetos institucionais que visem a integração da comunidade à escola, como a realização de reuniões periódicas, nas quais as pessoas são chamadas a dialogar acerca de diversos assuntos da vida escolar, além de promover momentos de estudo e reflexão sobre temas pertinentes à educação dos(as) estudantes.

Um outro ponto importante, foi a inclusão da participação dos (as) estudantes no processo de construção da dimensão pedagógica da escola: “Os professores juntamente com os alunos e a equipe diretiva composta, pelo diretor, vice e supervisor educacional são os agentes motores dessa dimensão” (Patos de Minas, 2020b).

Dentre os documentos analisados até o momento, este foi o único que mencionou a participação de alunas e alunas na gestão pedagógica da instituição, bem como a proposição de ações concretas que visem a ampliação da participação das famílias na vida escolar de suas filhas e filhos.

Percebemos então, que a questão da participação ainda é um processo em construção na escola, mas, foi perceptível na retórica do documento a vontade política pela transformação desta realidade.

Neste sentido, reiteramos a afirmação realizada por Gadotti (2016, p. 1): “Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte”, entrelaçando-a a ideia de que é partir da realidade tangível, da análise dos problemas e das dificuldades enfrentadas pela escola, e da reflexão crítica voltada para a realidade vivida pela comunidade escolar, os(as) envolvidos(as) são convidados(as) a refletirem em conjunto sobre que tipo de escola desejam construir (Caria, 2011).

Somando tais reflexões, ao retrato fiel da realidade vivenciada pela escola e seu compromisso em transformá-la, pudemos encontrar uma aproximação entre o que está expresso no documento e o pensamento freireano: “Quando o homem comprehende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2023, p. 38).

Por isso, acreditamos que, apesar do documento descrever a realidade acerca da participação da comunidade na gestão da escola, como ainda tímida e pontual, a preocupação em desvelar a situação concreta da instituição e a busca por soluções a esta defasagem, aproximam a perspectiva de participação demonstrada no PPP ao pensamento freireano (Freire, 2019b, 2022a, 2023).

Por outro lado, o PPP da escola **Bambu** (Patos de Minas, 2023), afirma que uma das metas da instituição é “estimular a participação da comunidade nas ações da escola” e que ela seja “espaço de interação e discussão conduzindo na busca de alternativas” e que, as ações previstas para a materialização destes objetivos incluem a “realização de reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar para organização das atividades escolares” e a “composição dos Comitês Estudantis e colegiado Estudantil” e a realização de reuniões com o “Conselho Escolar” e o “Círculo de Pais e Mestres” (Patos de Minas, 2023).

Entretanto, não há informações suficientes para nos indicar como esses dispositivos operam, quais são as diretrizes que garantem a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar nesses espaços ou quais metodologias são adotadas para assegurar a pluralidade e equidade na tomada de decisões. A ausência de detalhes sobre os processos de escuta, deliberação e encaminhamento das decisões tomadas nesses espaços impossibilita a verificação da efetividade do princípio da participação na gestão democrática da escola, a partir do documento analisado.

Dessa forma, embora o documento mencione a importância da participação e do diálogo, a falta de informações que explicitem os mecanismos e estratégias institucionais que garantam essa participação impede que se valide documentalmente a existência de uma gestão democrática pautada na participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

No PPP da escola **Maranta** (Patos de Minas, 2020a), a problemática em torno da participação da comunidade escolar, aparece com maior ênfase na seção destinada a tratar da gestão administrativa, sendo reafirmada no documento, a importância de desenvolver um clima de pertencimento na escola:

A importância da participação da comunidade na vida escolar – eleição de diretor, órgãos colegiados, eventos, reuniões de pais e assembleias deve ser clara para a comunidade escolar, para isso é necessário um trabalho contínuo de desenvolvimento da cultura de pertença - compromisso e responsabilidade para com a organização, o funcionamento e os problemas administrativo-pedagógicos da Escola enquanto Instituição Pública e, portanto, do interesse de todos (Patos de Minas, 2020a, p. 16).

Em sequência, o documento afirma que os órgãos colegiados (Conselho Escolar, Caixa Escolar e Associação de Pais e Mestres- APM) contribuem para o fortalecimento da gestão democrática da instituição, retratando de forma sucinta a função de cada um deles na escola.

O Conselho Escolar, é definido no PPP como “órgão criado para apoiar o trabalho da direção”, sendo presidido pela diretora da escola, e composto por membros(as) de todos os segmentos da comunidade (Patos de Minas, 2020a, p. 16-17).

Já a Caixa Escolar, é também presidida pela diretora e conta com a presença de representantes de todos os segmentos da comunidade, “que avalizam a aplicação e a prestação de contas dos recursos recebidos” (Patos de Minas, 2020a, p. 17).

Outrossim, a APM é apresentada com os seguintes dizeres:

A Associação de Pais e Mestres tem por objetivo promover a participação e a integração de pais de alunos e da comunidade com a Escola, através da realização de promoções visando angariar recursos financeiros para serem revertidos em benefício da melhoria da qualidade do ensino (Patos de Minas, 2020a, p. 17).

Em contraponto ao que é afirmado em relação à importância de construir uma ambência escolar em que a comunidade é convocada a participar ativamente da escola, enquanto instituição pública, na defesa de seus interesses, por meio da responsabilização de todas e todos nos processos decisórios, a definição apresentada para cada um dos órgãos colegiados no PPP, revelam que o papel atribuído a eles é secundário, sendo chamados apenas para validação das decisões administrativas e pedagógicas tomadas pela equipe de profissionais da escola.

Isto se torna ainda mais perceptível ao analisarmos o papel atribuído à APM, na qual a participação das famílias na escola parece estar reduzida à uma pura colaboração deste segmento da comunidade às promoções realizadas na escola para a angariação de recursos. É preciso, pois, reiterar o pensamento freireano em relação a isto: participação é sinônimo ingerência sobre os rumos que se pretende tomar em relação aos assuntos escolares, sobre os rumos de sua comunidade, de sua cidade, de seu país, não podendo ser atribuído a ela o sentido de pura colaboração (Freire, 2019b).

Mais adiante no documento, há, inclusive o reconhecimento de que a participação, da forma como acontece no cotidiano da instituição, como a presença pontual em reuniões e eventos culturais “pouco tem contribuído para que a escola seja pensada, projetada e realizada com o envolvimento da comunidade (Patos de Minas, 2020a, p. 19).

A questão da participação expressa no PPP da escola **Palmeira** (Patos de Minas, 2017) reforça a ideia de que ela se resume ao cumprimento de uma exigência legal, e não como algo efetivo no cotidiano da instituição:

Apesar de a Escola buscar a manutenção de bom relacionamento com as famílias dos educandos e com a comunidade local, a participação dessas famílias não ocorre de forma significativa e cotidianamente, como se espera e se deseja. Porém consegue-se participação suficiente nos órgãos colegiados, nas assembleias, nas reuniões e eventos educativos e ou festivos. A comunidade participa nos eventos festivos, educativos, contribuindo em campanhas benéficas e usufruindo do espaço físico da Escola em eventos diversos (Patos de Minas, 2017, p. 10).

Neste trecho, fica clara a perspectiva de participação demonstrada no documento: em relação à implementação dos órgãos colegiados se restringe ao cumprimento de uma exigência burocrática, sem, no entanto, promover uma participação ativa no cotidiano escolar.

O relacionamento com a comunidade, conforme expresso no PPP, se resume a mobilizar a participação em momentos pontuais, como eventos e campanhas, mas essa interação não se traduz em uma atuação efetiva na construção do projeto pedagógico e na tomada de decisões que impactam diretamente o processo educativo, distanciando a perspectiva de participação apresentada no documento, daquela defendida por Freire.

O próprio processo de construção do PPP desta escola, reforça esta ideia, uma vez que, a participação da comunidade nele, se restringiu a responder questionários, “por amostragem, em cinco turmas apenas”, cujos aspectos levantados, referiam-se ao diagnóstico da escola e o apontamento daquilo que “se faz necessário desenvolver para que se possa atingir um ensino de qualidade” (Patos de Minas, 2017, p. 4).

Caria (2011), afirma que o processo de construção do PPP, necessita ser realizado por meio da ampla participação de todos os segmentos da comunidade, sendo mediado pelo diálogo, pela procura de soluções para os desafios apontados pela comunidade e para o planejamento da escola, da intencionalidade pela qual a instituição encaminhará a construção da educação.

A aplicação de um questionário, a apenas cinco turmas de uma escola, que, conforme seu PPP, conta com cinquenta e uma turmas, se apresenta como um obstáculo para a promoção da ampla participação da comunidade. Mesmo que o instrumento de pesquisa tivesse sido aplicado a todas as turmas da escola, haveríamos que levar em consideração o uso, a interpretação que foi feita de seus resultados, se eles foram problematizados e amplamente debatidos juntamente com todos os segmentos da comunidade e as deliberações e decisões tomadas a partir destes dados.

Desta forma, a perspectiva de participação expressa no documento, se difere daquela defendida por Freire (2019b, 2022a), se aproximando de uma noção burocrática para a construção do PPP e também para o manejo das relações que se dão no cotidiano escolar.

Ao analisar a totalidade dos documentos participantes deste estudo, é perceptível que o sentido atribuído à participação da comunidade na escola, aproxima-se de uma concepção burocrática, uma vez que esta é uma exigência legal presente na LDB/1996 (Brasil, 1996) para que o princípio da gestão democrática seja aplicado nas instituições públicas de ensino.

Neste sentido, pelo menos 5 (cinco) dos 6 (seis) documentos analisados, afirmam que a participação da comunidade na escola, bem como a criação dos órgãos colegiados são de grande importância, sem de fato apresentar informações concretas de que eles exerçam uma relação dialógica entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. A ausência de evidências sobre práticas de diálogo e de articulação apontam para uma possível fragilidade no exercício da participação, reduzindo o potencial decisório e transformador dessa instância.

Essa lacuna indica que a participação mencionada nestes documentos ocorre de forma formalizada ou limitada a práticas tradicionais, sem uma construção coletiva que envolva a comunidade na tomada de decisões pedagógicas e administrativas. Paro (2000), discute esta questão, ao afirmar que os instrumentos de ação coletiva, como a APM e os conselhos escolares, idealmente criados para fortalecer a participação ativa da comunidade na escola, frequentemente não alcançam esse objetivo. Tal dificuldade pode ser atribuída a um funcionamento excessivamente formal e burocrático, que tende a desestimular o envolvimento efetivo dos(as) participantes e a limitar a construção de um ambiente de gestão verdadeiramente participativa e democrática.

Freire (2019b; 2022a) propõe que toda instância de diálogo e decisão na escola seja espaço de reflexão crítica e construção participativa. A ausência dessa conexão pode perpetuar estruturas hierárquicas que limitam a participação de pais (mães), estudantes e outros membros da comunidade, restringindo o desenvolvimento de estratégias coletivas para enfrentar os desafios. Além disso, compromete o papel transformador da escola, que, ao invés de promover mudanças, pode acabar reforçando desigualdades sociais e práticas conservadoras, distanciando-se de sua função como espaço de construção coletiva e democrática.

Neste sentido, para a promoção da gestão democrática, a participação se configura como um pilar fundamental, que, em conjunto com a descentralização possibilita a promoção de uma ambiência escolar mais democrática, contribuindo também, para a construção de escolas autônomas, capazes de gerir seu próprio projeto pedagógico de forma que os interesses da comunidade sejam o cerne do trabalho educativo.

O PPP da escola **Samambaia** não menciona diretamente o termo descentralização, mas afirma que, de acordo com o posicionamento “político e pedagógico” da instituição, as “decisões são tomadas de forma coletiva” com “o envolvimento do maior número possível de agentes no desenvolvimento de ações coerentes e no exercício da democracia” (Patos de Minas, 2022c, p.12) e, conforme afirmamos anteriormente, o documento indica a existência de Conselhos Escolares, porém, não retrata com clareza o papel deles nos processos decisórios.

Embora o documento sugira que as decisões são tomadas coletivamente, tal afirmação permanece genérica e insuficiente para demonstrar que a gestão da escola **Samambaia** seja, de fato, descentralizada.

O PPP faz referência à existência de Conselhos Escolares, o que pode ser interpretado como a existência de uma estrutura que favorece a descentralização das decisões. No entanto, a ausência de uma descrição clara do papel dos mesmos nos processos decisórios impulsiona questionamentos: não é possível dizer, com precisão, quais são as competências atribuídas a estes Conselhos, como ocorre o processo de seleção de seus (suas) membros(as), de quais decisões eles podem efetivamente influenciar e em que medida as deliberações são acatadas ou se eles(as) exercem função meramente consultiva.

Ademais, a simples afirmação de que as decisões são tomadas coletivamente é insuficiente para identificarmos a ocorrência de uma gestão descentralizada, o que se dá pela ausência de uma sistematização clara dos mecanismos de descentralização, tais como consultas públicas, assembleias e outros espaços de diálogo, o que indica que o discurso reflete uma formalidade sem impacto real, uma vez que, a descentralização, pressupõe, não apenas a participação ativa, mas também a transparência do papel de cada instância e dos processos dos quais elas participam.

O PPP da escola **Coqueiro**, ao tratar de aspectos relativos à gestão escolar, apresenta um discurso que enfatiza o papel da diretora escolar, centralizando os processos de organização, articulação com a comunidade e de tomada de decisões em suas mãos ou da equipe diretiva, que, conforme as afirmações do documento, é constituída pela diretora, supervisoras educacionais e secretária escolar (Patos de Minas, 2018).

O documento ressalta que cabe à diretora escolar “viabilizar os procedimentos de gestão propiciando o comprometimento de todos os envolvidos no processo”; “decidir e implementar as ideias acordadas”; “estabelecer procedimentos institucionais adequados à igualdade de participação”; “articular interesses coletivos, de forma a melhorar o projeto pedagógico” e “estabelecer mecanismos de avaliação das ações efetivadas e desenvolver um

processo de comunicação claro e aberto entre as comunidades escolar e local” (Patos de Minas, 2018, p. 26). Ademais:

A formação de ambiente e cultura escolar flexíveis e abertos ao exercício de iniciativa, participação e prática da autonomia na tomada de decisões, com vistas nos objetivos educacionais a serem desenvolvidos, tendo como foco a aprendizagem dos alunos, é responsabilidade do diretor escolar. Sem que esses elementos sejam trabalhados dia a dia, com competência, as pessoas deixam de desenvolver o comprometimento com seu trabalho e seus resultados e se tornam omissas e desinteressadas em melhorá-los (Patos de Minas, 2018, p. 37).

Neste trecho, podemos perceber que a perspectiva de gestão demonstrada no PPP da escola **Coqueiro**, revela uma estrutura centralizadora e uma descrença no potencial da equipe docente e demais trabalhadores e trabalhadoras, deixando transparecer a ideia de que apenas a diretora escolar possui a competência necessária para atuar de forma autônoma na instituição.

O documento reforça também a existência de uma estrutura hierárquica e verticalizada bem definida na escola, tendo a diretora como sujeita dos processos escolares e as demais pessoas, como coadjuvantes cuja tarefa é colaborar com a direção escolar:

A constituição da escola em uma organização de aprendizagem demanda efetiva e clara liderança do diretor escolar em estreita co-liderança com seus colaboradores. Consequentemente, o diretor escolar é líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento de uma visão de conjunto sobre a educação, o papel da escola e de todos nela participantes (Patos de Minas, 2018, p. 35).

O documento menciona a existência dos órgãos colegiados, porém, a descrição da atuação da diretora, exemplifica a concentração de poder, sendo que ela é citada como membra nata do Conselho Escolar, responsável por supervisionar processos administrativos e pedagógicos, com atribuições que a colocam como principal articuladora das ações escolares (Patos de Minas, 2018). Nesse contexto, a descentralização parece reduzida a um discurso formal, já que as instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar e o Conselho de Classe, são mencionadas de maneira genérica, sem exemplos claros de deliberações coletivas ou de resultados concretos que emergem deste processo.

A ausência de protagonismo dos(as) alunos(as) na gestão escolar é outro ponto que merece destaque. Embora o PPP enfatize que eles(as) são o foco central da escola, não há menções à práxis que incentivem sua atuação em instâncias decisórias. Para Freire (2019b, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), os(as) estudantes são sujeitos(as) históricos(as), capazes de contribuir para a construção de uma escola democrática e emancipadora. A exclusão de sua voz nos processos de gestão representa uma falha na implementação da descentralização.

Neste sentido, o PPP não demonstra informações que possam subsidiar reconhecimento da existência de uma estrutura descentralizadora, na qual as pessoas possam atuar de maneira autônoma e participar de forma ativa da gestão escolar. O documento não apresenta de fato a existência de mecanismos que favoreçam o diálogo e a reflexão crítica para os processos decisórios da instituição.

O PPP da escola **Maranta** nos encaminha para a mesma compreensão. Conforme demonstramos anteriormente, o documento indica a existência de órgãos colegiados, tais como a APM, o Conselho Escolar e a Caixa Escolar, mas descreve a atuação de seus(suas) integrantes como coadjuvantes no processo de gestão da escola, cujo papel que lhes é atribuído é o de fornecer respaldo às decisões tomadas pela equipe diretiva.

Outrossim, o documento não menciona os(as) professores(as) e estudantes como sujeitos(as) na gestão escolar e não descreve se estes segmentos participam das deliberações e das decisões escolares, deixando uma lacuna que nos encaminha a inferir a expressão de uma tendência centralizadora de gestão.

O PPP da escola **Peperômia**, não apresenta informações suficientes para que se possa identificar ou não a presença de estruturas descentralizadoras. Foi possível apenas verificar a existência de órgãos colegiados, sem, contudo, compreender a dinâmica de sua atuação na gestão escolar, já que ela não foi descrita no documento. Desta forma, é inviável afirmar que eles exerçam um papel ativo nos processos decisórios da instituição, ou, se a menção deles no documento representam apenas o cumprimento de uma formalidade.

