

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JOANA FRANCISCA MOREIRA PINHEIRO

A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MA: desafios e
possibilidades

São Luís - MA
2026

JOANA FRANCISCA MOREIRA PINHEIRO

**A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MA: desafios e
possibilidades**

Dissertação, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora orientadora: Dra. Albiane Oliveira Gomes

Linha de pesquisa: Gestão educacional e escolar.

São Luís - MA
2026

Pinheiro, Joana Francisca Moreira.

A efetivação da Gestão Escolar em Perspectiva Democrática em uma Escola Municipal de São José de Ribamar/MA: desafios e possibilidades. / Joana Francisca Moreira Pinheiro. - São Luís - MA, 2026.

125 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - PPGE) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes.

1. Gestão Escolar. 2. Gestão Democrática. 3. Princípios. 4. Projeto Político-Pedagógico. I. Título.

CDU: 655.26(812.1)

JOANA FRANCISCA MOREIRA PINHEIRO

**A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MA: desafios e
possibilidades**

Dissertação, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18 / 03 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALBIANE OLIVEIRA GOMES**
Data: 18/04/2026 14:53:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO CESAR DOS SANTOS**
Data: 20/04/2026 10:42:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fernando César dos Santos
Examinador interno (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA**
Data: 20/04/2026 10:23:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria do Socorro Vasconcelos Pereira (UEPA)
Examinador externo

“Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, de acordo com o seu poder que atua em nós.” **(Efésios 3:20)**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todo o bem que me tem concedido ao longo da vida e, de modo especial, pela oportunidade de iniciar e concluir o curso de Mestrado. Mesmo diante dos desafios e dificuldades inerentes a essa trajetória acadêmica, Sua presença constante foi essencial para minha perseverança e para a conclusão desta etapa. A Ele dedico toda honra e gratidão.

À minha família, em especial ao meu esposo, Pastor Elenildo Gomes, pela compreensão e apoio durante o período do Mestrado, sobretudo na etapa final.

Aos meus filhos, Jessé Guilherme e Davi Israel, pela compreensão, paciência e apoio ao longo de toda essa jornada acadêmica, sendo companheiros constantes nos momentos de estudo e dedicação exigidos pelo curso.

À minha mãe, Igina Moreira, pelos conselhos, pelo apoio contínuo e pelo incentivo ao longo de toda a minha trajetória de vida.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela oportunidade de realizar o curso de Mestrado Profissional em Educação, contribuindo de forma significativa para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação - PPGE, pelo conhecimento compartilhado, pela dedicação, paciência e compromisso com a formação acadêmica ao longo de todo o curso, bem como pelas relevantes indicações bibliográficas que subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa. De modo especial, agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Albiane Oliveira Gomes, pela orientação segura, atenciosa e competente, cuja contribuição foi essencial para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas de turma, pela convivência acadêmica, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo durante o curso. Em especial, aos colegas Afonso e Maria Antônia, pelo companheirismo nos momentos mais desafiadores dessa caminhada.

Aos irmãos em Cristo da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Maiobinha, bem como a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta importante etapa acadêmica.

RESUMO

O presente estudo aborda a efetivação da gestão escolar em perspectiva democrática em uma escola municipal de São José de Ribamar/MA, destacando os desafios e possibilidades para sua efetivação. O estudo tem como objetivo geral analisar como a gestão escolar vem efetivando as dimensões da autonomia, da descentralização e da participação, identificando seus reflexos na qualidade da educação, tomando como referência uma escola da rede municipal de ensino de São José de Ribamar–MA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com enfoque dialético, que utiliza a análise de conteúdo como procedimento interpretação dos dados. O percurso investigativo contempla levantamento bibliográfico, fundamentado em autores como Oliveira (2019), Libâneo (2021), Gadotti (2004), Paro (2016), Bordignon (2002), Peroni (2012), Saviani (2008), análise documental e pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com a gestão, coordenação e com professores da escola pesquisada. Os resultados evidenciam desafios relacionados à efetivação da gestão democrática na escola pesquisada, vista como referência no município de São José de Ribamar. Embora os avanços na implementação desse modelo de gestão sejam visíveis, ainda existem desafios a serem superados, como a baixa adesão de algumas famílias e a resistência de alguns profissionais em se engajar plenamente nas práticas democráticas. A resistência à participação, muitas vezes vinculada a questões estruturais, como condições de trabalho e sobrecarga de funções, evidencia a fragilidade da materialidade da concepção de gestão numa perspectiva democrática. Concluimos que o estudo contribui para o aprofundamento dos debates sobre a prática da gestão escolar democrática, destacando seus limites, possibilidades e implicações para a melhoria da qualidade social da educação.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão Democrática. Princípios. Projeto Político-Pedagógico.