Para além disso, verificamos a existência de uma tabela, na qual a comunidade descreve alguns aspectos da ambiência escolar, na qual há afirmação de que a direção da escola é aberta ao diálogo com a equipe de trabalho e que existe um esforço para a ampliação da participação das famílias na escola, após o reconhecimento de que este processo ainda ocorre de forma tímida e pontual. (Patos de Minas, 2023).

De fato, a abertura ao diálogo para com a equipe profissional e o compromisso em ampliar a participação das famílias nos assuntos escolares, são indicadores de uma tendência descentralizadora de gestão escolar, cuja perspectiva corrobora com o referencial freireano (Freire, 2019b, 2022a, 2023). Contudo, a falta de informações mais robustas sobre este aspecto no documento não nos permitiu uma afirmação precisa sobre a existência de uma gestão descentralizada.

Da mesma forma, o PPP da escola **Bambu** não fornece informações claras acerca da existência de estruturas descentralizadoras em sua gestão. A única referência a uma possível tendência descentralizadora está presente na descrição das metas em que a instituição se propõe

a compor “Comitês Estudantis e Colegiado Estudantil” e realizar reuniões com o “Conselho Escolar” e com o “Círculo de Pais e Mestres”. No entanto, o documento se limita a mencionar estas metas, sem apresentar informações que detalhem o funcionamento destes espaços.

Esta lacuna presente no documento, gera incertezas sobre o compromisso da escola **Bambu** com a construção de uma gestão descentralizada. Não há descrições sobre como serão formados os Comitês Estudantis, ou se os(as) estudantes terão autonomia para definir suas pautas e organizar suas atividades.

O mesmo ocorre com o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres, que são citados no PPP de forma superficial, sem a descrição de suas atribuições e principalmente sobre o grau de influência que suas deliberações terão sobre as políticas da escola, sendo impossível identificar documentalmente se estes espaços possuem caráter consultivo, deliberativo ou meramente informativo.

A ausência de transparência quanto ao funcionamento destes mecanismos de descentralização no documento, indicam que a instituição destes espaços na escola cumpre apenas um papel burocrático, sem chegar de fato a efetivar-se enquanto possibilitadores da descentralização da gestão escolar.

Outrossim, o PPP da escola **Palmeira**, conta com a seguinte afirmação “Os órgãos colegiados são, atualmente, a forma mais aproximada de descentralização do poder. Neles, por meio de representação dos diversos segmentos da comunidade escolar, muitas decisões são tomadas em grupo” (Patos de Minas, 2017, p.13).

Ao primeiro olhar, este trecho pode apresentar uma afinidade com o pensamento de Freire (2019b), quando este afirma que a implementação dos conselhos escolares são um caminho para o fortalecimento da descentralização da gestão escolar.

Mas, ao contrastar o que está expresso no documento (no trecho acima), com as análises realizadas acerca da subcategoria participação, na qual a participação da comunidade nos conselhos da escola ocorre de forma tímida e em alguns momentos pontuais, percebemos a existência de uma contradição, que distancia a perspectiva de descentralização expressa no PPP, da ideia freireana acerca desta questão.

Mais adiante, o documento confirma o que acabamos de afirmar, ao relatar que “o modelo tradicional de organização da Escola ainda é praticado, conferindo ao diretor ou equipe diretiva as prerrogativas de decisão sobre a unidade escolar e a comunidade” (Patos de Minas, 2017, p. 13).

Assim, está explícito no PPP a perspectiva de gestão adotada nesta escola: as decisões são centralizadas nas mãos da equipe gestora, não há uma participação democrática da comunidade que possam contribuir para a descentralização da gestão.

Quando é afirmado no documento que a comunidade é convidada a compor os conselhos escolares, participar de reuniões e eventos, responder a questionários (para a construção do PPP), mas, no momento de decidir, a tarefa permanece nas mãos da equipe gestora, percebemos que não há afinidade daquilo que está expresso no documento com as ideias de Freire (2019b, 2022a), que deixam claro que a participação da comunidade da escola não deve ser uma questão burocrática, apenas para cumprir uma exigência legal, ela precisa ser real, é necessário, portanto, que as pessoas tenham a oportunidade de exercer a democracia ao nível de decisões.

O princípio da descentralização (Freire, 2019b), como um dos elementos necessários para a gestão democrática, implica na quebra de uma estrutura autoritária e verticalizada, na qual as decisões sobre os assuntos da escola são tomadas de cima para baixo, ou seja, a equipe gestora decide por toda a equipe e comunica à comunidade escolar o que foi decidido.

Percebiam que, o termo adotado por nós foi “comunica”, ou seja, não há diálogo, mas sim, prescrição. Não se fala “com”, se fala “para”, não há espaço para problematização, desta forma, se inviabiliza a pronúncia da palavra pela comunidade escolar e, consequentemente, a transformação da realidade tendo em vista os interesses destas pessoas, é impedida (Freire, 2019b).

Uma das formas de promover a descentralização da gestão, é a atuação dos Conselhos Escolares, contudo, é preciso ter em mente que, para que de fato isto aconteça, os assuntos debatidos entre eles e a equipe gestora da escola precisam emergir da análise da realidade concreta, ou seja, do diagnóstico dos desafios enfrentados pela escola com vistas ao anúncio de possibilidades para sua transformação (Freire, 2019b; Caria, 2011; Gadotti, 2016).

Neste sentido, a análise documental dos PPPs, revelam que, embora esteja presente a afirmação de que os Conselhos Escolares estejam instituídos nas escolas, sua atuação é descrita de forma superficial, com ausência de informações transparentes sobre o papel que estas instâncias exercem, sobre o grau de influência dos mesmos nos processos de gestão das instituições, sobre as pautas que compõe suas reuniões ou sobre quais são as deliberações e decisões resultantes delas.

Faltam informações concretas, no sentido de, à título de exemplo: as famílias relatam alguma dificuldade em se comunicar com a equipe escolar para tratar de assuntos do cotidiano escolar das crianças, sendo assim, o Conselho Escolar é convidado a realizar uma reunião para

tratar sobre esta problemática. Nesta ocasião, o tema foi discutido e problematizado com a comunidade, que apontou mecanismos para melhorar este aspecto, como o agendamento de reuniões com os(as) professores(as), ou com a equipe pedagógica e diretiva em tempo hábil, ou a criação de um e-mail institucional para oportunizar uma comunicação mais eficiente. Informações como esta do exemplo, seriam capazes de subsidiar uma análise clara de como se estabelecem os processos decisórios que envolvem o cotidiano escolar.

A ausência destes elementos concretos nos documentos, revelam limitações na descentralização da gestão nestas instituições de ensino. O mesmo processo decorre ao analisarmos a questão da participação, cujo sentido atribuído a ela nos PPPs é a presença da comunidade em eventos culturais ou reuniões esporádicas.

O enfraquecimento dos princípios de participação e descentralização, expressos pela ausência ou falta de transparência dos documentos em relação a eles, revelam que a questão da gestão democrática, conforme o pensamento freireano, não está completamente delineada nos mesmos. Em consequência disto, percebemos que os textos revelam também uma limitação da autonomia destas escolas.

Em todos os PPPs analisados, é perceptível à subordinação das escolas às determinações da SEMED, em aspectos financeiros, de organização e até mesmo do encaminhamento pedagógico destas instituições.

Em relação à gestão financeira, apenas 3 (três), dos 6 (seis) documentos analisados referem-se a atuação de algum órgão colegiado – a Caixa Escolar- neste processo, o PPPs das escolas **Coqueiro, Palmeira e Peperômia**.

O PPP da escola **Coqueiro**, descreve o papel da Caixa Escolar na gestão financeira da escola, demonstrando que, o mesmo, exerce alguma influência sobre os recursos da instituição, seguindo as diretrizes orçamentárias definidas por lei e administrando os recursos financeiros que chegam diretamente na escola.

No documento, é afirmado que a Caixa Escolar, “é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, com sede e foro no município de Patos de Minas, estado de Minas Gerais e é regido por um Estatuto próprio registrado em Cartório”, tendo como objetivos “contribuir para o funcionamento eficiente e criativo da escola”; “promover em caráter complementar e subsidiário, a melhoria do ensino”, “prestar assistência aos alunos carentes de recursos”, “cooperar na conservação dos equipamentos e prédios da unidade escolar” e “administrar, de acordo com as normas legais que regem a atuação da Caixa Escolar [...], os recursos de subvenções, convênios, doações e arrecadações da entidade” (Patos de Minas, 2018, p. 27- 28).

O documento afirma também, que “os recursos financeiros para a manutenção da escola são previstos em orçamento anual da Secretaria Municipal de Educação – SEMED” que determina o destino destas verbas. Além disso, segundo o PPP da escola **Coqueiro**, os recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola -PDDE e os recursos provenientes do “barzinho da escola” e das “promoções realizadas pela APM, são administradas diretamente pela instituição (Patos de Minas, 2018, p. 33).

Pudemos verificar, a partir disso, que a escola **Coqueiro**, delineia, em seu PPP, uma autonomia relativa em relação ao aspecto financeiro da instituição, além de demonstrar, por meio da descrição da atuação da Caixa Escolar, uma perspectiva democrática de gestão financeira. Contudo, a falta de clareza em relação ao uso que é feito destes recursos e a forma como a escola dialoga com a Caixa Escolar para decidir o destino dessas verbas e o resultado destas deliberações, nos abrem questionamentos acerca do papel deste órgão colegiado na gestão financeira da escola: se ele assume um caráter consultivo, deliberativo ou apenas respalda as decisões da direção escolar.

O PPP da escola **Palmeira**, é ainda menos transparente em relação à gestão financeira da instituição. O documento apenas menciona a existência da Caixa Escolar, trazendo um conceito sobre o que é este órgão, afirmando que ele “constitui a personalidade jurídica da Escola, capaz de captar recursos financeiros” e “prestar contas aos órgãos governamentais e ainda, objetivos, dentre outras ações, agilizar a solução de pequenos problemas emergenciais e pequenos reparos” (Patos de Minas, 2017,p.13), sem, contudo, descrever a atuação do mesmo, como se dá a participação de seus(suas) membros(as), de que forma ou se eles(as) exercem algum grau de influência no que se refere às decisões financeiras da escola.

Da mesma forma, PPP da escola **Peperômia** (Patos de Minas, 2020b), apenas menciona a existência da Caixa Escolar e afirma que ela viabiliza o recebimento de recursos, fiscaliza e viabiliza sua utilização.

O PPP da escola **Bambu**, não menciona a existência de um órgão que viabilize a participação da comunidade na gestão financeira da instituição, apenas afirma que é realizada a prestação de contas à mesma.

De forma semelhante, o PPP da escola **Maranta**, não menciona a existência de algum mecanismo de participação na gestão financeira da instituição, e ressalta que o orçamento e a destinação de seu uso são determinados pela SEMED, ao afirmar que “a autonomia financeira, apesar de ser um preceito legal, porém ainda limitada, visto ainda prevalece a política centralizadora da administração pública municipal” (Patos de Minas, 2020a), demonstrando,

desta maneira, o enfraquecimento da autonomia financeira da escola e a ausência de participação da comunidade no que se refere a este aspecto da gestão.

O PPP da escola **Samambaia** (Patos de Minas, 2022c), além de não relatar a existência de mecanismos de participação na gestão financeira da instituição, não traz nenhuma menção acerca deste aspecto.

A inexistência de informações sobre a gestão financeira das instituições, como no caso da escola **Samambaia**, a ausência de mecanismos de participação popular, nas escolas **Maranta** e **Bambu** e a falta de transparência acerca do funcionamento da Caixa Escolar, nos PPPs das escolas **Palmeira**, **Peperômia** e **Coqueiro**, não apenas refletem uma fragilidade na implementação da gestão democrática, como também revelam o comprometimento da autonomia financeira destas instituições.

No que tange aos aspectos da autonomia das instituições para organizar o tempo escolar, apenas os PPPs das escolas **Coqueiro** e **Samambaia** alguma forma de participação da comunidade, mas deixam claro que o calendário anual é organizado pela SEMED e depois passa pela aprovação do Conselho Escolar, contudo, não trazem informações sobre a possibilidade de alterações, de alinhamento com a identidade destas escolas, demonstrando a fragilização da autonomia destas instituições e a ausência de ingerência da comunidade sobre a organização escolar.

O PPP da escola **Palmeira**, apenas descreve os turnos de atendimento e os segmentos que são atendidos em cada um deles, o mesmo ocorre nos PPPs da escola **Bambu** e da escola **Maranta**, enquanto o PPP da escola **Peperômia** afirma que a organização do calendário escolar é de grande importância para o controle da frequência dos(as) estudantes e para a realização do ensino escolar. Em nenhum destes documentos demonstram a existência de processos democráticos de participação da comunidade para a organização do tempo escolar.

No aspecto da gestão pedagógica das instituições, os documentos revelam uma fragilidade na autonomia escolar e no envolvimento da comunidade nesta dimensão. No PPPs escolas **Samambaia**, **Coqueiro**, **Peperômia** e **Maranta** está presente a afirmação de que o currículo é determinado pela SEMED, em conformidade com os PCNs e com a BNCC, e que estas instituições buscam delinear sua autonomia pedagógica por meio da realização de projetos e do estabelecimento de mecanismos de padronização das práticas pedagógicas em cada uma destas escolas.

A questão evidenciada a partir destas informações fornecidas pelos documentos é a ausência de elementos que possibilitem a compreensão sobre a participação dos(as) professores(as), famílias e alunos(as) no processo de construção curricular e de organização do

trabalho pedagógico, demonstrando a existência de lacunas para a efetivação da gestão democrática sobre o aspecto pedagógico destas escolas.

O PPP da escola **Bambu** afirma que o trabalho pedagógico é o cerne para a construção de uma escola preocupada em oferecer uma educação libertadora:

Uma escola que ofereça um espaço de construção e vivência de um currículo com ideias de ética, justiça, respeito e amor. Um currículo de lutas pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda a forma de preconceito. (Patos de Minas, 2023)

Apesar desta afirmação, o documento não descreve de que maneira se dá a construção deste currículo, quais os(as) envolvidos no processo ou como se encaminha o diálogo para a definição dos conteúdos a serem trabalhados e qual o papel dos órgãos colegiados presentes na escola em relação à questão.

De maneira semelhante, o PPP da escola **Palmeira** descreve a organização pedagógica da instituição:

A escola [...], ciente de sua função formadora, procura criar e desenvolver programas e projetos curriculares e extracurriculares que contribuam para despertar a consciência crítica, ampliar o repertório cultural e a visão de mundo, incentivar a leitura e desenvolver o raciocínio lógico matemático, uma vez que, no percurso formativo da Educação Básica, é necessária a criação de estratégias de ensino significativas para que a aprendizagem aconteça de fato, incluindo projetos que abranjam intervenções pedagógicas no turno e contraturno, de forma individualizada e em pequenos grupos, organização e utilização de diferentes ambientes de aprendizagem: sala de leitura, laboratórios de matemática, de ciências e de informática. (Patos de Minas, 2017, p.19)

Nos PPPs das escolas **Palmeira** e **Bambu**, percebemos a intenção de fortalecimento de sua autonomia pedagógica, mas, a questão que emerge de nossas análises é que estes documentos não demonstram o envolvimento dos seguimentos de estudantes ou das famílias os processos que envolvem a gestão pedagógica destas instituições, revelando fragilidades na gestão democrática, cujo objetivo é a construção de uma escola capaz de possibilitar o envolvimento crítico dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) nos processos educativos e a construção de uma educação libertadora.

Segundo Freire (2019b, 2022a, 2022d, 2023), uma educação libertadora se constrói a partir do diálogo, da participação ativa e da valorização dos saberes de toda a comunidade escolar. Quando, na análise dos PPPs, não há a inclusão efetiva de todos os segmentos da comunidade na gestão pedagógica das escolas, evidencia-se a existência de uma perspectiva de gestão e de educação limitada a uma visão vertical e conservadora de educação, suprimindo o

potencial de promoção de uma formação crítica e libertadora. Em uma gestão democrática, pressupõe-se que a comunidade não seja apenas consultada ou informada sobre o encaminhamento pedagógico da instituição, mas que de fato participe ativamente da tomada de decisões e construção coletiva da escola.

Ao relacionarmos as análises em torno dos princípios da participação, descentralização e autonomia nos PPPs e a estrutura e organização destes documentos, identificamos uma perspectiva de gestão tradicional, conservadora e estruturada a partir de uma ênfase em procedimentos técnicos e gerenciais, com tendência à centralizar nas figuras das diretoras escolares, ou das equipes diretivas, o poder decisório sobre os diversos aspectos da gestão destas instituições.

Diante disso, os documentos analisados indicam que a participação da comunidade permanece restrita à presença nas escolas para eventos, campanhas e reuniões esporádicas para o repasse de informações. A efetividade do envolvimento das equipes docentes e também dos(as) estudantes neste processo também não está descrito com clareza em nenhum dos PPPs. Desta forma, é possível perceber, que o discurso presente nos textos, remetem a uma perspectiva de participação que a reduz em uma formalidade, que se apresenta de forma genérica e superficial.

O mesmo é evidenciado pela análise do papel atribuído aos Conselhos Escolares descritos (em alguns casos) nos PPPs: sua existência na escola decorre do cumprimento de determinações legais, e sua atuação, permanece limitada a questões burocráticas, uma vez que, nos documentos, não há indicações claras de que estes órgãos tenham autonomia para deliberar e decidir democraticamente, e se eles chegam a contribuir efetivamente com a descentralização da gestão escolar.

Os documentos evidenciam também a postura centralizadora da SEMED em relação às escolas, comprometendo sua autonomia em relação às dimensões financeira, pedagógica e administrativa. Quando pensamos em uma perspectiva democrática de gestão, pressupomos que a participação e a descentralização são princípios que se relacionam dialeticamente e que contribuem para o fortalecimento da autonomia da escola, ou seja, das pessoas que dela fazem parte, ideia que não está presente nos PPPs analisados.

O conjunto de nossas análises, nos encaminham à percepção de que os documentos expressam um distanciamento da proposta freireana de gestão democrática, enquanto aproximam-se de perspectivas gerenciais, tradicionais e conservadoras de gestão.

Em seguida, analisaremos os documentos buscando compreender à perspectiva de educação expressa neles, suas aproximações e distanciamentos com o pensamento de Paulo

Freire sobre educação, tendo em vista a relação dialética entre gestão democrática e a construção de uma perspectiva libertadora de educação.

7.1.1 Gestão Democrática: quadro síntese

Após termos apresentado nossas análises em relação à categoria freireana gestão democrática, tendo como norte a estrutura dos PPPs, a clareza em relação às informações apresentadas, os princípios participação, descentralização e autonomia e, as aproximações e distanciamentos em relação à perspectiva de gestão expressa pelos documentos e a perspectiva democrática de gestão, organizamos uma tabela, contendo a síntese das informações presentes nos mesmos, com o objetivo de ilustrar a totalidade de nossas análises qualitativas.

Tabela 13 – Gestão Democrática: quadro síntese

Documento	PPP da escola Samambaia	PPP da escola Coqueiro	PPP da escola Maranta	PPP da escola Peperômia	PPP da escola Bambu	PPP da escola Palmeira
Estrutura/ Gestão escolar	Não apresenta informações específicas sobre a gestão escolar	X				
	Descreve a totalidade do processo de gestão					
	Fragmenta a gestão escolar em dimensões independentes		X	X	X	X
Participação	Efetiva					
	Pontual	X	X	X	X	X
	Ausente					
Conceito de participação	Ingerência da comunidade nos processos escolares				X	
	Participação em reuniões e eventos esporádicos	X	X	X		X
Descentralização	Efetiva					
	Parcial	X	X	X	X	X
	Ausente					X
Autonomia	Efetiva					
	Limitada	X	X	X	X	X
Transparência	Informações contextualizadas e descritas com clareza					
	Informações descontextualizadas	X	X	X	X	X

Fonte: PPPs das escolas Samambaia, Maranta, Peperômia, Coqueiro, Bambu e Palmeira (Patos de Minas, 2017; Patos de Minas, 2018; Patos de Minas, 2020a; Patos de Minas, 2020b; Patos de Minas, 2022c; Patos de Minas, 2023). Organizado pela autora.

Nesta tabela, os indicativos relativos à estrutura dos documentos no que se refere à gestão escolar, visam estabelecer a compreensão de que, em uma concepção democrática, a gestão escolar precisa ser compreendida em sua totalidade, onde todas as suas dimensões, administrativa, pedagógica, financeira e humana, se interrelacionam dialeticamente em prol de objetivos comuns, sua fragmentação, sugere uma abordagem mais próxima de concepções técnicas e gerenciais de gestão escolar.

Os indicadores de participação, visam a compreensão do grau de envolvimento dos vários segmentos da comunidade nos processos da escola em suas diversas dimensões, enquanto os indicadores acerca da concepção de participação expressam pelos documentos, revelam a perspectiva atribuída a este princípio de gestão democrática, sendo que, a coluna da direita, está alinhada com o pensamento de Freire sobre esta questão.

No que se refere à descentralização, os indicadores revelam o grau de participação da comunidade nos processos decisórios e de gestão da escola. O indicador ausente, revela uma estrutura completamente centralizadora, enquanto o indicador parcial, indica um processo que ainda está em construção, em que nem todos os segmentos da comunidade possuem voz ativa na instituição e em que, os órgãos colegiados não chegam a exercer propriamente uma função de caráter deliberativo, restringindo-se à ações de cunho consultivo ou de validação das decisões tomadas pela direção escolar, enquanto o indicador efetiva, refere-se à descentralização no sentido freireano do termo, em que o diálogo, a problematização da realidade e a busca por soluções aos desafios enfrentados, emergem da participação ativa de todos os(as) sujeitos(as) escolares.

Os indicadores acerca do princípio da autonomia, revelam a síntese do processo de participação e descentralização, uma vez que, segundo o pensamento de Freire, uma escola autônoma é construída por pessoas autônomas, capazes de decidir, de (re)construir e de resistir. Enquanto o indicador “ausente” reflete o enfraquecimento destes princípios e também, o cerceamento da autonomia, resultante de uma postura centralizadora da SEMED, do sistema público de ensino e da estrutura social brasileira.

7.2 AS ESCOLAS CONCEBEM UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA?

O PPP da escola **Samambaia** enfatiza a opção por uma educação preocupada com aspectos como a inclusão, o desenvolvimento integral da criança e a valorização da cultura local:

A Escola tem como missão promover o desenvolvimento integral de suas crianças através de um ambiente acolhedor e estimulador, favorecendo o exercício da cidadania, da inserção cultural, da construção de valores, dos princípios de liberdade, dos ideais de solidariedade e autonomia (Patos de Minas, 2022c, p. 11).

Ademais, o documento expressa uma preocupação da escola em comprometer-se com a formação de pessoas “mais [humanas]²³, responsáveis, [participativas] e [autônomas]” (Patos de Minas, 2022c, p. 11-12).

Encaminhando-se na mesma direção, o PPP da escola **Coqueiro** afirma que:

A prática educativa desenvolvida pela equipe pedagógica envolve o atendimento de crianças, adolescentes e adultos independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Diante dessa diversidade os educadores vivenciam uma busca incessante de caminhos para ressignificar o trabalho em sala de aula, abrangendo as diferenças individuais e a pluralidade cultural (Patos de Minas, 2018, p.39).

Outrossim, o documento afirma que “a escola tem a função social de colaborar para a formação da cidadania, tendo como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (Patos de Minas, 2018, p. 22).

No mesmo sentido, o PPP da escola **Bambu**, defende que a escola precisa:

Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social da comunidade onde se encontra a escola. (Patos de Minas, 2023).

O PPP da escola **Maranta**, mantém-se nesta mesma perspectiva ao definir que o objetivo da escola é:

Garantir a aprendizagem essencial para a formação integral do[da] aluno [aluna] para atuar em seu meio com autonomia, criticidade e participação ativa na transformação e melhoria da sociedade em que vive (Patos de Minas, 2020a, p. 9).

Enquanto o PPP da escola **Palmeira**:

Entende a educação como forma de reprodução, transmissão, construção ou ampliação dos saberes que compõe uma cultura, de interação das pessoas com o meio, tendo por objetivo a valorização da vida, o desenvolvimento da vontade de ser mais, da superação das dificuldades (Patos de Minas, 2017, p.15)

²³ Trecho adaptado para a flexão de gênero.

Por outro lado, o PPP da escola **Peperômia**, não apresenta um conceito explícito de educação, mas aponta que ela é atualmente tratada como responsabilidade exclusiva da escola, mas, que deveria ser discutida com a participação efetiva das famílias, que deveriam vê-la como prioridade e como meio para o crescimento individual dos(as) estudantes. O PPP acrescenta, que a educação precisa acompanhar o desenvolvimento tecnológico, ter mais qualidade, e maior “apoio, reconhecimento e valor” e dispor de mais “tempo para discussões e análise de resultados” (Patos de Minas, 2020b).

Ao lermos os trechos acima, percebemos um discurso que é em parte congênere ao pensamento de Paulo Freire sobre educação libertadora, quando os documentos apontam a valorização da cultura local e estímulo à formação da autonomia (Patos de Minas, 2022c), ressignificação do trabalho docente tendo em vista o acolhimento da diversidade (Patos de Minas, 2018), a formação de pessoas críticas e capazes de exercer sua cidadania (Patos de Minas, 2023), a possibilidade de transformação da realidade (Patos de Minas, 2020a; Patos de Minas, 2017) e que a educação precisa ser discutida com a participação efetiva da comunidade (Patos de Minas, 2022b).

Apesar de apresentarem uma narrativa que enfatiza a opção por uma educação cujos objetivos são possibilitar a formação de pessoas críticas, autônomas, capazes de exercer sua cidadania e de contribuir para a transformação de sua realidade, uma análise documental aprofundada dos PPPs destas instituições revela incongruências entre este discurso e as descrições apresentadas sobre os processos que envolvem o encaminhamento da dimensão pedagógica destas instituições e também, por meio da ausência de informações que possam demonstrar indícios de uma construção crítica e dialógica da educação vivenciada nestes espaços.

Um aspecto que nos salta ao olhar nos documentos, é a questão do currículo. Em todos os PPPs analisados, está presente a afirmação de que as escolas adotam o currículo estabelecido pela SEMED, que por sua vez, está em consonância com a BNCC. Esta informação reflete um aspecto que já foi discutido em nossas análises em relação à gestão democrática, o enfraquecimento da autonomia pedagógica destas instituições, e também demonstram uma questão estrutural da educação pública brasileira, que cerceia a liberdade de aprender e ensinar das escolas, apesar deste ser um dos princípios preconizados pela LDB (Brasil, 1996).

Dentro deste aspecto, o PPP da escola **Samambaia**, menciona que o eixo norteador do trabalho pedagógico da instituição é a brincadeira, que, segundo o documento, possibilita às crianças a formação de sua autonomia e consciência crítica, mas, em contraponto, afirma que, a escola busca “desenvolver, conforme expresso na Proposta Curricular da Secretaria de

Educação - SEMED, uma educação voltada para a aquisição de competências” (Patos de Minas, 2022c, p. 14), para que o(a) estudante seja “capaz de transitar pelos vários ambientes sociais” (Patos de Minas, 2022c, p. 12).

O PPP da escola **Palmeira**, também expressa uma ênfase na questão da aquisição de competências e habilidades, o currículo é conceituado nele como o “cerne do processo educacional” e como um “caminho que direciona o fazer pedagógico dos[das] educadores[educadoras], e afirmado que, a escola, adota, como proposta curricular, “as Matrizes de Referência Curricular da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as normas expressas nas demais legislações municipais e federais” (Patos de Minas, 2017, p. 17).

No PPP da escola **Maranta**, encontramos uma perspectiva semelhante, quando o documento afirma que “a dinâmica do processo ensino-aprendizagem deve influenciar na disposição dos alunos para o estudo e para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades” e que a escola deve trabalhar para garantir o desenvolvimento pleno de “cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas na BNCC” (Patos de Minas, 2020a, p.21).

O PPP da escola **Coqueiro**, também expressa uma ênfase pela garantia da aquisição das competências estabelecidas na Proposta Curricular da SEMED:

O trabalho pedagógico coletivo foi estruturado contemplando os instrumentos didáticos e as necessidades detectadas no cotidiano escolar. Os instrumentos didáticos básicos foram padronizados e estão descritos apresentando as atividades e a estrutura do documento (quando for o caso), visando obter uma unidade no trabalho pedagógico, uma vez que as habilidades e as competências dos alunos são construídas de forma contínua, o que exige uniformidade desses procedimentos básicos (Patos de Minas, 2018, p.41).

Os instrumentos didáticos básicos citados neste trecho, estão listados e descritos no documento, por meio do estabelecimento das ações para a construção de cada um deles e de um modelo para a elaboração dos mesmos, sendo todos eles formulados a partir da consulta à matriz curricular da SEMED, sendo eles: o Plano Curricular Anual, o Plano de Atividades Mensais, o Plano de Aula e o Dário de Classe, além dos instrumentos avaliativos.

Processo semelhante está descrito no PPP da escola **Bambu**, que também revela uma ênfase na padronização destes instrumentos didáticos, inclusive, com teor similar ao do PPP da escola **Coqueiro**, e baseando-se na Consulta à Proposta Curricular da SEMED.

O PPP da escola **Peperômia**, por sua vez, expressa um descontentamento em relação ao currículo estabelecido pela SEMED, contudo, não apresenta outra proposta curricular para a escola, e afirma que o currículo adotado é “extenso e inadequado”, “fragmentado”, e que tem “conteúdos desnecessários”, sendo que o mesmo deveria ser “revisto e reformulado” e conter “conteúdos mais significativos” (Patos de Minas, 2020b).

O problema em questão, é que o documento expressa uma preocupação em relação ao currículo, mas não menciona o papel da escola neste processo, ou seja, sua natureza política, ou, a adoção de uma postura reflexiva e dialógica, que levasse à comunidade a apontar estratégias para a modificação da proposta curricular, ao invés de esperar que esta iniciativa venha de agentes externos à instituição, como apontam os dizeres “[o currículo] deveria ser revisado e reformulado” (Patos de Minas, 2020b).

Processo semelhante está presente nos demais documentos analisados, não há informações que evidenciem uma postura crítica das escolas em relação ao currículo estabelecido pela SEMED, o que compromete a construção de uma educação libertadora nestas instituições, uma vez que, uma proposta curricular única, pouco flexível, pode desconsiderar os aspectos culturais das comunidades que usufruem destas escolas, bem como suprimir a problematização da realidade concreta e a autonomia e criatividade de professores, professoras, alunos e alunas, além de reforçar uma prática educativa centralizada na transmissão dos conteúdos pré-estabelecidos.

A metodologia de ensino descrita nos documentos, também refletem um modelo de educação que pouco contribui para o desenvolvimento da criatividade, criticidade e autonomia dos(as) estudantes, bem como reforçam o cerceamento da autonomia docente nestas escolas.

O PPP da escola **Samambaia**, não apresenta informações que possam indicar a práxis de uma educação pautada no diálogo, problematização da realidade e busca por sua transformação, embora mencione que a escola se preocupa com a formação da cidadania, a inclusão, o fortalecimento da autonomia e valorização da cultura dos(as) estudantes, o documento revela a existência de características de uma perspectiva bancária de educação, com um currículo estruturado de forma rígida e um ensino com ênfase na aquisição de competências.

O PPP da escola **Coqueiro**, afirma que “a metodologia desenvolvida está fundamentada na prática educativa tradicional, considerando seus pontos positivos” (Patos de Minas, 2018, p. 39), sem mencionar quais seriam estes aspectos, além de evidenciar uma metodologia de ensino baseada na transmissão de conteúdos e no cumprimento de normas e diretrizes estabelecidas, bem como na padronização de instrumentos didáticos e encaminhamento das aulas.

O documento aponta os procedimentos para a construção do plano mensal de ensino, tendo como base os resultados da avaliação, a saber “levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos”, “consulta à Matriz de Referência Curricular da SEMED e ao Plano Curricular Anual”, “seleção das competências e descritores, conteúdos, estratégias de ensino, atividades, materiais didáticos” e registro da proposta de trabalho no formulário próprio” (Patos de Minas, 2018, p. 44).

Da mesma forma, o documento encaminha as diretrizes para a elaboração dos planos de aula, que devem conter o “roteiro da aula com data e indicação da página e dos exercícios dos livros e o material impresso a ser distribuído aos alunos” e até mesmo a forma como deve ser utilizado o quadro de giz, no qual a professora deve proceder a “divisão em partes [da lousa]; [utilização de] letra legível; apresentação limpa e ordenada; giz colorido para destacar títulos, pontos chaves, atividades; linhas riscadas para as turmas em processo de alfabetização” (Patos de Minas, 2018, p. 49).

Ante ao exposto, podemos perceber que, a perspectiva de educação expressa no documento, se encaminha para um modelo tradicional, com ênfase na transmissão de conteúdos e utilização de uma abordagem preponderantemente tecnicista, que, segundo o documento, é um dos princípios que norteiam a prática pedagógica da instituição, e se caracteriza pela “compreensão e proficiência em métodos, procedimentos, técnicas de organização de trabalho, tomada de decisão, solução de problemas” (Patos de Minas, 2018, p. 40).

O PPP da escola **Maranta**, revela uma perspectiva semelhante, em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, apresentando ênfase em competências técnicas e operacionais, o que pode se configurar em uma limitação para a formação da consciência crítica e da autonomia discente e docente.

Em relação à organização do trabalho pedagógico, o documento apresenta como referência a proposta curricular definida pela SEMED, e alguns “documentos escolares que direcionam o ensino”, a saber, o “plano anual de Língua Portuguesa”, que contém o “quadro sintético dos conteúdos/ competências; habilidades/descritores curriculares; atividades/sequência didática; avaliação/descritores”; “matrizes de referência curricular”, sendo estas o “conjunto dos descritores de competências e habilidades por disciplina” e as “matrizes de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática”, sendo estas o “conjunto de habilidades e descritores” (Patos de Minas, 2020a, p. 23).

Na sequência, o documento sustenta que a escola adota “padrões básicos de operacionalização do Trabalho Pedagógico” (Patos de Minas, 2020a, p. 24):

Para responder às exigências de escola de qualidade, foram elaborados os Padrões Básicos de Operacionalização do Processo Ensino-aprendizagem, a fim de buscar bons resultados, a partir do planejamento coletivo. Vislumbra-se obter uma unidade no trabalho pedagógico, uma vez que as habilidades e as competências dos alunos são construídas de forma contínua, o que exige do processo educacional uma uniformidade de procedimentos básicos, no sentido vertical – a cada ano de escolaridade – e horizontal – em todas as disciplinas.

Dissemos anteriormente que a ênfase em competências técnicas e operacionais, pode limitar o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, e, a partir do exposto, é possível aproximar ainda mais o que está expresso no documento, de uma perspectiva de educação que busca satisfazer exigências de órgãos reguladores acerca da qualidade da escola, por meio da uniformização dos processos educativos, em detrimento de uma perspectiva de educação, no qual o ensino dos conteúdos tem uma relação dialógica com a problematização da realidade e o desenvolvimento da consciência crítica (Freire, 2022d).