RESUMEN

El presente estudio aborda la implementación de la gestión democrática en una escuela municipal de São José de Ribamar/MA, destacando los desafíos y las posibilidades para su consolidación. El objetivo general de la investigación es analizar cómo la gestión escolar viene materializando las dimensiones de la autonomía, la descentralización y la participación, identificando sus repercusiones en la calidad de la educación, tomando como referencia una escuela de la red municipal de enseñanza de São José de Ribamar/MA. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, con orientación dialéctica, que utiliza el análisis de contenido como procedimiento para la interpretación de los datos. El recorrido metodológico incluye revisión bibliográfica, fundamentada en autores como Oliveira (2019), Libâneo (2021), Gadotti (2004), Paro (2016), Bordignon (2002), Peroni (2012) y Saviani (2008), análisis documental y trabajo de campo. Como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con el equipo directivo, la coordinación pedagógica y los docentes de la escuela investigada. Los resultados evidencian desafíos relacionados con la implementación de la gestión democrática en la institución analizada, considerada una referencia en el municipio de São José de Ribamar. Aunque los avances en la adopción de este modelo de gestión son visibles, aún persisten obstáculos, como la baja participación de algunas familias y la resistencia de ciertos profesionales a involucrarse plenamente en las prácticas democráticas. La resistencia a la participación, frecuentemente vinculada a factores estructurales, como las condiciones laborales y la sobrecarga de funciones, pone de manifiesto la fragilidad en la materialización de la gestión desde una perspectiva democrática. Se concluye que el estudio contribuye al fortalecimiento del debate sobre la práctica de la gestión escolar democrática, resaltando sus límites, posibilidades e implicaciones para la mejora de la calidad social de la educación.

Palabras clave: Gestión Escolar. Gestión Democrática. Principios. Proyecto Político-Pedagógico.

LISTA DE SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL - Comissão Económica para a América Latina e o Caribe

CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CF - Constituição Federal

CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CREDUC - Programa de Crédito Educativo

DF - Distrito Federal

DRU - Desvinculação de Receitas da União

EC - Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCACENSO - Censo Escolar da Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FNE - Fórum Nacional de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

GO - Goiás

GPQe - Grupo de Estudos e Pesquisa em Planejamento e Qualidade em Educação Básica

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Maranhão

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

MPE - Mestrado Profissional em Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG - Organização Não Governamental

PBA - Novo Programa de Bolsas

PCE - Programa de Crédito Educativo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDF - Portable Document Format

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PFL - Partido da Frente Liberal

PGRM - Programa de Garantia de Renda Mínima

PIB - Produto Interno Bruto

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAS - Política Nacional da Assistência Social

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE - Programa de Pós-Graduação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PTT - Produto Técnico Tecnológico

PTT - Projeto de Trabalho de Titulação

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

STF - Supremo Tribunal Federal

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

TCU - Tribunal de Contas da União

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNFPA - Fundo das Nações Unidas para a População

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Metodologia	17
1.2 Estrutura da dissertação	19
2 DESENVOLVIMENTO DO ESTADO MODERNO E AS IMPLICAÇÕES PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA...	20
2.1 Neoliberalismo e a reforma do Estado: impactos nas políticas públicas educacionais	22
3 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: as políticas públicas educacionais dos últimos quarenta anos (1985-2025)	31
3.1 Governo de José Sarney (1985 – 1990): redemocratização do Estado e afirmação da educação como direito social	35
3.2 Governo Fernando Collor de Mello (1990 – 1992): internacionalização das políticas educacionais, institucionalização da avaliação e consolidação do direito à educação como dever do Estado	37
3.3 Governo Itamar Franco (1992 - 1995): a consolidação de compromissos internacionais e o fortalecimento da participação social na educação	39
3.4 Governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002): reformas estruturais, financiamento educacional e institucionalização da gestão democrática	40
3.5 Governo I e II de Luís Inácio Lula da Silva (2003–2011): expansão do direito à educação e fortalecimento da gestão democrática	42
3.6 Governo Dilma Rousseff (2011–2016): políticas de inclusão, participação social e fortalecimento do direito à educação	44
3.7 Governo Michel Temer (2016–2019): reformas educacionais, tensões democráticas e limites à participação social	46
3.8 Governo Jair Messias Bolsonaro (2019–2022): entre novas diretrizes e continuidade institucional	48
3.9 Terceiro governo Luís Inácio Lula da Silva (2023-2025): equidade, expansão e transformação digital	50
4 AS BASES LEGAIS E OS PRINCÍPIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	54
4.1 As Bases Legais	54
4.2 Princípios da Gestão Democrática	56
4.2.1 Autonomia	56
4.2.2 Descentralização	59
4.2.3 Participação	62
5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III	66
5.1 Princípios organizacionais na Escola Liceu Ribamarense III	68
5.2 O Projeto político-pedagógico da Escola	72
5.3 A gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III: o que revelam os participantes da pesquisa?	76

6 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO – PTT: a elaboração de uma Nota Técnica	88
6.1 Introdução ao Produto técnico-tecnológico	88
6.2 Fundamentos legais e princípios da nota técnica.....	88
6.3 Ações propostas na nota técnica para a efetivação da gestão democrática.....	89
6.4 Resultados esperados com a implementação da nota técnica	90
6.5 Considerações finais da nota técnica.....	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	104

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado **A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MA: desafios e possibilidades**, está vinculado a linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Estadual do Maranhão, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Planejamento e Qualidade em Educação Básica (GPQe). O presente estudo tem como objetivo analisar como a gestão democrática tem efetivado as dimensões da autonomia, descentralização e participação, enfatizando seus reflexos na qualidade da educação, tendo como referência uma escola da rede municipal de ensino de São José de Ribamar – MA.