No que se refere ao trabalho realizado em sala de aula, o documento expressa uma perspectiva de educação que desfavorece o desenvolvimento da autonomia, tanto docente, quanto discente, a partir de mecanismos de padronização e controle dos procedimentos adotados em sala de aula. Um exemplo disso, é o direcionamento da ação da professora nas turmas da educação infantil, a qual, segundo o PPP, deve:

Dirigir minuciosamente o desenvolvimento da atividade. Os alunos não devem ter nenhum material em cima da carteira, enquanto a prof^a. explica o que fazer. Explorar a folha impressa, mostrando a sua de modelo, analisando cada desenho e dizendo o que se vai fazer. Só depois entregar a folha para a criança e pedir que pegue a bolsinha de lápis. Dizer que todos vão fazer juntos com ela (ligar, contornar... depois colorir a margem e os desenhos). Além de orientar o passo a passo, monitorar a execução dos alunos, indo de carteira em carteira, elogiando, exigindo capricho, auxiliando quem não consegue (Patos de Minas, 2020a, p. 29).

Vejamos este outro trecho, acerca dos deveres da supervisora pedagógica em relação ao “acompanhamento pedagógico em sala de aula”, que sugere a existência de uma estrutura rígida de controle do fazer docente. Segundo o documento, esta profissional deve:

Observar o desempenho do professor em sala de aula. Analisar o caderno de plano do professor, sempre que necessário. Analisar os cadernos dos alunos, verificando: organização, correção e conteúdos registrados. Avaliar a disciplina e a participação dos alunos durante a aula. Identificar os materiais didáticos e trabalho dos alunos expostos na sala de aula. Refletir com o educador sobre a sua prática, levantando sugestões para minimizar as dificuldades (Patos de Minas, 2020a, p. 37).

Para Freire, a educação é algo próprio do fazer humano, é a capacidade que a mulher e o homem têm de inventar e reinventar o mundo em que vivem. Em uma direção oposta, o PPP

da escola **Maranta** sugere uma perspectiva de educação que busca restringir a criatividade das professoras e estudantes, por meio mecanismos de controle e padronização, que, aliados a uma perspectiva curricular voltada para a aquisição de competências relativas ao conteúdo rigorosamente selecionado, que deverá ser transferido pela professora aos alunos, por meio de atividades “minunciosamente direcionadas”, afim de produzir um produto, que posteriormente será avaliado por meio de instrumentos igualmente padronizados para definir se o(a) estudante corresponde ao que é esperado em relação às “competências e habilidades básicas” (Patos de Minas, 2022a, p. 25).

O PPP da escola **Bambu**, também revela uma perspectiva de educação cuja ênfase é na padronização do encaminhamento metodológico e no estabelecimento de metas a serem alcançadas por meio destas ações. O documento apresenta o direcionamento das ações docentes utilizando verbos, que visam intervir nas defasagens acadêmicas dos(as) estudantes em relação às competências curriculares, tais como: “Rever e corrigir as distorções verificadas no processo ensino aprendizagem”; “Proporcionar ao aluno novas oportunidades de aprendizagem”; “Corrigir e superar deficiências verificadas no desempenho escolar do aluno” e “atender as dificuldades de aprendizagem do aluno tão logo elas apresentem” (Patos de Minas, 2017).

No documento, a descrição destas ações pedagógicas, emergem de um levantamento do desempenho dos(as) estudantes na “Provinha Brasil” e do IDEB da escola, cujos dados foram apresentados em forma de tabelas, e do estabelecimento de uma proposta para “otimizar o aproveitamento e aprendizagem dos alunos”, que reflete a intenção de treinar os(as) estudantes para a realização destas avaliações, por meio do seguinte encaminhamento metodológico: “Trabalhar com questões das avaliações externas com os alunos que tiveram mais dificuldade, de acordo com os descritores e habilidades” (Patos de Minas, 2017).

No PPP da escola **Palmeira**, o encaminhamento metodológico também se revela intrinsecamente ligado à obtenção de resultados satisfatórios em relação às competências preconizadas na proposta curricular.

O documento reforça, ao longo de todo seu texto, uma abordagem tecnicista, utilizando diversas vezes os termos “metas”, “resultados” e “estratégias”. Em relação ao eixo “ensino-aprendizagem”, por exemplo, o documento descreve: “Estratégia: elevar o desempenho acadêmico dos estudantes”; “Meta: Aumentar a taxa de aprovação nas séries e disciplinas críticas e adotar estratégias de ensino diferenciadas e inovadoras”; tendo como resultado esperado a “melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem”, “melhoria nos índices de proficiência dos educandos em leitura e matemática” e “desenvolvimento de competências

escritoras na produção de textos coerentes e coesos, poéticos ou não, e desenvolvimento da sensibilidade poética" (Patos de Minas, 2017, p. 26).

O PPP da escola **Peperômia**, demonstra uma preocupação em garantir resultados satisfatórios, vinculando a qualidade da educação prioritariamente à gestão de resultados, ao apresentar como objetivos da escola "melhorar o IDEB" e "colocar a escola em destaque na rede" (Patos de Minas, 2020b).

Neste sentido, estabelece um plano de ação para a dimensão pedagógica da instituição, contendo os tópicos: "Dar continuidade ao trabalho de acompanhamento ao trabalho do professor"; "Implementar o trabalho de acompanhamento através de leituras e estudos"; "Estudar a BNCC, o Currículo De Minas, a Matriz de Referência e os Descritores de cada conteúdo para definição e reelaboração de propostas pedagógicas"; "Propor trabalhos para melhoria do rendimento dos alunos, principalmente nos conteúdos de Português e Matemática"; e "Desenvolver projetos metodológicos que visem melhorar a aquisição de habilidades de leitura e escrita" (Patos de Minas, 2022b).

Em todos os documentos analisados, é perceptível uma perspectiva de educação voltada para a aquisição de competências e habilidades e para a garantia de resultados satisfatórios em avaliações externas e internas, em detrimento de uma perspectiva cujo cerne do processo educativo seja a construção do conhecimento por meio do diálogo, da problematização da realidade, do desenvolvimento da consciência crítica, da criatividade e da autonomia, tanto do corpo discente quanto do corpo docente.

Tal perspectiva, torna-se evidente quando relacionamos esta análise à questão da gestão destas instituições, especialmente no que tange ao enfraquecimento da participação da comunidade na construção do processo educativo.

A ênfase no estabelecimento de padrões operacionais para nortear o trabalho pedagógico e a falta de informações acerca dos processos que envolveram a construção dos mesmos, não nos permitem identificar o nível de participação da equipe docente na organização do trabalho pedagógico das instituições, mas, as menções acerca do acompanhamento do trabalho das professoras e professores pelas equipes diretivas e pelas supervisoras pedagógicas, sugerem um cerceamento da autonomia docente nestas escolas. O mesmo ocorre em relação ao corpo discente, visto que os documentos não mencionam o envolvimento dos(as) estudantes neste processo.

A participação das famílias, também se apresentou limitada nos documentos analisados. Os PPPs das escolas **Samambaia** e **Peperômia**, sequer mencionam este segmento da comunidade em relação ao seu envolvimento na questão da organização pedagógica das

mesmas, enquanto o PPP da escola **Coqueiro**, menciona apenas que os resultados acadêmicos dos(as) são repassados para os(as) responsáveis.

O PPP da escola **Peperômia**, afirma que a educação “deveria ser discutida com a participação das famílias, que deveriam vê-la como prioridade e como meio para o crescimento individual dos(as) estudantes” (Patos de Minas, 2020b). Contudo, a ausência de problematização acerca das questões estruturais que comprometem o envolvimento da comunidade na vida escolar de seus(suas) filhos(as), indicam um distanciamento com a ideia de Paulo Freire sobre a educação, que considera a problematização da realidade concreta como ponto de partida para sua transformação (Freire, 2022d).

O PPP da escola **Bambu**, apresenta um diagnóstico da comunidade em que ela está inserida e afirma que os(as) estudantes necessitam de auxílio para seguirem seus estudos, pois a maioria é carente” (Patos de Minas, 2023), reconhecendo, desta forma, a necessidade de que a educação leve em consideração esta realidade, além de afirmar que a escola prima por uma educação em que possibilite sua transformação. Contudo, o documento salienta que o diálogo entre famílias e escola e a participação deste segmento da comunidade são limitados “uma vez que o ambiente onde as crianças nascem e crescem são desfavoráveis para o bom convívio família e escola” (Patos de Minas, 2023).

O que percebemos então, são contradições presentes no discurso apresentado pelo documento. A escola reconhece a realidade concreta da comunidade e procura formar sujeitos (as) autônomos (as) capazes de transformá-la, mas, ao mesmo tempo, considera inviável “o bom convívio entre família e escola” (Patos de Minas, 2023). Tal posicionamento, demonstra que o diálogo, defendido por Freire como um meio para a construção de uma educação libertadora, não está completamente delineado no documento.

Algo semelhante é descrito no PPP da escola **Palmeira**, o documento busca contextualizar a comunidade da qual a escola está inserida e afirma que a maior parte dos(as) estudantes pertencem a “famílias de baixa renda”, “advindos de diversos bairros periféricos e do meio rural” (Patos de Minas, 2017, p. 9) e declara que comprehende a educação como uma forma de desenvolver a “vontade de ser mais” e de “superação das dificuldades” (Patos de Minas, 2017, p. 15).

A linguagem usada no documento busca reforçar a ideia de uma escola comprometida com a transformação social, com a formação humana, reconhecendo a importância da mesma neste processo:

A Escola [Palmeira] comprehende a inclusão como exigência no processo de universalização da educação. É por ela que se pode garantir a aceitação das diferenças individuais, a aprendizagem da cooperação e da convivência. O papel da Escola, nesse contexto, é o de, pelo menos, minimizar, a desigualdade e a injustiça social (Patos de Minas, 2017, p. 16).

Ao lermos este trecho, reconhecemos uma afinidade com a compreensão de Freire sobre o papel da educação no processo de transformação da sociedade. Claro que, o referido educador comprehende que ela encontra limites, e que não “é a chave, a alavanca para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser” (Freire, 2019b, p. 38), reiterando, desta forma, sua natureza política.

Neste sentido, a análise do PPP, nos encaminha para uma contradição em seu próprio discurso: ao mesmo tempo em que reconhece a educação como um ato político, em prol da minimização das injustiças e desigualdades sociais, apresenta um tom de preconceito e desvalorização da comunidade atendida pela escola:

Com localização privilegiada, em bairro próximo à região central, onde há comércio em desenvolvimento e escolas estaduais de diferentes níveis de ensino, a Escola, se fosse levado em conta o zoneamento, deveria receber educandos do entorno próximo, entretanto, recebe educandos advindos de diversos bairros periféricos e do meio rural. A maioria dos educandos é oriunda de famílias de baixa renda (Patos de Minas, 2017, p. 9).

A leitura deste trecho por si só, não seria capaz de nos remeter a uma ideia de desvalorização das características sociais e culturais da comunidade, indicaria apenas a uma constatação. Mas, quando procedemos a uma análise mais aprofundada, verificamos que tal afirmação, relaciona-se, no documento, com a questão da verificação do rendimento escolar, especialmente porque o comentário em relação ao zoneamento, situa-se em uma seção do documento destinada a apresentar um diagnóstico da instituição, no qual há as seguintes afirmações:

Um dos desafios enfrentados pela Escola é a falta de envolvimento do educando e de sua família no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que concerne à realização de tarefas e ou na realização dessas com qualidade; no cumprimento de atividades inerentes ao dia a dia da Escola, como apresentação de bilhetes, comunicados, cronograma de provas e devolução de provas assinadas pelos pais ou responsáveis (Patos de Minas, 2017, p. 11).

Diante do exposto, somos levadas à compreensão da existência de um discurso que vincula a questão do desempenho individual do(da) estudante com a negligência do(a) mesmo(a) em relação ao seu processo de aprendizagem, bem como de sua família, evitando um

debate mais aprofundado acerca das desigualdades sociais e estruturais que impactam na vida escolar dos(as) mesmos(as). Vejamos o trecho que se segue ao citado anteriormente:

Os resultados obtidos pelos educandos ainda se mostram insatisfatórios. Muitos apresentam defasagem de aprendizagem, especialmente no que tange a conhecimentos básicos de matemática, de leitura e de escrita, o que vem exigindo desenvolvimento de estratégias permanentes de intervenção pedagógica, reforço e recuperação (Patos de Minas, 2017, p. 11).

Ao pensarmos em uma educação libertadora, conforme um aporte teórico freireano (Freire, 2022d), compreendemos a importância de valorizar os saberes oriundos da vivência do(a) educando(a), de promover a problematização da realidade, envolvendo, neste processo, os(as) diversos(as) sujeitos(as) que dele fazem parte, buscando promover a criticidade e a criatividade com o objetivo de buscar soluções para os desafios vivenciados.

Ao invés disso, a estrutura do documento enfatiza uma perspectiva de educação focada na eficácia para obtenção de resultados, tendo como parâmetro a utilização de instrumentos avaliativos padronizados e voltados para o atendimento de exigências externas, sem levar em conta a identidade cultural destes(as) educandos(as), deixando transparecer inclusive, um certo tom de fatalismo, que expressa a ideia de que, se a escola recebesse a comunidade oriunda da sua localização geográfica, os resultados de aprendizagem seriam mais satisfatórios. Neste sentido, somos encaminhadas a discutir a questão da avaliação escolar, presentes no PPP da escola **Palmeira** e também nos demais documentos analisados.

Conforme já afirmamos, o PPP da escola **Palmeira**, revela uma ênfase na questão de obtenção de resultados satisfatórios em avaliações externas, bem como na redução dos índices de reprovação e evasão escolar, indicando que a escola pode estar direcionando suas ações para satisfazer aos padrões exigidos por órgãos reguladores, em detrimento da utilização de avaliações formativas e dialógicas, em que os(as) estudantes não são apenas medidos(as), mas convidados(as) a refletirem sobre seu processo de construção do conhecimento.

O documento reforça também, a sua opção pela padronização dos instrumentos avaliativos, sempre relacionando-os com a proposta curricular definida pela SEMED e com a seleção das competências presentes na mesma, para direcionar a elaboração das avaliações institucionais internas da escola.

Quando relacionamos a proposta curricular adotada pela escola, a ênfase na aquisição de competências, a utilização de modelos avaliativos padronizados, a preocupação excessiva com a obtenção de resultados que satisfaçam às exigências do sistema de ensino e a ausência de problematização acerca da realidade concreta, reconhecemos que a perspectiva de educação

expressa no documento se aproxima do concepção freireana de educação bancária, distanciando-se substancialmente da concepção libertadora (Freire, 2022d).

Outro aspecto, que se relaciona aos que reiteramos anteriormente, é o alto índice de reprovação e de evasão escolar, especialmente no segmento da EJA. Segundo o documento:

Já na modalidade EJA, as taxas são preocupantes: no primeiro semestre de 2015, a taxa de reprovação foi de 11%, na 2^a Etapa, e a taxa de abandono, na 1^a Etapa, foi de 38% e, na 2^a, foi de 45%. No mesmo período, em 2017, a taxa de reprovação foi de 22 %, na 1^a Etapa, e de 11%, na 2^a Etapa, e a taxa de abandono, na 1^a Etapa, foi de 62% e, na 2^a, foi de 25%. Tais resultados levou a Secretaria de Educação – SEMED a determinar o fim da oferta da Educação de Jovens e Adultos ao término do ano letivo de 2017. Portanto, no segundo semestre, havia somente 02 salas de aula (3º e 4º períodos da 2^a Etapa), que ainda apresentaram altos índices de evasão, (46%), e reprovação, (29%) (Patos de Minas, 2017).

Estas informações, sinalizam algumas incongruências entre a perspectiva de educação expressa no documento e aquela defendida por Freire (2022d). Primeiramente, precisamos destacar que, a questão da qualidade da educação, segundo o autor, refere-se à “possibilidade de que todos[as] usuários[as] da escola- incluindo pais e comunidade- tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura” (Freire, 2019b, p. 62), já o PPP, defende a ideia de que a qualidade da escola, ou seja, da educação, é refletida por meio de parâmetros rígidos de avaliação, tanto internos, quanto externos, acerca dos conteúdos e habilidades proposto no currículo adotado pela instituição.

Ora, o que nos parece evidente, é que o encaminhamento que tem sido feito do processo educativo tem se refletido em um processo de exclusão escolar, uma vez que ele não tem servido nem mesmo para a satisfação de seus próprios parâmetros avaliativos, o que nos encaminha a refletir acerca de outra questão: a evasão escolar.

Segundo Freire, é impossível falar em evasão ou “abandono (termo escolhido pelo PPP)” escolar, mas, sim, em “expulsão” escolar, referindo-se às dificuldades que as classes populares enfrentam para se manterem na escola:

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares são expulsas da escola [...]. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, que resultam em obstáculos enormes para as crianças populares, não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso que têm direito (Freire, 2019b, p. 88).

Nesse sentido, uma escola, e uma secretaria de educação, cujo projeto de educação se compromete em oferecer uma educação libertadora, estariam buscando, por meio da

problematização da questão, soluções para o problema da reprovação e da expulsão escolar (Freire, 2019b, 2022d).

Em contrapartida, o que verificamos no PPP, é o exato oposto: ao identificar o alto índice de evasão escolar, a SEMED determinou a extinção da modalidade EJA, reforçando o processo de exclusão e desigualdade social. Além disso, em momento algum, o documento expressou uma preocupação com o assunto, não no sentido de diagnosticar tal realidade, mas de levar a comunidade ao debate e à busca por soluções a este problema.

Conforme assevera Freire (2022d), uma educação libertadora tem como propósito a busca pelo “ser mais” e pela transformação da realidade, enquanto a educação bancária, tem como objetivo esconder os problemas enfrentados pelas classes populares para manter a estrutura social vigente, que favorece apenas, as classes abastadas.