De acordo com Saviani (2008), a gestão escolar democrática apresenta uma nova maneira de pensar o fazer da administração escolar, atribuindo-lhe um sentido mais amplo, participativo e inovador, ao compreender o ambiente escolar como um espaço de relações sociais marcadas por conflitos, interesses, negociações e pela dinâmica das interações humanas. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista apenas como uma organização técnico-administrativa e passa a ser entendida como um espaço político-pedagógico, no qual se constroem práticas sociais e educativas mediadas pelo diálogo e pela participação.

Por meio da gestão democrática, são mobilizados instrumentos, estratégias e processos que visam alcançar os objetivos institucionais de forma coletiva, articulando dimensões administrativas, pedagógicas e relacionais. Conforme Souza (2009), tais processos fundamentam-se na participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, o que implica reconhecer a pluralidade de vozes e interesses presentes no cotidiano da escola. No entanto, essa participação não ocorre de forma automática, exigindo condições institucionais, culturais e políticas que favoreçam o engajamento efetivo dos sujeitos nos processos decisórios.

A substituição do termo “administração educacional” por “gestão educacional” expressa, nesse contexto, uma tentativa de superação de modelos centralizadores e burocráticos, propondo uma concepção mais dinâmica e relacional, orientada pela participação e pela construção coletiva. Todavia, como problematiza a literatura da área, essa mudança terminológica nem sempre se traduz em transformações

concretas nas práticas escolares, podendo, em alguns casos, ocultar a permanência de relações hierárquicas e autoritárias no interior das instituições.

A gestão democrática, embora amplamente debatida no campo educacional, constitui-se, antes de tudo, como um princípio constitucional, estabelecido no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). É importante ressaltar, entretanto, que esse princípio se aplica especificamente ao ensino público, o que suscita problematizações relevantes acerca de sua efetivação em um sistema educacional marcado pela coexistência entre redes públicas e privadas. Tal delimitação levanta questionamentos sobre os limites da democratização da gestão educacional no país, especialmente diante das desigualdades estruturais que atravessam a oferta educacional.

A simples previsão legal da gestão democrática não garante sua materialização no cotidiano escolar. Ao contrário, evidencia-se a necessidade de problematizar as condições reais de sua implementação, considerando fatores como a cultura organizacional das escolas, as relações de poder, a formação dos profissionais da educação e as políticas públicas que orientam a gestão. Assim, mais do que um dispositivo normativo, a gestão democrática configura-se como um desafio político e pedagógico, que exige a construção contínua de práticas participativas, capazes de efetivar o direito à educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Neste sentido, a presente investigação busca responder ao seguinte questionamento: **Em que medida a gestão democrática praticada na Escola Ribamareense Liceu III, considerando as dimensões autonomia, descentralização e participação, tem refletido na melhoria da qualidade da educação no Município de São José de Ribamar, com base no IDEB?**

A análise dos impactos da gestão democrática desenvolvida na Escola Ribamareense Liceu III, especialmente no que se refere às dimensões da autonomia, da descentralização e da participação, encontra respaldo nos dados empíricos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal indicador nacional da qualidade da educação básica no Brasil (INEP, 2023). Esse índice avalia o desempenho escolar a partir dos resultados obtidos em exames nacionais e das taxas de aprovação, sendo utilizado como referência para o estabelecimento de metas voltadas à melhoria contínua da aprendizagem (BRASIL, 2023).

No ciclo mais recente de 2023, o município de São José de Ribamar obteve índice 5,7 nos anos iniciais do ensino fundamental, desempenho que se situa acima de diversas redes municipais do estado do Maranhão e indica um patamar de qualidade educacional em processo de evolução (INEP, 2023; QEDU, 2023). Tal índice reforça a relevância de investigar de que modo práticas participativas e democráticas de gestão podem estar associadas a esses avanços educacionais.

Dessa forma, a articulação entre indicadores oficiais de aprendizagem e práticas de gestão democrática consolida a inquietação central da presente pesquisa, ao evidenciar a necessidade de compreender como as dimensões da autonomia, descentralização e participação podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação no contexto do município de São José de Ribamar.