Ou seja, os dizeres do PPP, nos encaminham a inferir que a extinção da modalidade EJA, nesta instituição de ensino, é uma forma de mascarar o problema da reprovação e da expulsão escolar, invalidando, desta maneira, a possibilidade de construir uma realidade diferente, o que nos indica, a opção por uma perspectiva bancária de educação (Freire, 2022d).

Segundo nesta perspectiva, o PPP da escola **Maranta**, apresenta o modelo avaliativo adotado pela instituição que corrobora para aproximar o conceito de educação expresso no documento à concepção bancária de educação (Freire, 2022d), uma vez que ela é vista como um mecanismo para medir o “desempenho dos alunos [das alunas] nas competências e habilidades básicas”, previstas pela proposta curricular e matrizes de referência mencionadas anteriormente, afastando-se da ideia freireana de avaliação, cujo objetivo é possibilitar à reflexão do(a) educando(a) sobre seu próprio processo de construção do conhecimento (Freire, 2019b).

O PPP da escola **Bambu** afirma que “a avaliação de aprendizagem, tem a função de orientar o processo educativo, de modo a possibilitar: I – O atendimento diferenciado aos alunos. II – As adequações no plano didático tendo em vista os objetivos curriculares. III – O registro de informações acerca do desempenho escolar do aluno” (Patos de Minas, 2023).

Após a realização das avaliações, o documento destaca que a escola irá:

I – Promover atendimento aos alunos que apresentarem desempenho insatisfatório; II – Programar atividades de enriquecimento para os alunos que apresentarem desempenho insatisfatório. III – Realizar novas avaliações após as atividades de reensino, com o objetivo de constatar se houve ou não melhoria da aprendizagem (Patos de Minas, 2023).

Além disso, reforça uma ênfase na avaliação quantitativa:

Para os anos iniciais anula-se todos os pontos do trimestre e faz-se uma nova avaliação prevalecendo a média de 60%. Para os anos finais anula-se todos os pontos do trimestre e faz-se uma nova avaliação prevalecendo a média de 70% e no último trimestre o aluno poderá alcançar a nota que faltar para completar 60 pontos (Patos de Minas, 2023).

O encaminhamento do processo avaliativo demonstra uma ênfase na obtenção de resultados quantitativos satisfatórios em relação aos objetivos curriculares, e também na elevação da proficiência da escola nas avaliações externas, como a Provinha Brasil, conforme já afirmamos anteriormente.

O PPP da escola **Coqueiro**, apresenta uma perspectiva semelhante. O documento menciona os procedimentos que devem ser realizados para a formulação das avaliações e após sua aplicação, determinando que as questões devem ser elaboradas em observância aos “descritores de competências e habilidades da Matriz de Referencia Curricular [elaborada pela SEMED]”, após a elaboração das avaliações, elas devem ser submetidos à supervisão educacional para análise”, após aplicá-las, a professora deve corrigi-las e realizar o “mapeamento da turma”, listando as “dificuldades detectadas” e “apresentar aos pais, em reunião, o resultado da turma e do aluno” (Patos de Minas, 2018, p. 54). Tal perspectiva de avaliação desconsidera a experiência vivida das crianças, sendo pautada exclusivamente em uma lista de competências pré-estabelecidas.

O PPP da escola **Peperômia** afirma que a avaliação é compreendida na escola como um processo contínuo e necessário para “diagnosticar as dificuldades do[da] aluno[a]” e “direcionar o trabalho do[a] professora”. Apesar disso, o documento não descreve claramente como acontece o processo avaliativo na instituição, mas reforça que ele se vincula de forma majoritária à satisfação de exigências externas em relação à escola, quando é afirmado no documento que a escola tem como objetivos “melhorar o IDEB” e “colocar a escola em destaque na rede” (Patos de Minas, 2020b).

Seguindo nesta perspectiva, a concepção de avaliação demonstrada no PPP da escola **Maranta**, corrobora para aproximar o conceito de educação expresso no documento à concepção bancária de educação (Freire, 2022d), uma vez que ela é vista como um mecanismo para medir o “desempenho dos alunos [das alunas] nas competências e habilidades básicas”, afastando-se da ideia freireana de avaliação, cujo objetivo é possibilitar à reflexão do(a) educando(a) sobre seu próprio processo de construção do conhecimento (Freire, 2019b).

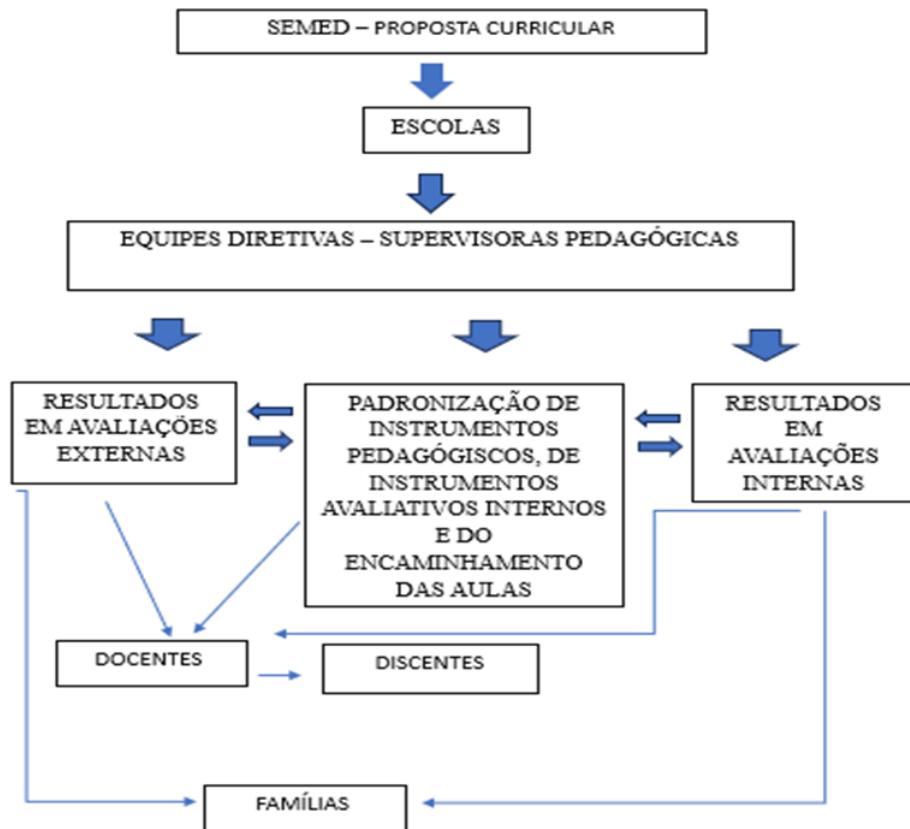
O PPP da escola **Samambaia**, por sua vez, afirma que:

Compreendemos que a avaliação deve permear todas as atividades pedagógicas, principalmente na relação professor/aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados nos diversos espaços escolares. Portanto, a escola trabalha focada na intervenção do professor como fonte de ajuda para construir as mediações necessárias na aquisição do conhecimento, pelos alunos (Patos de Minas, 2022c, p.16).

Este documento, não descreve claramente como se dá o processo avaliativo, mas reforça a centralidade do processo nas mãos das professoras e nos conteúdos trabalhados, e na “aquisição” de conhecimento, que, conforme apontamos anteriormente, correspondem as habilidades e competências previstas na Proposta Curricular da SEMED.

Ao analisar estes documentos, no que tange à perspectiva de educação expressa pelos mesmos, discutimos questões relativas à concepção de educação apresentada, ao currículo adotado pelas escolas, o encaminhamento do trabalho educativo, a participação da comunidade e à perspectiva de avaliação. A partir disso, pudemos estabelecer um organograma, para ilustrar a configuração do processo educativo nestas instituições:

Figura 1 – Organograma ilustrativo: os PPPs e os processos educativos



Fonte: PPPs das escolas Samambaia, Maranta, Peperômia, Bambu, Palmeira e Coqueiro (Patos de Minas, 2017; Patos de Minas, 2018, Patos de Minas, 2020a; Patos de Minas, 2020b; Patos de Minas, 2022c; Patos de Minas, 2023). Organograma criado pela autora, com base na síntese das informações obtidas por estes documentos.

Na figura apresentada, exprimimos que perspectiva de educação expressa pelos PPPs analisados, demonstram uma centralidade da SEMED em relação ao currículo adotado, restringindo a autonomia pedagógica destas instituições, que por sua vez, restringem a autonomia docente, refletindo também, no cerceamento da autonomia discente, cujo envolvimento na construção do processo educativo não está delineado nos documentos.

O planejamento pedagógico destas escolas, permanece a cargo das equipes diretivas e das supervisoras pedagógicas, que definem instrumentos pedagógicos e avaliativos padronizados, a serem reproduzidos pela equipe docente, bem como a postura destes profissionais em relação ao encaminhamento das aulas.

O estabelecimento de padrões operacionais e de instrumentos pedagógicos, tais como o plano anual de ensino, o planejamento mensal e o plano de aula, emergem tanto dos resultados obtidos em avaliações externas, quanto nas avaliações internas, que por sua vez, são elaborados em conformidade com a proposta curricular. Quando verificados resultados considerados insatisfatórios, os processos pedagógicos sofrem um realinhamento, afim de sanar as defasagens verificadas.

Diante disso, a participação das famílias, permanece limitada ao recebimento de boletins informativos sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, enquanto as professoras e professores, são colocados em uma posição meramente operacional, que desfavorece o exercício da criticidade, criatividade e autonomia, enfraquecendo o potencial transformador da educação, e consequentemente, deixando para o corpo discente, o papel de receptores de conteúdo.

Enquanto isso, a concepção de educação presente no discurso inicial destes documentos, cujo objetivo é a valorização da cultura e dos saberes da comunidade, o fomento ao desenvolvimento da criticidade e autonomia com vistas à transformação da realidade, permanece limitada ao nível do discurso.

Questões como a problematização da realidade concreta, discussão acerca dos desafios enfrentados pela escola e pela comunidade, a busca de soluções para os mesmos, a construção de um currículo que vise a valorização dos saberes dos(as) estudantes, o desvelamento da realidade e o enfrentamento dos problemas estruturais que interferem na vida da comunidade, são elementos que permanecem omissos nos documentos analisados.

A educação não é neutra, sendo assim, sua construção perpassa por questões como “quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes [as estudantes], os pais [as mães], os professores [as professoras], os movimentos populares” neste processo

(Freire, 2019b, p. 99). Processos estes, que envolvem o exercício do diálogo, como elemento central para a construção do processo educativo.

Em contrapartida, o conteúdo dos PPPs analisados, não apontam o diálogo como estruturante do processo de ensino e aprendizagem, e sim, a opção pela metodologia tradicional, focada na transmissão de conteúdos e na obtenção de resultados quantitativos satisfatórios, em detrimento de uma educação que favoreça o desenvolvimento da consciência crítica e que valorize também os saberes dos(as) estudantes no processo de construção do conhecimento.

Ademais, os documentos revelam uma concepção de qualidade da educação, vinculado a indicadores externos de desempenho e qualidade escolar e também sugerem que o fracasso escolar está relacionado à falta de interesse dos(as) estudantes e à falta de envolvimento das famílias na vida escolas de seus(suas) filhos(as) sem considerar o contexto social em que estas pessoas estão inseridas.

A ausência de problematização da realidade concreta, impede a compreensão da escola como um espaço político de transformação social, ao não considerar os aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais que impactam na vida da comunidade, sugerindo uma perspectiva que responsabiliza unilateralente os(as) educandos(as) e suas famílias pelas dificuldades enfrentadas, ao invés de considerá-las como parte de um contexto mais amplo de desigualdades estruturais, ou seja, uma tendência de compreensão meritocrata do fracasso ou do sucesso escolar, antagônicas ao pensamento freireano, que comprehende o ser humano como sujeito histórico e político, capaz de intervir e transformar sua realidade, esvaziando desta forma, a educação de sua natureza política.

8 DIÁLOGOS NA PLURALIDADE

Neste capítulo, buscamos apresentar um quadro geral em relação ao que pudemos identificar por meio das análises do material empírico. Uma primeira reflexão se faz necessária: a estrutura e organização dos documentos é similar, revelando uma tendência tecnicista no que tange à perspectiva de construção do PPP, e demonstrando uma fragmentação na compreensão dos diversos aspectos que envolvem a escola, como a dimensão administrativa, a dimensão pedagógica e a relação entre escola e comunidade e indicando a possibilidade de que sua elaboração, corresponda mais ao cumprimento de uma agenda legal e burocrática, do que a expressão de sua comunidade, revelando, desta forma, uma abordagem conservadora de gestão escolar.

Em nossa análise teórica, apresentamos uma concepção de Projeto Eco Político Pedagógico fundamentada nos princípios da escola popular, e que rompe com uma compreensão tecnicista deste documento e procura vislumbrar a construção de um projeto onde os/as sujeitos/as tenham real protagonismo, buscando, desta forma, diminuir a distância entre o discurso e a materialidade da escola. Um documento, que seja verdadeiramente a expressão da comunidade que compõe a escola, e não apenas o resultado do cumprimento de uma determinação legal.

Em pelo menos 5 (cinco), dos 6 (seis) documentos analisados, está presente a afirmação de que a gestão escolar envolve a participação de todos os segmentos da comunidade, e que, o processo de descentralização é viabilizado por meio da atuação dos Conselhos Escolares, mas, quando fizemos uma leitura mais aprofundada dos mesmos, percebemos a ausência de informações concretas que contextualizem e explicitem com transparência a forma como as escolas viabilizam esta participação e a descentralização da gestão escolar.

A autonomia escolar também se mostrou limitada, revelando uma forte tendência centralizadora do sistema de ensino sobre as escolas, tanto no que se refere à gestão financeira, quanto pedagógica das instituições.

Na escola **Samambaia**, o significado atribuído à participação, é a presença da comunidade em alguns eventos escolares, distanciando-se do pensamento freireano (Freire, 2019b), que assevera que participação se dá ao nível político, de decisões.

Para a construção do PPP, a participação da comunidade se deu, segundo o documento, por meio de debate, questionário e entrevista. Contudo, não foi esclarecido quais segmentos da comunidade participaram deste processo e nem o uso que foi atribuído às opiniões levantadas,

o que nos levou a percepção de que tais procedimentos foram utilizados apenas como forma de cumprimento de exigências formais.

No que se refere a descentralização, as análises apontaram que a escola conta com os Conselhos Escolares em sua gestão, entretanto, a falta de informações mais concretas sobre os assuntos deliberados e as decisões tomadas pelos representantes dos diversos setores da comunidade, nos encaminham à percepção da possibilidade de que os mesmos não exerçam um papel efetivo na gestão da escola.

Hipótese que se confirma, quando o documento sugere uma dicotomia entre a equipe de profissionais da escola e as famílias, demonstrando que este último segmento da comunidade se vê renegado a um papel secundário, participando da escola apenas “quando solicitados” (Patos de Minas, 2022c, p. 11).

A análise do PPP, revelou uma estrutura centralizadora, no qual o protagonismo está nas mãos da equipe diretiva e de supervisão pedagógica, enquanto a equipe docente, exerce um papel coadjuvante, executando o que é definido pela direção e supervisão escolar.

Em seu Plano de Ação (Patos de Minas, 2022c), estão definidas estratégias, metas e os responsáveis pelas ações. Na maior parte delas, as pessoas responsáveis compõem a equipe de supervisão escolar e a equipe diretiva da escola, dentre elas, as estratégias previstas para a formação continuada em serviço da comunidade docente, a organização dos espaços e tempos escolares, a construção de atividades diversificadas para os(as) estudantes e o fomento à interação entre professoras e professores.

É necessário destacar, que a equipe docente não foi mencionada como responsável por nenhuma destas estratégias, deixando clara a centralização das mesmas nas mãos das equipes diretiva e de supervisão pedagógica.

Ademais, os Conselhos Escolares são apontados como responsáveis (juntamente com a equipe diretiva) apenas por estratégias que envolvem a melhoria do espaço físico da escola e a aquisição de materiais, ou seja, não há menção aos mesmos em ações que envolvem os processos decisórios da escola, limitando desta forma, o caráter político destas instâncias.

O PPP reforça a ideia de uma autonomia limitada, nos aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos, revelando uma estrutura autoritária que permeia as relações entre a escola e o sistema municipal de ensino.

Neste sentido, o enfraquecimento da participação e da descentralização escolar (Freire, 2019b), são fatores que se apresentam como dificultadores do processo de construção da autonomia escolar, no sentido freireano do termo.

Portanto, a análise dos princípios de autonomia, descentralização e participação expressos no PPP da escola **Samambaia**, nos encaminham à percepção dos mesmos sob uma perspectiva instrumental, burocrática e conservadora que corroboram majoritariamente para o cumprimento de uma exigência legal (Brasil, 1996).

Desta forma, não é possível afirmar que a perspectiva de gestão expressa no PPP desta instituição seja completamente democrática, pois, de acordo com Freire (2019b, 2022a), a gestão democrática assume um caráter político, que coloca a escola (as pessoas que dela participam) como sujeitas no processo de gestão de seu projeto educativo.

O PPP da escola **Coqueiro**, revela um processo semelhante ao da escola **Samambaia**. Apesar de afirmar que a participação tem por objetivo “viabilizar os procedimentos de gestão propiciando o comprometimento de todos [as] envolvidos [as] no processo” (Patos de Minas, 2018, p. 26), ressaltando a atuação dos Conselhos Escolares como fundamental para o fortalecimento da gestão democrática, ele não demonstra clareza acerca de como ocorre a participação dos mesmos na instituição, sobre os assuntos discutidos e sobre as deliberações que emergem destas discussões.

A falta de transparência sobre os processos decisórios da escola, no que se refere à participação da comunidade e atuação dos Conselhos Escolares, expressa um esvaziamento do sentido atribuído por Freire (2019b) acerca da participação, enquanto real mecanismo de ingerência da comunidade nos assuntos escolares, restringindo-a a um papel formal e burocrático.