A gestão educacional democrática enfatiza a necessidade de colocar a lei em prática e ressalta a maneira democrática com a qual a gestão da estrutura da escola deve se desenvolver. Constitui-se como um objetivo, pois essa necessidade refere-se a um propósito a ser continuamente aperfeiçoado, além de ser também um trajeto, porque se expressa como um processo que, no cotidiano, deve ser avaliado e reestruturado.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Liceu Ribamarense III, evidencia que o processo de gestão democrática se constrói no interior da escola a partir da articulação entre as normativas legais, as concepções teóricas e, sobretudo, as experiências vivenciadas pela comunidade escolar. Essa compreensão não se fundamenta apenas nos dispositivos legais, como o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a gestão democrática como princípio da educação nacional, nem exclusivamente nas contribuições teóricas, como as de Paro (2016), mas se revela, principalmente, nas falas dos sujeitos entrevistados, que expressam, em sua prática cotidiana, os avanços, os limites e os desafios da construção coletiva do projeto educativo.

Nessa perspectiva, a concepção de gestão democrática adotada pela Escola Liceu Ribamarense III, valoriza a participação ativa de diretores, equipe pedagógica, professores, funcionários, estudantes e famílias. As análises das entrevistas evidenciam que a democratização do espaço escolar se efetiva, sobretudo, por meio do diálogo, da corresponsabilidade e da tomada de decisões coletivas, aspectos também previstos no PPP da instituição. Essa compreensão dialoga com Libâneo (2004), ao afirmar que a gestão democrática exige a construção de relações

horizontais, nas quais o poder decisório seja compartilhado, fortalecendo o compromisso coletivo com o projeto educativo da escola.

A participação, nesse contexto, configura-se como elemento central da gestão democrática, pois possibilita o envolvimento efetivo da comunidade escolar nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações educativas. Segundo Lück (2011), a participação não se restringe à presença formal nos espaços colegiados, mas implica compromisso, responsabilidade e atuação consciente dos sujeitos nas decisões que afetam a vida escolar. Assim, as decisões e ações institucionais devem ser transparentes, conhecidas por todos e construídas de forma colaborativa, superando modelos hierárquicos e autoritários de gestão.

O estudo apresenta-se relevante por buscar conhecer e compreender os fundamentos teórico-práticos dos princípios que norteiam a gestão democrática no âmbito da realidade brasileira educacional. Com isso, busca-se aprofundar os conhecimentos teóricos e técnico-administrativos, com uma visão crítico-reflexiva da realidade acerca da prática da gestão democrática nas escolas. O interesse pela pesquisa justifica-se ainda pela relevância da temática nos estudos acadêmicos que tratam da gestão democrática, como também da relevância que a temática possui para a atuação da equipe gestora na Educação Básica e para o desenvolvimento de ações que visam contribuir para o fortalecimento da escola como espaço democrático.

A gestão escolar democrática visa novos horizontes organizacionais e gerenciamento dos requisitos fundamentais para garantir a democratização e melhoria do ensino, não esquecendo da necessidade de corresponder aos desafios impostos pela globalização e à ressignificação do conhecimento. A perspectiva da gestão democrática é capaz de proporcionar estratégias para resolver situações-problema no âmbito pedagógico, por meio da atuação coletiva escola/família/estado/sociedade civil, e se propõe a atuar para além do cotidiano da sala de aula.

De acordo com Libâneo (2021), na gestão democrática, o diálogo é reconhecido como uma importante ferramenta para garantir a cidadania social na prática, atuando na construção de mecanismos de comunicação coletiva. Compreende-se que não é debate acerca da autonomia, da cidadania ou da democracia que possibilitará a independência do aluno, mas sim a estrutura escolar e seu funcionamento, os relacionamentos, as medidas tomadas, a solidariedade, o respeito, co-trabalho, ética e a aceitação. Por meio da formação de uma gestão educacional com essa visão, será possível objetivar e fomentar soluções para os

problemas que se apresentam no contexto educacional no mundo globalizado em constante desenvolvimento.

É necessário, no âmbito educacional, entender e compreender a necessidade de se construir um pensamento coletivo sobre a escola, que deve ser pensada como um corpo estruturado internamente e interligado de forma externa com a sociedade. Não há como dissociar a vida social do cotidiano educacional; as relações sociais fora da escola, por vezes, trazem demandas à gestão, que se apresentam como desafios aos gestores. A visão democrática estabelecida no fazer pedagógico habilita a lidar com discordâncias e preferências contraditórias, enfrentando as barreiras ideológicas impostas de diversas maneiras (Dalberio, 2008).

Deve ser notório e compreendido pelos gestores o quanto é necessária uma gestão democrático-participativa, que se apresenta como um modelo capaz de propiciar a consolidação e o conhecimento da democracia, de modo que todos se envolvam com o objetivo de assegurar a manutenção dos meios para garantir um ensino de qualidade e a construção da cidadania, o que deve ser a prioridade da gestão educacional.