Freire (2019b, 2022a), propõe que a escola se torne um centro de reflexão crítica sobre a realidade e espaço de organização política da comunidade, imprimindo à participação um caráter político, no qual as pessoas têm a oportunidade de decidir qual o melhor caminho para a escola e promover transformações em sua realidade.

A leitura do PPP, expressa uma ausência destas características, e enfatiza constantemente a questão da participação como uma exigência legal (Brasil, 1996) a ser cumprida pela escola, revelando um distanciamento em relação à perspectiva freireana de participação (Freire, 2019b).

Além disso, o documento reforça a centralidade da gestão da escola nas mãos da diretora, enquanto sua estrutura e dizeres, sugerem uma ênfase em procedimentos técnicos, revelando uma perspectiva que enfraquece o protagonismo da comunidade na gestão da escola, esvaziando-a de um caráter democrático, segundo o pensamento freireano (Freire, 2019b, 2022d).

Ademais, o documento reflete uma descrença em relação aos (as) profissionais que atuam na escola, enfatizando que, é de responsabilidade unilateral da diretora escolar, a promoção de um ambiente aberto e flexível, afirmando que, sem os esforços diários da gestora, as demais pessoas deixam de comprometer-se com seu trabalho, tornando-se omissas e desinteressadas (Patos de Minas, 2018).

Ora, tal afirmação reflete uma ideia autoritária, pois, em uma gestão democrática, todas as pessoas assumem a responsabilidade com os assuntos da instituição, bem como da construção de um ambiente flexível e aberto, por meio do diálogo e da problematização crítica da realidade, tornando-se, desta forma, protagonistas do processo, promovendo a descentralização da gestão escolar (Freire, 2019b).

Participação e descentralização, são princípios que dialogam e contribuem para o fortalecimento da autonomia escolar. Quando estes princípios se encontram limitados e a gestão da instituição está centralizada sob a responsabilidade unilateral da diretora escolar, como expressa o PPP da escola **Coqueiro**, a concretização da autonomia da instituição também é enfraquecida.

Neste sentido, a concepção de gestão expressa no PPP da escola **Coqueiro**, se afasta da perspectiva freireana de gestão democrática (Freire, 2019b, 2022a) e se aproxima de perspectivas conservadoras e gerenciais de gestão escolar.

O PPP da escola **Bambu**, apesar de não mencionar diretamente a questão da gestão escolar, afirma que a reconstrução do PPP se deu por meio de um processo contínuo de reflexão e diálogo, envolvendo os(as) profissionais da escola e com as famílias dos(as) estudantes, levando em consideração a realidade na qual a escola está inserida.

Apesar de mencionar a questão da participação das famílias e da equipe escolar na reconstrução do PPP, não há menção sobre a participação dos(as) estudantes neste processo e nem informações mais concretas sobre quais são as diretrizes que garantem a ampla participação da comunidade na gestão da escola.

Encontramos também a informação de que o marco situacional do documento, que contém as concepções de educação, sociedade, ser humano e currículo, foi construído pelos (as) profissionais da escola, ou seja, sem a participação direta dos(as) estudantes e suas famílias.

Percebemos, portanto, uma contradição expressa nos próprios dizeres do documento, ao afirmar de forma genérica que a reflexão e o diálogo entre os diversos segmentos da escola, são o mote para a construção do PPP, mas que, parte do documento foi construído contando apenas com a equipe de trabalhadores(as) da instituição e ainda, mais adiante, ao afirmar que a

participação das famílias na escola é muito importante, mas que, devido ao ambiente de onde os(as) estudantes são provenientes, o bom convívio entre família e escola é desfavorável.

Portanto, não foi possível afirmar, que o PPP expressa uma concepção freireana de participação, uma vez que, para o autor, este princípio é assumido como uma forma de atuação política da comunidade, que precisa fazer parte da escola ao nível de decisões e não apenas para o cumprimento de exigências legais e burocráticas (Freire, 2019b).

Quando analisamos a questão da descentralização no PPP da escola **Bambu**, observamos que, ela também permanece no documento de maneira genérica e para cumprimento de uma demanda legal (Brasil, 1996). O documento menciona que a escola realiza reunião para a organização das atividades escolares e composição dos Conselhos Escolares. Mas, como seria possível promover a descentralização por meio da atuação dos Conselhos Escolares, se existe a crença de que as famílias são inaptas para o bom convívio com a escola?

Neste sentido, embora a linguagem do documento procure demonstrar que a gestão escolar é democrática, a tecitura do texto expressa que esta não é a realidade vivenciada na escola, conforme apresentamos anteriormente. Para Paulo Freire (2019b), ninguém melhor que a comunidade que usufrui da escola para conhecer suas necessidades e expectativas em relação a ela. Portanto, a autonomia escolar se delineia a partir da relação dialética entre participação e descentralização.

Segundo o mesmo autor, a questão da gestão democrática precisa ser compreendida como uma forma de garantir que a escola cumpra o seu papel na defesa dos interesses de seus usuários, na qual autonomia, descentralização e participação, coexistem em uma relação dialética e indissolúvel (Freire, 2019b).

Quando estes três princípios não chegam ao nível da materialidade, permanecendo apenas em um discurso que pretende adequar um documento ao que está preconizado pela LBD, a gestão democrática não chega a se tornar uma realidade no cotidiano escolar.

É justamente esta ideia que expressa o PPP desta instituição, formam-se os Conselhos Escolares, mas estes não chegam realmente a exercer seu papel, já que, para as pessoas que trabalham na instituição, não é possível construir uma boa relação com as famílias, pois vivenciam uma realidade que inviabiliza seu convívio na escola. Portanto, não podemos afirmar que a ideia de gestão, expressa no documento, corrobore com a concepção de Paulo Freire sobre gestão democrática (Freire, 2019b, 2022a).

Ao analisarmos o PPP da escola **Maranta** à luz do pensamento freireano (Freire, 2019b, 2022a) sobre gestão democrática, tendo como parâmetros os princípios de participação,

descentralização e autonomia, o documento demonstra, a um primeiro olhar, estar em conformidade com nosso aporte teórico.

Contudo, uma análise mais aprofundada do documento, revela que as afirmações estão presentes apenas no discurso institucional. No que se refere à questão da participação, embora seja reiterado que ela é de grande importância na escola, foi possível perceber, que a concepção expressa no texto acerca deste princípio, possui um significado que não corrobora com o sentido defendido por Freire (2019b), participação real, a nível político, de decisões: no PPP, a participação da comunidade se restringe à validação das decisões previamente acordadas entre a equipe diretiva e à colaboração em eventos escolares.

O princípio de descentralização, expresso no documento, é tratado de forma limitada, com um caráter predominantemente formal e burocrático, com os processos decisórios da instituição, basicamente nas mãos da equipe diretiva. Há no PPP a menção à existência dos Conselhos Escolares, contudo, sua atuação, ao invés de se constituir com espaço de reflexão e construção coletiva, conforme assevera Freire (2019b), aparece no documento com ênfase no cumprimento de funções consultivas e ratificadoras.

O documento expressa uma forte ênfase na padronização e controle das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao trabalho docente. No PPP está prescrito detalhadamente o que se espera que aconteça em sala de aula: o modelo de utilização da lousa, a condução das atividades e a disciplina rígida que se espera dos(as) estudantes, revelando uma ambiência escolar marcada pela heteronomia e pelo conservadorismo, desfavorecendo, desta forma a vivência de uma educação libertadora (Freire, 2022d), criativa, transformadora, formadora de consciência crítica, comprometendo desta forma, a autonomia docente e discente.

Somado a isso, está clara a subordinação financeira e pedagógica da escola ao sistema municipal de ensino, que se apresenta, no documento, com tendência centralizadora e autoritária.

É possível perceber, com base nas análises realizadas, que a gestão da escola **Maranta** não está completamente alinhada ao ideal freireano de gestão democrática (Freire, 2019b, 2022a), uma vez que o documento expressa que a participação é limitada a um nível formal e burocrático, a existência de uma tendência centralizadora que coloca a escola em uma posição de subordinação ao sistema de ensino e da comunidade sob a centralização da gestão nas mãos da equipe diretiva, o que compromete a autonomia da escola e das pessoas que a integram.

Da mesma forma, análise do PPP da escola **Palmeira**, evidenciou uma perspectiva de gestão, que a nível do discurso, adota os elementos de uma gestão democrática, mas, a compreensão mais aprofundada do documento, nos encaminhou à percepção de que a presença

deles, cumpre o papel de formalização do que está preconizado em dispositivos legais, como por exemplo na LDB (Brasil, 1996).

A participação da comunidade escolar, é descrita no documento como pontual e superficial, se restringindo à presença em festas e à composição dos Conselhos Escolares com o mínimo de membros exigidos para tal. Freire (2019b), ao contrário, defende que a participação precisa ser um processo permanente e significativo, fundamentada no diálogo e na possibilidade de construção coletiva de uma ambiência escolar que favoreça a comunidade, como um todo.

No entanto, o documento analisado explicitou que, na construção do PPP, a participação das famílias se limitou a responder questionários, aplicados por amostragem, sem aprofundar se houve a devolutiva dos dados para análise crítica da comunidade. Tal procedimento, demonstrou uma perspectiva de gestão que esvazia o papel transformador da comunidade no dia-a-dia da instituição.

O que foi perceptível no documento, é a conversão da participação à apenas uma formalidade. O próprio texto do documento, acaba por transparecer, que a falta de envolvimento concreto da comunidade, contribui para a reprovação e evasão escolar.

O conceito de descentralização expresso no documento, se mostrou contraditório. A implementação dos Conselhos Escolares é descrita no PPP como possibilidadora da descentralização da gestão, mas, ao mesmo tempo, ele afirma que, na gestão da escola, o modelo tradicional ainda permanece, e que, a equipe diretiva detém as prerrogativas centrais de decisão, revelando, desta forma, uma estrutura que enfraquece o protagonismo dos(as) sujeitos(as) escolares na construção do projeto educativo, distanciando-se da concepção freireana (Freire, 2019b) de gestão democrática.

A autonomia escolar, também se revelou contraditória ao que Freire (2019b) defende, na qual a participação e descentralização efetivas auxiliam a construção de uma escola que seja de fato um espaço popular crítico e emancipador, uma vez que, estes princípios demonstraram-se, no documento, limitados.

Portanto, ainda que o documento busque trazer em sua retórica elementos que aproximem a escola de uma gestão democrática (Freire, 2019b), as práticas descritas nele demonstram o oposto, ou seja, uma perspectiva de gestão enraizada em uma lógica tecnicista, hierarquizada e burocratizada.

Já o PPP da escola **Peperômia**, revelou algumas características que corroboram com o pensamento freireano sobre gestão democrática, tendo como base os princípios de participação, descentralização e autonomia.

Em relação ao princípio da participação, o documento expressou uma preocupação em retratar fidedignamente a realidade concreta da escola, ao reconhecer que a participação dos segmentos de estudantes e famílias ainda acontece de forma tímida e pontual. Ao admitir isso, o PPP não limitou a uma pura constatação de seu contexto, mas também propôs estratégias para buscar a transformação do mesmo, tais como a implementação de projetos institucionais e a criação de espaços de reflexão e diálogo, com vistas a promoção de uma maior integração da escola com os segmentos da comunidade mencionados.

Um destaque, que para nós se revelou importante, foi a menção ao seguimento discente na construção da dimensão pedagógica da escola. Isso demonstrou um compromisso com a inserção destes(as) sujeitos(as), historicamente marginalizados dos processos decisórios.

Desta maneira, embora o exame da realidade denuncie que a participação ainda é um processo em construção nesta escola, a menção clara à criação de mecanismos para superar este desafio, nos remeteu a uma visão freireana de mundo (Freire, 2019b, 2022d): o reconhecimento crítico da realidade e a busca pela transformação da mesma.

No que tange ao princípio da descentralização, a análise se mostrou difícil, em face da escassez de informações no documento. Embora haja a menção a existência dos Conselhos Escolares e uma referência à direção escolar como aberta ao diálogo com a equipe de trabalho, a ausência de detalhamento sobre a forma como estes espaços funcionam, nos impedi de encontrar conclusões mais precisas.

Mesmo assim, a abertura para o diálogo e o esforço demonstrado em ampliar a participação da comunidade na escola, foram por nós tomados como indicativo de uma perspectiva de gestão, que embora ainda não completamente estabelecida, possa estar caminhando em direção a uma gestão democrática (Freire, 2019b).

Outrossim, o PPP expressou uma autocrítica, afirmando que falta autonomia da escola, no que se refere a aspectos administrativos e pedagógicos, ao que, que o documento atribui, em grande parte, as imposições do sistema de ensino, que limitam a liberdade da equipe docente e diretiva.

Cabe lembrar, em face ao exposto, a compreensão de Paulo Freire sobre este aspecto: a autonomia da escola se configura em um processo contínuo de conscientização e transformação, no qual, a estrutura centralizadora pode inibir a práxis transformadora das pessoas (Freire, 2019b).

Sendo assim, a perspectiva expressa no PPP, revela que, mesmo diante da existência de uma série de limitações e desafios, a escola está comprometida em construir uma gestão mais democrática, que se aproxima de um referencial freireano (Freire, 2019b).

Diante do exposto, torna-se evidente que os PPPs das escolas que compõe o universo empírico da pesquisa, revelam grandes desafios para a construção da gestão democrática. A tendência centralizadora da SEMED compromete substancialmente a autonomia das instituições, enquanto as perspectivas de participação e descentralização, expressas nos documentos, revelam uma compreensão burocrática e conservadora, que as limita ao cumprimento do que está estabelecido na LDB (Brasil, 1996), distanciando-se, portanto, do pensamento freireano (Freire, 2019b) sobre elas.

A análise dos PPPs, remontam à ideia de que, as escolas municipais urbanas de Patos de Minas, ainda vivenciam uma perspectiva de gestão conservadora, autoritária, centralizada na atuação da equipe diretiva, cuja participação da comunidade acontece de forma limitada.

A análise dos documentos, revelou também, uma ênfase em procedimentos técnicos e gerenciais de gestão, em detrimento da construção de uma ambiência escolar que possibilite aos/as sujeitos/as a dialogarem, a desenvolverem o pensamento crítico e a buscarem soluções para os desafios enfrentados pela comunidade escolar.

8.1 APRENDIZAGENS POSSÍVEIS

Segundo Freire (2019b, 2022a, 2022d) educação libertadora e gestão democrática, não podem ser compreendidas como processos distintos dentro de uma escola. Ambas corroboram simultaneamente para a transformação da realidade. Quando uma se enfraquece, a outra também sofre limitações. Ou seja, todos os esforços despendidos na gestão escolar, objetivam a construção de vivências educativas, nas quais, todas as pessoas que fazem parte da escola, possam exercer sua cidadania, dialogando, problematizando a realidade, identificando os desafios, propondo soluções, desenvolvendo a consciência crítica e construindo o conhecimento.

Como pudemos verificar, a perspectiva de gestão expressa nos documentos analisados, demonstraram que o encaminhamento deste processo dentro das escolas, evidenciam a opção por um caminho oposto daquele defendido por Freire, impactando na construção do processo educativo, como mostraremos adiante.

A análise dos PPPs das escolas municipais urbanas de Patos de Minas, expressam uma perspectiva de educação que se distancia da concepção freireana de educação libertadora (Freire, 2022d), embora haja, no texto destes documentos, a afirmação de que a educação vivenciada na escola, deva contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs que possuam atuar

criticamente na sociedade em que vivem, a explicitação dos processos educativos nos documentos, sugerem uma contradição entre este discurso e a realidade das instituições.

O PPP da escola **Samambaia**, apesar de mencionar que a educação tem por objetivo a formação integral do (a) estudante, favorecendo o exercício da cidadania e da autonomia, não demonstra indícios que os mesmos exerçam o protagonismo na construção de seu conhecimento, e nem mesmo as(aos) professoras (professores).

O que observamos, então, foi a expressão de uma perspectiva instrumental e tecnicista de educação, uma vez que o documento afirma que “busca desenvolver uma educação voltada para a aquisição de competências” (Patos de Minas, 2022c, p. 14), conforme assevera a proposta curricular estabelecida pela SEMED.

Além disso, a ausência de uma participação efetiva da comunidade na escola, enfraquece a implementação de uma perspectiva libertadora de educação (Freire, 2019b, 2022a, 2022d), cuja natureza é política e vislumbra a construção de vivências educativas que que possibilitem a transformação da realidade.

O PPP da escola **Coqueiro**, revela uma ênfase em perspectivas tradicionais e conservadoras, uma vez que se apoia em aspectos como a padronização (dos instrumentos avaliativos, dos planos de aula, do desenvolvimento da aula) e a transmissão de conhecimentos, com vistas a “aquisição de competências e habilidades” previstas na “Matriz de Referência Curricular [da SEMED]” (Patos de Minas, 2017, p. 54).

O documento apresenta procedimentos rígidos que incluem a fiscalização do trabalho realizado pelas professoras em sala de aula pela supervisora educacional, comprometendo, desta forma, sua autonomia, e consequentemente, a autonomia das(os) estudantes no processo de construção do conhecimento.

Outrossim, existe a afirmação de que o propósito da educação, na escola Coqueiro é de “desenvolver os potenciais do ser humano, facilitar a socialização e conduzi-lo ao desenvolvimento pleno com padrões morais e éticos para que possa conviver bem em sociedade” (Patos de Minas, 2017, p. 23).

Tal afirmativa, nos fez refletir que a concepção de educação apontada no documento, não abre espaço para a criatividade e para a possibilidade de modificar o mundo, ao contrário, se firma na ideia de que a educação deve servir ao propósito de adequar as(os) sujeitas(os) às estruturas sociais vigentes, corroborando com a concepção bancária de educação (Freire, 2022d).

O PPP da escola **Bambu**, também expressa uma perspectiva de educação que se distancia do pensamento freireano (Freire, 2022d). Embora o documento afirme que o

compromisso da escola é formar pessoas capazes de exercer sua cidadania de forma crítica e autônoma, ele expressa outra concepção ao esclarecer a forma como se encaminham os processos pedagógicos na instituição.

O que pudemos perceber, ao analisar o documento, foi uma ênfase em estruturas tradicionais de ensino, por meio da adoção de um currículo rigidamente estruturado (conforme determina a SEMED) e metodologias igualmente rígidas que impossibilitam a criatividade e a autonomia dos(as) estudantes e professores(as).

O documento expressa a ideia de que, na instituição, os (as) professores (as) devem executar fielmente o que é estabelecido pela equipe pedagógica, citando, inclusive, os mecanismos de fiscalização de seu trabalho em sala de aula.

Há uma ênfase na padronização das metodologias de ensino, do material didático, dos instrumentos avaliativos e até mesmo na forma como o quadro de giz deve ser utilizado. Portanto, a concepção de educação expressa no documento, apresenta características do que Freire (2022d) chama de educação bancária, na qual o conhecimento é transferido da professora para a/o estudante, sem a preocupação em problematizar a realidade para, a partir disso, construir o conhecimento.

Da mesma forma, o PPP da escola **Maranta**, em relação à perspectiva de educação, expressa uma ênfase em metodologias tradicionais, em detrimento à uma perspectiva crítica, dialógica, emancipadora e transformadora (Freire, 2022b, 2022d).

O documento reforça também uma ênfase na padronização dos procedimentos pedagógicos, sob o argumento de que a unidade dos processos educativos tem o “objetivo de oportunizar a todos os alunos vivências que os capacitem a adquirir conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais” (Patos de Minas, 2020a, p.20) e ainda afirma que isto contribui para o fortalecimento da autonomia escola.

Mas, sabemos que, conforme assevera Freire (2019b, 2022b, 2022d), uma escola autônoma se constrói com pessoas autônomas. Então, como seria possível esta instituição fortalecer sua autonomia, limitando a autonomia docente e discente? Vejam como isto demonstra uma ideia contrária da concepção libertadora de educação.

Este distanciamento entre a perspectiva de educação defendida por Freire (2022d), também se verifica no PPP da escola **Palmeira**: embora na retórica, o PPP mencione a importância da escola no processo de transformação social, ele sugere um preconceito velado em relação à comunidade atendida, quando lamenta o fato de a escola estar localizada em uma localização privilegiada e receber alunos(as) provenientes de áreas urbanas periféricas e localidades rurais de Patos de Minas.

Esta oposição ao pensamento freireano (Freire, 2022d) se aprofunda quando o documento expressa que a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios dos(as) estudantes é atribuída à falta de comprometimento dos(as) mesmos(as) e suas famílias em sua vida acadêmica, sem considerar a desigualdade e a estrutura social desiguais.

Esta perspectiva, está enraizada em uma lógica meritocrata, própria do sistema neoliberal, que desloca a crítica social para o(a) sujeito(a), contrariando a compreensão freireana (Freire, 2022d) de que é necessário problematizar criticamente a realidade, processo que envolve docentes, discentes, famílias e demais segmentos da comunidade para a construção do conhecimento, tendo em vista a transformação da mesma.

Outrossim, a estrutura conservadora evidenciada no documento, demonstra uma adesão à concepção bancária de educação (Freire, 2022d), reduzindo a educação à transmissão de conteúdos preestabelecidos, desvinculados da crítica à realidade concreta e alheios à historicidade e cultura do(a) ser educando(a).

Outra questão significativa, que expressa o distanciamento da proposta libertadora de Freire (2022d), é a elucidação da forma como o sistema de ensino lidou com os desafios encontrados na modalidade de ensino EJA. Em face aos índices elevados de reprovação e evasão escolar, a SEMED opta pela exclusão da modalidade, ao invés, de estabelecer um diálogo junto a escola (todos os segmentos da comunidade) para buscar estratégias que possibilitassem a permanência dos(as) estudantes, reforçando a opção por uma lógica excluente, que naturaliza a expulsão dos (as) estudantes mais vulneráveis e nega o potencial transformador da educação.

Diante disso, cabe lembrar que Freire (2019b), que, a evasão escolar entre as classes populares não pode ser compreendida como uma escolha individual, mas sim, como resultado de uma estrutura social que acaba por expulsar o(a) estudante da escola. Neste sentido, a leitura do PPP reitera a opção pela lógica meritocrata e de uma estrutura que privilegia a homogeneização da prática pedagógica em detrimento à problematização da realidade, contrariando o princípio freireano do “ser mais”.

A radicalidade da proposta freireana não se contenta com a aparência que remete à mudança, como procura expressar o PPP da escola **Palmeira**, para o autor, educação libertadora tem a ver com a transformação das estruturas desiguais e excluientes que atravessam a escola e a sociedade (Freire, 2019b, 2022a, 2022b, 2022e, 2023).

Já o PPP da escola **Peperômia**, que outrora demonstrou uma perspectiva de gestão, que apesar dos desafios enfrentados, se aproxima de um referencial freireano de gestão democrática (Freire, 2019b), pela preocupação em desvelar a realidade da escola (no que se

refere à participação da comunidade e a descentralização da gestão) e pelo compromisso com a transformação da mesma, não expressa o mesmo em relação à categoria educação libertadora (Freire, 2022d).

Ao analisar a questão da perspectiva de educação expressa pelo documento, foi possível identificar contradições ao longo do texto, que, anuncia que o objetivo geral da escola é a formação integral do(a) estudante, com vistas ao desenvolvimento da autonomia, criticidade e capacidade de participar ativamente da transformação da sociedade, mas, na sequência, explicita um modelo organização do trabalho pedagógico, que não contribui para a efetivação do objetivo proposto.

De mais a mais, o texto do documento expressa uma concepção de educação que contradiz, não apenas o objetivo geral da instituição, mas a concepção freireana de educação libertadora (Freire, 2022d), revelando uma tendência tradicional e conteudista, concretizada a partir de mecanismos de padronização de técnicas, de seleção de conteúdos, de metodologia de ensino, de modelo de ação docente, sob a justificativa de criar uma unidade pedagógica capaz de assegurar a qualidade da educação a partir da imposição de “padrões básicos de operacionalização do ensino” (Patos de Minas, 2020b).

Desta forma, foi possível perceber uma dualidade, entre a perspectiva de gestão e a perspectiva de educação expressas no documento, refletindo não apenas uma contradição no interior da instituição, mas os limites estruturais e ideológicos que atravessam a escola pública, como os marcos regulatórios de organização do trabalho pedagógico, os sistemas de avaliação externa, que dificultam o rompimento com uma lógica tecnicista e gerencial de educação.

Freire (2019b) já nos alertou acerca disso, ao afirmar que a escola não se transforma por meio de decreto, ou seja, apenas a partir de reformas administrativas, mas sim, a partir de uma profunda transformação em relação ao que se estabelece entre os(as) sujeitos do processo educativo e a construção do conhecimento.

Sendo assim, a gestão verdadeiramente democrática, está imbricada a uma educação que valorize o diálogo, o desenvolvimento da consciência crítica e a formação de pessoas conscientes do seu potencial de intervir no mundo.

O panorama das análises documentais acerca da categoria freireana educação libertadora (Freire, 2022d), revelam que as escolas municipais de Patos de Minas, ainda vivenciam uma perspectiva bancária de educação, seja pela primazia por práticas tradicionais de ensino, pela padronização dos processos educativos, pela ênfase em satisfazer os critérios de desempenho escolar estabelecidos pelo sistema de ensino, pela limitação da autonomia docente e discente, ou pela negação do potencial transformador que a educação possui.

O ponto chave em nossa análise, remonta à questão central do pensamento freireano sobre a educação: ela é um ato político, portanto, precisa promover a problematização da realidade, contribuindo para a formação de pessoas capazes de intervir nela (Freire, 2022d). Nos documentos analisados, não está presente a natureza política da educação, mesmo que, em alguns momentos, os PPPs procurem obscurantizar uma perspectiva bancária de educação por meio de afirmações genéricas que transpareçam a ideia da opção por uma educação libertadora.

As imposições da SEMED, também interferem neste processo, visto que os PPPs demonstraram que as escolas não têm autonomia para construir sua proposta curricular. Mas este fato, só reforça a ideia de que a gestão democrática da escola pode possibilitar a transformação desta realidade, perspectiva esta, que se mostrou limitada nos documentos analisados.

Quais aprendizagens possíveis diante à análise dos PPPs das escolas públicas municipais urbanas de Patos de Minas em relação ao pensamento freireano sobre gestão democrática e educação libertadora? Quando Freire defende a gestão democrática das escolas, possibilitada por meio dos princípios da participação, descentralização e autonomia, ele está propondo a construção de uma escola que reflita os interesses da comunidade da qual ela está inserida e a vivência de uma educação libertadora que possibilite à todas as pessoas que dela participam, incluindo professores(as), alunos(as), funcionários(as) e famílias, o desvelamento e problematização da realidade concreta com vistas a sua transformação.

A participação ativa da comunidade e a descentralização da gestão, fortalecem a autonomia da instituição, estabelecendo a possibilidade de que a mesma não esteja completamente à mercê de um sistema, cuja estrutura leva a escola a contribuir com a manutenção das injustiças e desigualdades sociais.

Esta estrutura social é perpetuada por meio da subordinação da escola pública a propostas curriculares que abordam os conteúdos de forma asséptica, desvinculando-os da compreensão e problematização da realidade e também, por meio do estabelecimento de padrões que vinculam à qualidade da educação a indicadores externos de desempenho e qualidade escolar.

Com isso, constrói-se uma compreensão meritocrata de educação, no qual o fracasso escolar (medido por meio de indicadores externos de desempenho), é concebido como responsabilidade unilateral dos(as) alunos (que não se esforçam o suficiente), das famílias (que não se envolvem na vida escolar de seus (suas) filhos(as) e dos(as) professores (que não se esforçam o suficiente para garantir a aprendizagem dos(as) estudantes), como forma de ocultar

os problemas estruturais que impactam na vida destas pessoas e que interferem no rendimento escolar.

Por outro lado, uma gestão democrática e uma educação libertadora, são possibilitadoras da transformação da realidade, na medida em que toda a comunidade escolar se assuma como sujeita deste processo, por meio da participação efetiva, da descentralização das decisões, da (re)construção curricular, do diálogo em torno dos desafios enfrentados e da busca por soluções, da valorização da cultura local e dos saberes próprios da comunidade, da vivência de uma educação que favoreça o desvelamento da realidade e o exercício do diálogo, da criatividade e da cidadania, a escola tem a oportunidade de se ressignificar, tornando-se um espaço de organização popular, de resistência às determinações de um sistema que a coloca em posição de mera transmissora de alguns conhecimentos, tornando-se, por meio deste processo, uma escola popular.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder à seguinte questão: Quais perspectivas de educação e gestão estão expressas nos PPPs das escolas urbanas do município de Patos de Minas? Para subsidiar este processo, estabelecemos um objetivo geral, que norteou nosso trabalho, afim de satisfazer este questionamento: Analisar os PPPs e identificar as aproximações e distanciamentos entre o pensamento freireano sobre as categorias gestão democrática e educação libertadora e as perspectivas expressas nestes documentos acerca das mesmas.

Deste objetivo geral, emergiram os objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: “Refletir acerca do pensamento freireano sobre as categorias gestão democrática e educação libertadora”; “Conceituar a ideia de democracia, a partir do pensamento de Paulo Freire, tendo em vista que, tal movimento, auxilia a compreensão da visão deste autor acerca da categoria gestão democrática”; Realizar revisão teórica acerca do Projeto Político Pedagógico em uma perspectiva libertadora e democrática” e “Identificar teses e dissertações que versam sobre as temáticas gestão democrática e educação libertadora, por meio de pesquisa bibliográfica”.

O cumprimento destes objetivos, nos possibilitou construir uma revisão teórica, uma espécie de lente, pelas quais analisamos qualitativamente o material empírico. Este movimento, oportunizou a reflexão acerca do pensamento de Paulo Freire (2019a; 2019b; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2022e; 2023), acerca das categorias gestão democrática e educação libertadora. Este movimento de pesquisa, evidenciou uma perspectiva de gestão escolar firmada a partir dos princípios de participação, descentralização e autonomia, que possibilita aos (as) sujeitos (as) escolares a construção da autonomia, da criatividade e de uma postura ética e democrática, fundamentada no respeito às diferenças, no acolhimento à pluralidade e nos direitos humanos, bem como a vivência de experiências formativas, que visam a construção de uma escola que melhor atenda aos interesses de sua comunidade e que, viabilize a formação de pessoas críticas e capazes de intervir em sua realidade.

Da mesma forma, a satisfação destes objetivos, nos permitiram compreender os conceitos de educação bancária e educação libertadora, bem como a opção freireana pela concepção libertadora, fundamentada a partir da concepção deste educador, sobre a própria natureza humana, que é histórica e social, ou seja, a práxis humana na história reafirma sua capacidade criadora e transformadora, bem como sua natureza inconclusa, que concebe a história como um tempo de possibilidades e não de determinações, a partir da busca permanente pelo ser mais, um processo que reflete a complexidade das relações humanas e a possibilidade de construção um mundo melhor.

Desta forma, ao contrário da concepção bancária de educação, a concepção libertadora tem por objetivo promover o desenvolvimento da consciência crítica e tem como elemento fundante o diálogo, e, a partir dele, o desvelamento e a problematização da realidade concreta, com vistas à sua transformação.

Outrossim, o estudo se propôs à satisfação de outros objetivos específicos, a saber: “Descrever a caracterização e o histórico das escolas que compõem o universo da pesquisa, expressas em seus PPPs”; “Analisa nos PPPs das escolas urbanas de Patos de Minas aproximações e distanciamentos entre a visão freireana sobre educação libertadora e a perspectiva de educação expressa no texto destes documentos” e “Analisa nos PPPs das escolas urbanas de Patos de Minas aproximações e distanciamentos entre a visão freireana sobre gestão democrática e a perspectiva de gestão expressa no texto destes documentos”.

Estes objetivos, possibilitaram a análise qualitativa dos PPPs das escolas urbanas de Patos de Minas, no sentido de conhecer, a partir deles, o histórico e as características identitárias de cada uma delas, o que nos possibilitou à reafirmação de sua natureza plural. Enquanto os objetivos relativos às análises de aproximações e distanciamentos entre a visão freireana sobre gestão democrática e educação libertadora, nos permitiram identificar às perspectivas de gestão e de educação expressas por estes documentos.

Em relação à perspectiva de gestão expressas pelos PPPs, as análises apontaram que as escolas não estão completamente alinhadas à concepção freireana de gestão democrática, uma vez que, a estrutura destes documentos reflete uma visão fragmentada de gestão, na qual as dimensões administrativa, financeira, pedagógica e humana são tratadas como elementos distintos e independentes, e não como uma unidade dialética que evidencia a totalidade dos processos escolares e a complexidade das relações humanas.

Os PPPs demonstraram uma ênfase no estabelecimento de procedimentos que assegurem o alcance de metas e critérios de eficiência escolar, que vinculam majoritariamente a qualidade das escolas à satisfação de padrões exigidos por órgãos reguladores e por instrumentos externos de avaliação institucional, revelando uma perspectiva gerencial de gestão e um distanciamento da concepção freireana de gestão democrática.

Outrossim, análise dos PPPs mostrou que as instituições de ensino concebem a participação da comunidade como a presença em reuniões e eventos esporádicos em detrimento da perspectiva freireana, que propõe a participação como forma de atuação política, de ingerência da comunidade sobre os assuntos escolares.

O mesmo resultado, decorre da análise documental em relação ao princípio de descentralização. Os PPPs demonstraram que, embora haja a menção à existência de Conselhos

Escolares nestas escolas, não é atribuído aos mesmos a prerrogativa de deliberação, mas sim, um papel de ratificadores das decisões tomadas pelas gestoras, conferindo um caráter centralizador à gestão escolar.

Ao analisar os PPPs sob os princípios de participação e descentralização, evidenciou-se a falta de transparência destes documentos ao apresentar retratar estes aspectos. Embora hajam afirmações de que as escolas reconhecem a importância da comunidade no processo de gestão democrática, as informações estão descontextualizadas e não revelam indícios de como os processos de participação e descentralização são oportunizados no cotidiano escolar.

Foi possível perceber, com base na análise dos PPPs, um enfraquecimento da autonomia escolar e sua subordinação à Secretaria Municipal de Educação, cuja postura se revelou autoritária e centralizadora, cerceando a possibilidade destas instituições reafirmarem sua natureza plural e sua identidade.

Desta forma, a análise dos PPPs evidenciou uma perspectiva conservadora de gestão, pautada em pressupostos burocráticos, gerenciais e centralizadores, que não favorecem a construção de uma escola autônoma, na qual os diversos segmentos da comunidade possam ser protagonistas, e não meros executores da ação pedagógica ou receptores de conhecimento.

A análise dos PPPs, demonstraram uma perspectiva tradicional de ensino, uma vez que estes documentos afirmam que sua dimensão pedagógica orbita em função da aquisição de competências e habilidades previstas na Proposta Curricular da SEMED e estabelecem padrões operacionais para o trabalho pedagógico, nos quais estão previstas a padronização de instrumentos de ensino, de avaliação e de documentação pedagógica, bem como a prescrição da conduta docente, da conduta discente e do encaminhamento das aulas, revelando uma abordagem de ensino baseada na transmissão de conteúdos, em detrimento de uma perspectiva dialógica, na qual a construção do conhecimento se dá a partir da problematização da realidade concreta e da possibilidade de transformá-la.