1.1 Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se o método dialético, por possibilitar uma investigação crítica e reflexiva da realidade educacional, compreendendo-a como um processo histórico, social e contraditório. Esse método permitiu analisar a gestão democrática não como um conceito estático, mas como uma construção em permanente movimento, marcada por tensões, desafios e possibilidades no contexto da escola pública.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, buscou-se extrair, das obras dos autores selecionados, fundamentos teóricos capazes de sustentar uma compreensão crítica da gestão democrática, especialmente no que tange às dimensões da autonomia, da descentralização e da participação. A partir de autores como Libâneo, Paro, Saviani, Lück, Gadotti e Bordignon, procurou-se compreender a gestão democrática como prática político-pedagógica, destacando suas implicações para a organização do trabalho escolar, para a democratização das relações de poder e para a efetivação da qualidade social da educação. Além disso, a análise dessas obras permitiu identificar os limites e as contradições presentes nas políticas

educacionais contemporâneas, sobretudo no que se refere à materialização desses princípios no cotidiano escolar.

A presente investigação foi desenvolvida em uma instituição pública do município de São José de Ribamar, a Escola Municipal Liceu Ribamarense III. Teve como objetivo geral analisar como a gestão escolar vem efetivando as dimensões da autonomia, descentralização e participação, enfatizando seus reflexos na qualidade da educação, tomando como referência uma escola da rede municipal de ensino de São José de Ribamar – MA. Como objetivos específicos, buscou-se: historicizar a gestão democrática considerando as dimensões da participação, autonomia e descentralização; identificar a relação da gestão democrática com a qualidade da educação, considerando os índices oficiais e para além deles; analisar os possíveis desafios e possibilidades de efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III; e elaborar uma Nota Técnica como produto da análise realizada.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com a gestão, professores e coordenadores, possibilitando a construção de conhecimento dialogando entre a teoria, os documentos oficiais e a realidade, com o objetivo de compreender as concepções dos membros da comunidade escolar em relação à efetivação da gestão democrática e como eles percebem que ela contribui para a qualidade da educação na instituição.

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo, 2012, p. 87).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que buscou refletir sobre os dados para a argumentação da temática. Quanto aos procedimentos operativos e metodológicos para o desdobramento da pesquisa, foi necessária uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão, a partir de materiais publicados em livros, artigos, leis e outros documentos relacionados à temática, tendo uma dimensão reflexiva da problemática, conforme sua expansão nos espaços sociais e educacionais, com base em autores como Oliveira (2019), Libâneo (2021), Gadotti (2004), Paro (2016), Bordignon (2002), Peroni (2012), Saviani (2008), dentre outros. De acordo com Gil (2022), a pesquisa bibliográfica refere-se a materiais já publicados e analisados:

[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas

desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2022, p.44).

Diante dos procedimentos metodológicos adotados, esta pesquisa buscou articular de forma coerente o método dialético, a abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados, de modo a possibilitar uma análise crítica e contextualizada da gestão democrática no âmbito escolar.

A combinação entre revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas permitiu compreender a realidade investigada para além de uma leitura descritiva, evidenciando contradições, desafios e potencialidades presentes no cotidiano da escola pesquisada.

Assim, a metodologia adotada mostrou-se adequada aos objetivos propostos, contribuindo para uma compreensão aprofundada das dimensões da autonomia, participação e descentralização na gestão escolar e de seus impactos na qualidade da educação.

1.2 Estrutura da dissertação

Para os dados coletados na pesquisa, foi realizada a análise de conteúdo, pois, segundo Gomes (2000), a análise de conteúdo possibilita respostas para as inquietações no decorrer da pesquisa, que podem ser confirmadas ou não.

Assim, este trabalho dissertativo está estruturado em seis seções. Na seção 1 (Introdução), contém a apresentação da temática, dos objetos do estudo, da problematização, relevância da temática, percurso metodológico e estrutura geral do trabalho; a seção 2 aborda o desenvolvimento do Estado moderno e implicações para uma gestão democrática, o neoliberalismo e a reforma do Estado e seus impactos nas políticas públicas educacionais; a seção 3 mostra a historicidade da educação no Brasil em uma perspectiva de gestão democrática, com ênfase nas políticas públicas dos últimos quarenta anos (1985-2025); a seção 4 fala sobre as bases legais e os princípios para a efetivação da gestão democrática, os princípios de gestão democrática (autonomia, descentralização e participação); a Seção 5 apresenta a pesquisa empírica, com resultados e análise dos dados coletados; e, por fim a seção 6 mostra o Produto Técnico-Tecnológico, apresentando um produto (Nota Técnica) acessível à sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO DO ESTADO MODERNO E AS IMPLICAÇÕES PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo analisa o desenvolvimento do Estado moderno e suas transformações históricas, políticas e sociais, buscando compreender as implicações desses processos para a gestão pública e, em especial, para a gestão educacional. Parte-se da compreensão do Estado como uma construção histórica marcada por disputas e interesses distintos, o que repercute diretamente na formulação das políticas públicas. Nesse sentido, são abordadas as principais concepções de Estado e as mudanças decorrentes do liberalismo, do Estado de bem-estar social e das reformas orientadas pelo ideário neoliberal, evidenciando como esses movimentos influenciam os modelos de gestão e tensionam os princípios da gestão democrática na escola pública.