Os procedimentos de ensino e aprendizagem descritos nos PPPs, demonstram um cerceamento da autonomia e criatividade docente e discente, enfraquecendo a vivência de uma educação libertadora nestas escolas. Assim, a pesquisa apontou que os documentos analisados, concebem uma perspectiva de educação cujas características aproximam-se da perspectiva bancária de educação, enquanto se distanciam da perspectiva libertadora de educação.

Desta forma, achados da pesquisa, revelam que as escolas municipais de Patos de Minas, ainda encontram limitações para a efetivação da gestão democrática e para a construção de uma educação libertadora (Freire, 2019b, 2022a, 2022b, 2022d, 2022e, 2023). Mas, constatar

isto, não nos faz assumir uma postura fatalista, ao contrário, nos faz reiterar a ideia freireana de que a história é um tempo de possibilidades.

Qual seria o papel da Universidade Pública senão o de contribuir para a transformação do mundo? Para nós, que assumimos uma postura freireana de estar sendo no mundo, não há outra perspectiva a considerar. Mas, nesse ponto, nossos(as) leitores(as), podem estar se questionando, como uma pesquisa cujos resultados apontam para uma realidade que é resultado de um processo histórico marcado pela vivência de relações autoritárias que reforçaram as desigualdades sociais em nosso país? Nossa resposta a tal questionamento é igualmente freireana: é necessário desvelar a realidade concreta e problematizá-la criticamente, pois este é um caminho possível para possibilitar a luta pela sua transformação.

Portanto, os dados da pesquisa revelam que os PPPs analisados demonstram determinado conservadorismo a partir das categorias educação libertadora e gestão democrática. A escolha destas duas categorias freireanas, gestão democrática e educação libertadora, subsidiam nosso trabalho de pesquisa: elas são uma unidade, uma precisa da outra para existir, quando a gestão democrática se enfraquece, a educação libertadora também o faz e vice-versa. Da mesma forma, o fortalecimento de uma delas, implica no fortalecimento da outra.

A nossa leitura freireana, nos faz compreender, que, quando Freire(2019b), afirma que a participação da comunidade na escola precisa ser real, ele está nos chamando a atenção para a ideia de que ela possibilite a construção de um espaço de organização popular, de resistência e de transformação da realidade. Desta maneira, a escola pública, que, conforme pudemos verificar, é atravessada por uma série de limitações, de ordem estrutural, que comprometem a sua autonomia – financeira, administrativa e pedagógica – precisa fortalecer os mecanismos de participação popular, promovendo desta forma, a descentralização da gestão, pois este é um caminho possível para a construção de sua autonomia.

Não é possível concordarmos com a ideia de que, em um dado momento, o Secretário de Educação, em seu gabinete, decrete que, a partir de uma determinada data, as escolas vivenciarão uma experiência de gestão democrática, ou que, a gestora de uma unidade de ensino, decida o mesmo encerrada em sua sala, que sua gestão será democrática, isto contrariaria o pensamento freireano, pois, conforme afirma o professor Freire, não se pode democratizar uma gestão de forma autoritária, é preciso que isto seja construído por meio de um processo que envolva todos(as) os(as) sujeitos(as) que formam estes espaços.

Neste sentido, reiteramos, com base no pensamento freireano (Freire, 2019b, 2022a, 2022b, 2022d, 2022e, 2023), a necessidade de uma educação libertadora, que promova nas

pessoas a compreensão acerca destes desafios que fazem parte do cotidiano escolar, que eles são o resultado de um processo histórico e que refletem uma estrutura social, como no nosso caso, que é desigual e excludente.

É por este motivo, que Freire (2019b), propõe a abertura da escola à comunidade, e afirma que o conhecimento pode ser construído não apenas no espaço da sala de aula, mas, em qualquer lugar onde as pessoas possam dialogar, problematizar e se organizar em prol da construção de uma realidade diferente, onde as necessidades das classes populares constituam o cerne do processo educativo.

Pela mesma razão, o referido autor defende a necessidade de consolidar a gestão democrática das escolas, para que elas possam se tornar a expressão de sua comunidade e ser resistência diante das limitações que atravessam a educação pública, que terminam por colocar as unidades públicas de ensino à serviço das demandas de mercado, que, por sua vez, trabalham para fortalecer os privilégios historicamente vivenciados pela classe dominante e manter as classes populares marginalizadas dentro da sociedade.

Vejam então, que o caminho para a transformação da escola pública em um espaço popular, perpassa pela criação de uma ambiência que favoreça a vivência da educação enquanto prática da liberdade e de exercício da cidadania, e que, a gestão democrática e a educação libertadora ocupam um importante papel neste processo.

Neste sentido, reafirmamos nossa compreensão freireana da realidade, e esperamos que nosso trabalho possa contribuir como forma de desvelar, denunciar essa realidade, como forma de construir a democracia nas escolas públicas deste país. Esta é nossa convicção.

REFERÊNCIAS

ACCIOLLY, Inny; SILVA, Amanda; SILVA, Simone. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. In: LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 02 set. 2023

ANDRADE, Maria Carolina. Base Nacional Comum, setores dominantes e guerra cultural. In: LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ARRUDA, Elenise Pinto de. **Coordenação pedagógica**: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Pará, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3579315. Acesso em: 23 jun. 2024.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral De Miranda. **Gestão democrática**: uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico do IFMA. 2017. 436 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6239206. Acesso em: 24 jun. 2024.

BOTELHO , Tiago Alberione Da Silva. **A educação libertadora no contexto de hoje**: entre exigência e esperança para a emancipação humana. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9990531. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/52769566/dou-secao-1-05-04-2013-pg-1> .Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%20%9D>. Acesso em 10 abr. 2025.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p.1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CAMPOS, Vanessa T. B. **Educação ou Educações?** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico:** em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação Cidadã, 7). Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/c0b5e5cd-1065-457b-b658-60c9fe5badae/content>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CARVALHO, Scheiler Fagundes. **A escola não cabe numa planilha:** implicações do programa jovem de futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10277560. Acesso em: 21 jun. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod_resource/content/1/CELLARD%20Andr%C3%A9%20An%C3%A1lise%20documental.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

CLEMENTE, Josafá da Conceição. **Gestão Escolar na escola pública:** interfaces entre gerencialismo e gestão democrática. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3380472. Acesso em: 20 jun. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandre Henrique; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. **Centelhas de transformações:** Paulo Freire & Raymond Williams. São José do Rio Preto: HN, 2021.

COIMBRA, Camila Lima.; SPIGOLON, Nima Imaculada. Utopias compartilhadas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 3-8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-2021-63427>. Acesso em: 27 maio 2024.

DIAS, Mara Maria Kobus. **O Conselho Escolar como expressão da gestão democrática.** Orientador: Fausto dos Santos Amaral Filho. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7654537. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERREIRA, Igor. Segurança alimentar nos domicílios brasileiros volta a crescer em 2023. PNAD Contínua. **Agência IBGE Notícias**, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39838-seguranca-alimentar-nos-domicilios-brasileiros-volta-a-crescer-em-2023>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FORTUNA, Volnei. **Subjetividade e educação libertadora no contexto neoliberal:** a atualidade de Paulo Freire. 2021. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10975290. Acesso em: 19 ago. 2024.

FRANCA, Roberta Kelly Amorim de. **O diretor escolar frente ao protagonismo estudantil do movimento "Não fechem minha escola" no grande ABC paulista.** 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8028690. Acesso em: 21 jun. 2024.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo.** 4.ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam /Paulo Freire. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 12.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora:** gestão democrática da educação pública da cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 1 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução Lilian Lopes Martin. 49.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 74 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 82 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022d.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** Organização Ana Maria Araújo Freire. 10 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2022e.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/aff9c5f3-cf25-4ac1-8cec-a8227f1bbaec/content>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões de nossa época, v. 24). Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ef91c9b4-dafb-476f-8390-9937450b3527/content>. Acesso em 20 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. São Paulo: Acervo Moacir Gadotti, 2016. Disponível em: <http://Gadotti.org.br/handle/123456789/457>. Acesso em: 28 set. 2023.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire no século 21. In: TORRES *et al.* **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-107. (Série Unifreire).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. PNAD Contínua. **Agência IBGE Notícias**, 07 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 20 jun. 2024.

IBGE. Cidades e Estados. **Patos de Minas**: Área territorial. [S.I.]: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/patos-de-minas.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.

IBGE. Cidades e Estados. **Patos de Minas**: População residente. [S.I.]: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/patos-de-minas.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.

IBGE. **Divisão Territorial Brasileira**. [S.I.]: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/patos-de-minas.html>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LIMA, Fabiane Florido de Souza. **Gestão democrática em tempos pandêmicos**: narrando experiências coletivas em uma UMEI de Niterói/RJ. Orientadora: Carmen Diolinda Da Silva Sanches Sampaio. 2022. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13404204. Acesso em: 19 ago. 2024.

LIMA, Licínio C. Gestão Democrática. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governança democrática da escola pública. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANGETH, Francisca Lusmaia Alves. **Os sentidos de educação como prática da liberdade na obra de Paulo Freire e Bell Hooks:** discursos, intertextualidades e contribuições para a práxis docente. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, [S. l.], 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14813876. Acesso em: 19 ago. 2024.

MATTEDI, Veronica. **Conselhos escolares e gestão democrática:** ranços, avanços e possibilidades. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, [S. l.], 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6357313. Acesso em: 23 jun. 2024.

MEDEIROS, Taísa. Bolsonaro critica método Paulo Freire: "Fábrica de militantes". **Correio Braziliense**, 01 set. 2022. Disponível em: <https://www.correobraziliense.com.br/politica/2022/09/5033893-bolsonaro-critica-metodo-paulo-freire-fabrica-de-militantes.html>. Acesso em: 05 abr. 2025.

MESENBRUG, Fernanda Arndt. **A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública:** limites e possibilidades. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7922989. Acesso em: 20 jun. 2024.

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Escola Plural.** estudos avançados 21 (60), 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005> Acesso em 10 de maio de 2025.

MORAIS, Rogerio de. **Curriculum da vida:** Contribuições freireanas para o ensino de matemática. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, [S. l.], 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8404810 . Acesso em: 19 ago. 2024.

OLIVEIRA, Wander Pinto de. **Educação Ambiental Crítica e Teoria Crítica:** uma análise das práticas educativas de pesquisa-ação à luz da categoria práxis transformadora. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, [S. l.], 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9721134. Acesso em: 19 ago. 2024.

PALÚ, Janete. **Planos de Gestão Escolar em Santa Catarina:** a gestão democrática em questão. 2019. 397 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, SC, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7958243 . Acesso em: 20 jun. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PATOS DE MINAS. **Aprova Digital**. Canal de participação social pelo qual os cidadãos podem requerer acesso à documentos, informações e serviços públicos. 2022a. Disponível em: <https://patosdeminas.mg.gov.br/aprova-digital-novo-site/>. Acesso em 25 jul.2024.

PATOS DE MINAS. **Decreto nº 3.272, de 20 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Patos de Minas, 2009. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/decreto/2009/328/3272/decreto-n-3272-2009-dispoe-sobre-a-organizacao-e-o-funcionamento-do-ensino-fundamental-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 02 de abril de 2025.

PATOS DE MINAS. **Lei Complementar nº 18/93, de 14 de dezembro de 1993**. Institui o quadro de servidores da Prefeitura Municipal de Patos de Minas e dá outras providencias. Patos de Minas, 1993. Disponível em: [Plano de Cargos e Carreiras de Patos de Minas - MG](#). Acesso em: 02 de abril de 2025.

PATOS DE MINAS. **Lei nº 3.648/94 de 14 de março de 1994**. Cria a Escola Municipal Professor Aristide Memória. Patos de Minas: Câmara Municipal, 1994. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/lei-ordinaria/1994/3648/lei-ordinaria-n-3648-1994-cria-a-escola-municipal-professor-aristide-memoria> . Acesso em: 23 jan. 2025.

PATOS DE MINAS. **Lei nº 4.516, de 06 de outubro de 1997**. Autoriza a municipalização de escolas da rede pública estadual. Patos de Minas, 1997. Disponível em: [Lei Ordinária 4516 de Patos de Minas MG](#). Acesso em: 21 mar. 2025.

PATOS DE MINAS. **Lei nº 4.791, de 01 de dezembro de 1999**. Altera a redação do art. 1º da Lei nº 4.774, de 22 de outubro de 1999, que denomina de Centro de Educação Infantil "Professora Madalena Maria de Melo" a escola do Bairro Aurélio Caixeta. Leis Municipais. Patos de Minas, 2020c. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/lei-ordinaria/1999/479/4791/lei-ordinaria-n-4791-1999-altera-a-redacao-do-art-1-da-lei-n-4774-de-22-de-outubro-de-1999-que-denomina-de-centro-de-educacao-infantil-professora-madalena-maria-de-melo-a-escola-do-bairro-aurelio-caixeta>. Acesso em: 11 de jun. 2024.

PATOS DE MINAS. **Lei nº 4.796, de 08 de dezembro de 1999**. Cria unidade municipal de ensino fundamental e dá outras providências. Leis Municipais. Patos de Minas, 1999. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/lei-ordinaria/1999/480/4796/lei-ordinaria-n-4796-1999-cria-unidade-municipal-de-ensino-fundamental-no-districto-sede-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 de jun. 2024.

PATOS DE MINAS. **Lei nº 4288 de 29 de novembro de 1996**. Cria unidade municipal de ensino, no Bairro Jardim Céu Azul, nesta cidade, e dá outras providências. Patos de Minas: Câmara Municipal, 1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/lei-ordinaria/1996/429/4288/lei-ordinaria-n-4288-1996-cria-unidade-municipal-de-ensino-no-bairro-jardim-ceu-azul-nesta-cidade-e-da-outras-providencias> . Acesso em: 25 nov. 2024.

PATOS DE MINAS. Lei Orgânica nº 28 (1990). **Emenda à Lei Orgânica do Municipal nº 16 de novembro de 2006.** Altera os artigos 4º, 5º, 6º, 12, 16, 17, 23, 33, 37, 39, 40, 41, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 56-a, 56-b, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 67, 68, 75, 76, 81, 82, 83, 85, 95, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 116, 117, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 142, 146, 155, 158, 160, 163, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 190, 193 e 196 da Lei Orgânica do Município de Patos de Minas, promulgada em 24 de maio de 1990. Patos de Minas: Câmara Municipal de Patos de Minas, 2006.

PATOS DE MINAS. Lei Orgânica nº 28 (1990). **Lei Orgânica do Município de Patos de Minas/MG.** Patos de Minas: Câmara Municipal de Patos de Minas, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-patos-de-minas-mg>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PATOS DE MINAS. **Prefeitura Municipal de Patos de Minas.** Apresenta informações sobre o Município de Patos de Minas e oferece serviços à população. 2022b. Disponível em: <https://patosdeminas.mg.gov.br/?s=10%2F04%2F2024>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas. Escola Bambu. **Projeto Político Pedagógico.** Patos de Minas, 2023.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas. Escola Coqueiro. **Projeto Político Pedagógico.** Patos de Minas, 2018.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas. Escola Samambaia. **Projeto Político Pedagógico.** Patos de Minas, 2022c.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas. Escola Maranta. **Projeto Político Pedagógico.** Patos de Minas, 2020a.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas. Escola Peperômia. **Projeto Político Pedagógico,** 2020b.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas. Escola Palmeira. **Projeto Político Pedagógico.** Patos de Minas, 2017.

PERBONI, Fabio; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a gestão escolar democrática. **Colloquium Humanarum, /s.l./**, v. 9, n. Especial, p. 753-760, jul-dez, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11385145-Contribuicoes-de-paulo-freire-para-o-debate-sobre-a-gestao-escolar-democratica.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis. **O lugar de Paulo Freire na atualidade:** o que sabem professores e professoras?. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5054862. Acesso em: 19 ago. 2024.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROQUE, Altemir. **A gestão democrática nas escolas públicas da rede estadual em Cacoal: as contradições entre a normatização e a prática vivenciada no espaço escolar.** 2015. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2514923 . Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, Josenildo Miranda dos. **A construção da autonomia do sujeito na educação religiosa informal: uma análise a partir da pedagogia freireana.** 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, [S. l.], 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11372183 . Acesso em: 19 ago. 2024.

SARDINHA, Rafaela; SOUZA, Fabio Araujo. O financiamento da educação básica no governo Bolsonaro em tempos de financeirização do capital. In: LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação.** São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SILVA JÚNIOR, Celestino. A escola pública como objeto de estudo. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 17-29, abr. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/32/28>. Acesso em 28 set. 2023.

SILVA, Rita de Cassia Rosa da. **Gestão democrática participativa: uma análise sobre os saberes dos diretores escolares.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12848149 . Acesso em: 23 jun. 2024.

SILVA, Soane Santos. **Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições.** 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10518326 . Acesso em: 23 jun. 2024.

SOARES, Gilson Lopes. **Conselho Escolar: instrumento da gestão democrática ou autoritarismo velado?** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3619103 . Acesso em: 21 jun. 2024.

SOUZA, Maria das Dores de. **Contribuições do pensamento político-pedagógico freireano na práxis de educadores populares cearenses na década de 1960.** 2014. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, [S. l.], 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1944385 . Acesso em: 19 ago. 2024.

SOUZA, Jose Messias Eiterer. **Escola! Cuidado crianças:** o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6953297 . Acesso em: 19 ago. 2024.

TAMIÃO, Cecilia Teresinha Miranda. **Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola ingressantes**: análise de um curso semipresencial da rede estadual de ensino paulista. 2023. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista., Rio Claro, SP, 2023. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13787024 . Acesso em: 20 jun. 2024.

TORRES, Carlos Alberto. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. *In:* TORRES, Carlos Alberto *et al.* **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, p. 41-55. (Série Unifreire).

VIEIRA, Leandro Costa. **Escola experimental de tempo integral e gestão democrática**: um estudo do cotidiano escolar. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Rose Cléia Ramos da Silva, Cuiabá, 2015. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2374419. Acesso em: 23 jun. 2024.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In:* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.