O Estado moderno foi instituído após a Revolução Francesa, de 1789, no fim do século XVII, sendo um regime jurídico-político da sociedade que materializava as novas relações econômicas e sociais, de um lado capitalistas (burgueses em ascensão) e, do outro, a realeza (monarcas) e a nobreza (senhores feudais em decadência) (Bento, 2003).

De acordo com Pastor e Brevilher (2009), no Estado liberal o Estado é autorregulado e não se faz necessária sua intervenção; sua intervenção é reduzida, garantindo assistência apenas aos indivíduos que não têm condições de competir no mercado: crianças, idosos e deficientes. E essa intervenção que o Estado faz, muitas vezes, acontece através da caridade, de forma privada. O Estado preocupa-se, de fato, com a manutenção da ordem capitalista, para expansão dos seus empreendimentos e obtenção do lucro.

Sintetizam-se elementos essenciais do liberalismo, que permite a compreensão da reduzida intervenção do Estado no que diz respeito às políticas sociais, quais sejam: predomínio do individualismo, o bem individual sobrepondo-se ao bem-estar coletivo, predomínio da liberdade e da competitividade, a naturalização da miséria, o predomínio da lei da necessidade e a manutenção de um Estado mínimo (Behring; Boschetti, 2007, p.137).

O Estado social surge em oposição ao Estado liberal, no qual o Estado passa a intervir na economia e na sociedade. Conforme Behring e Boschetti (2007, p.139), “o Estado passa a ser instrumento para dar conta da crise do capital; entretanto, não

significa ter deixado de ser um Estado capitalista, tendo como objetivo contribuir para superação da crise e dar ao capitalismo certa estabilidade”.

O contexto que deu origem ao desenvolvimento do Estado Social é marcado pelo descompromisso com o aspecto social, agravado pela eclosão da revolução industrial, que submetia o trabalhador a condições desumanas e degradantes, a ponto de algumas empresas exigirem o trabalho diário do obreiro por doze horas ininterruptas. Esse processo culminou na Revolução Russa de 1917, que evidenciou a capacidade de organização política da classe trabalhadora frente às condições de exploração impostas pelo capitalismo industrial. A partir desse contexto, o Estado Social não pode ser compreendido como resultado de um compromisso espontâneo da classe dominante, mas como fruto das lutas e das pressões exercidas pelas classes trabalhadoras organizadas, que, ao reivindicarem direitos e melhores condições de vida, forçaram a incorporação de políticas sociais pelo Estado.

Os ganhos obtidos pela classe trabalhadora no período da forma de Estado de bem-estar foram decorrentes das lutas dos trabalhadores para melhorar suas condições de vida e sempre se concretizaram porque os ganhos de produtividade do trabalho foram tais que possibilitaram manter a taxa de acumulação em níveis satisfatórios (Figueiredo, 2003, p.164).

O Estado Social caracteriza-se por uma atuação ampliada do poder público na promoção do desenvolvimento social e na elevação das condições de vida da população, assumindo responsabilidades diretas na garantia de direitos sociais fundamentais. Conforme analisa Esping-Andersen (1991), esse modelo de Estado se estrutura a partir da intervenção estatal nas relações sociais e econômicas, buscando reduzir desigualdades produzidas pelo sistema capitalista. Nesse sentido, o Estado Social pressupõe uma ação positiva voltada à proteção dos grupos socialmente vulneráveis, abrangendo direitos como trabalho, saúde, educação, moradia, lazer e seguridade social, entendidos como instrumentos de promoção da justiça social.

No entanto, é importante ressaltar que a constituição e a ampliação dessas políticas não ocorreram de forma espontânea ou consensual. Como apontam Behring e Boschetti (2007), a consolidação do Estado Social resulta de disputas históricas entre capital e trabalho, nas quais as classes trabalhadoras, por meio de lutas sociais e políticas, pressionaram o Estado a incorporar demandas por proteção social. Assim, longe de representar a superação das contradições do capitalismo, o Estado Social configura-se como uma forma de regulação dessas tensões, buscando mitigar seus efeitos mais perversos, sem eliminar suas bases estruturais.

A partir da década de 1980, observa-se um processo de inflexão nesse modelo, impulsionado pela ascensão das políticas neoliberais, inicialmente implementadas em países como Inglaterra e Estados Unidos. Segundo Harvey (2008), o neoliberalismo defende a redução da intervenção estatal direta na economia e a ampliação dos mecanismos de mercado como reguladores das relações sociais, promovendo a privatização de serviços públicos e a redefinição do papel do Estado. Essa lógica passou a influenciar diversos países, que adotaram tais diretrizes como estratégias de modernização e desenvolvimento econômico.

No campo educacional, essas transformações provocaram impactos significativos sobre os fundamentos da escola pública. De acordo com Dourado (2007) e Libâneo (2013), princípios historicamente associados à educação pública como universalização do acesso, igualdade de oportunidades e continuidade dos percursos escolares passaram a perder centralidade nas políticas educacionais, nos modelos organizacionais e nas práticas pedagógicas. As reformas educacionais inspiradas pelo ideário neoliberal promoveram a diminuição da responsabilidade direta do Estado na oferta e na gestão da educação, reforçando mecanismos de descentralização administrativa, avaliação por resultados e introdução de lógicas gerenciais.

Nesse contexto, o Estado passa a assumir, progressivamente, o papel de financiador e regulador, incentivando a constituição de mercados ou quase-mercados educacionais. Conforme analisa Peroni (2012), esse movimento favorece a ampliação de parcerias público-privadas e processos de privatização, tanto da gestão quanto da propriedade das instituições educacionais, o que tensiona o caráter público da educação e impõe novos desafios à efetivação de uma gestão democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada.

2.1 Neoliberalismo e a reforma do Estado: impactos nas políticas públicas educacionais

O presente subtópico analisa o neoliberalismo e a Reforma do Estado como processos históricos e políticos que reconfiguraram o papel estatal nas políticas públicas, com ênfase nos impactos sobre a educação. A partir da década de 1980, tais reformas passaram a orientar a redução da intervenção direta do Estado, a ampliação de mecanismos de mercado e a redefinição das responsabilidades públicas, influenciando de modo significativo o financiamento, a gestão e a

organização dos sistemas educacionais. Nesse contexto, discutem-se as implicações dessas transformações para a escola pública e para os princípios da gestão democrática.

O neoliberalismo surgiu nos anos de 1940, sendo sua proposta formulada por Hayek em seu livro, *O Caminho da Servidão*. Em seu surgimento, foi uma reação contra a política Keynesiana¹ e contra a ampliação das funções reguladoras do Estado na vida social.

O neoliberalismo, enquanto conjunto de ideias políticas e econômicas defende a não participação do Estado na economia; tem sua crença no livre mercado, mercado esse sem nenhuma restrição, demonstrando liberdade econômica absoluta, ampliando, assim, as desigualdades sociais e econômicas e estimulando a concorrência capitalista.

Segundo Anderson (1995), o pensamento neoliberal que surgiu após a segunda Guerra Mundial foi em oposição crítica ao modelo intervencionista que se consolidava nas práticas políticas dos governos norte-americano e europeu. Para combater a crise, os neoliberais pregavam as reformas do Estado, um Estado mínimo e um governo forte (forte no sentido de controlar e romper com o poder dos sindicatos, controlar a emissão de dinheiro, controlar e diminuir os gastos sociais), diminuindo, assim, a intervenção do Estado na economia (Anderson, 1995. p.9-23).

As propostas neoliberais foram sendo impostas e ocultas pela sociedade, devido à incapacidade que os defensores do intervencionismo apresentaram na defesa de suas propostas. Além disso, os componentes da crise (queda da lucratividade, declínio do crescimento econômico, endividamento do Estado) buscavam soluções, emergindo, assim, a doutrina neoliberal que propunha medidas drásticas para o controle da crise e retomada do crescimento.

Baseadas, a princípio, no receituário do “Consenso de Washington”, que, nos anos 80, impunha uma forte disciplina fiscal, controle da inflação e uma drástica redução da presença do Estado na economia e na sociedade, as políticas neoliberais nos anos 90 mudaram de tática. Além da liberação e da desregulamentação como princípios básicos, propunham agora “reformas estruturais”, incluindo a reestruturação institucional (Pereira, 2006, p.160).

Medidas essas que desagradam à maioria da população, mas que são implementadas por diversos governos. O pensamento neoliberal difundido nas duas

¹ A política keynesiana ou keynesianismo é uma teoria econômica que defende a intervenção do Estado na economia para alcançar o pleno emprego e o equilíbrio econômico. Ela argumenta que o Estado deve aumentar a demanda agregada através de políticas fiscais e monetárias, especialmente durante períodos de recessão, para estimular a produção e o emprego (Junior, 2025).

últimas décadas do século XX preconizava não somente a saída do Estado de todas as atividades produtivas e intervencionistas, mas, também um processo de privatização e desregulamentação generalizado (Anderson, 1995).

O processo de privatização se justifica devido à grande participação do Estado na economia no período pré-1980, enquanto a desregulamentação favorecia a liberdade de atuação das empresas privadas, estimulando o investimento e, conseqüentemente, ao crescimento econômico. Enfatiza-se que a privatização abre espaço para transferência de segmentos que normalmente contavam com a participação do Estado, como a educação e saúde, para o setor privado da economia. Esses fatos provocaram o crescimento nas dependências da população em relação ao mercado, gerando insatisfações, principalmente para os que mais precisam da intervenção do Estado, que se tornam cada vez mais excluídos em seus direitos.

Com a crise do modelo econômico a partir do pós-guerra, quando, em 1974, a economia mundial entrou em recessão, as ideias neoliberais começaram a ganhar espaço. A manutenção do Estado forte, com a capacidade de romper com o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, mas mínimo em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

Ancorada na tese de que este novo cenário não comportava mais a excessiva presença do Estado, a ideologia neoliberal em ascensão passou, cada vez mais, a avalizar políticas de ingerência privada. Isso teve como resultado uma alteração na articulação entre Estado e sociedade no processo de proteção social, concorrendo para o rebaixamento da qualidade de vida e de cidadania de consideráveis parcelas da população do planeta (Pereira, 2007, p.159).

Ressalta-se a capacidade da ideologia neoliberal tornando-se hegemônica, podendo ser explicada por meio da desregulamentação financeira, fruto do processo de mundialização e acumulação de capital por partes das elites.

Segundo Oliveira (2017), a reforma do Estado se manifesta como elemento de um processo de reconstrução e modernização, remodelando estruturas antigas com o objetivo de torná-las adaptáveis a novos tempos, no intuito do desenvolvimento da nação em novas bases. A reforma do Estado e o projeto de reconstrução nacional é possível ser observado porque aparecem nos pronunciamentos presidenciais através de uma série de equivalências e diferenças envolvidas nos termos “inflação”, “democracia”, “liberdade”, “cidadania”, que servem para desqualificar o Estado anterior, promovendo assim um rompimento com este.

Oliveira (2017) ressalta que o cenário político e econômico da atual conjuntura brasileira é marcado pelo enfrentamento da crise política, econômica e social. Nesse

contexto, ocorrem as reformas da previdência social, do Estado, privatização das estatais, flexibilização do trabalho e a desregulamentação estatal, processos que têm levado à precarização do trabalho e que:

tem provocado a ausência da dimensão pública nas ações do Estado nos seus diferentes níveis e esferas e têm levado o Estado a usurpar a representação das classes sociais no seu interior para inscrever no centro dos aparatos estatais os interesses da burguesia nacionais e internacionais (Raichelis, 2011, p. 67).

Diante desse cenário atual, os profissionais de diversas áreas se deparam com muitos desafios, dentre os quais se destacam: a falta de concurso público, a falta ausência de definição de um piso salarial digno, o que leva a desvalorização do profissional, a fragilização do trabalho e das condições de segurança laboral, uma vez que a própria contratação tende a ser precarizada e desvalorizada.

Os motivos para fazer greve apresentam-se como elementos compositivos da síndrome da precarização do trabalho que atinge categorias de assalariados na década de 1990: usurpação de direitos trabalhistas, insegurança no emprego, usurpação do tempo de vida pelo tempo de trabalho (conteúdo das greves por jornada de trabalho) e restrição do direito de associação sindical (conteúdo das greves por motivo sindical) (Alves, 2009, p. 192).

Portanto, observa-se que a reforma do Estado é uma série de consequências, como o desmonte estatal, a fragilização da proteção social e dos direitos sociais, além do surgimento de novas formas de enfrentamento da questão social, como a filantropização, com políticas focalizadas e seletivas, nas quais o Estado apenas ameniza a situação mediante ações emergenciais, e não preventivas. Enfatiza-se ainda, como consequência da reforma do Estado, o aumento do desemprego, o surgimento das terceirizações e as subcontratações das empresas, mediante as quais o Estado transfere suas responsabilidades para a iniciativa privada (Bento, 2003).

Durante os anos 1990, o Brasil passou a redesenhar o papel do Estado diante das políticas sociais, influenciado por uma lógica neoliberal que defendia a retração estatal, o incentivo à privatização e a flexibilização das regulações. Nesse novo arranjo, o Estado deixou de ser o principal executor das políticas públicas para assumir a função de avaliador e regulador de ações implementadas por setores privados, entidades da sociedade civil e organizações do terceiro setor (Bento, 2003).

Esse movimento alcançou também a educação, que passou a ser pautada por recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a OCDE e a CEPAL. Esses órgãos defendem a educação como uma via para o crescimento

econômico e social. Contudo, sob a ótica neoliberal, defendem que o Estado invista menos diretamente na educação, priorizando a eficiência da aplicação de recursos e obtenção de resultados mais significativos com menores custos, sobretudo na educação básica (Dourado, 2002).

O IDEB, instituído com a intenção de oferecer um parâmetro para avaliar o desempenho do sistema educacional brasileiro, tornou-se uma das principais ferramentas de mensuração da qualidade do ensino. No entanto, como destacam Barbosa e Melo (2015), sua implementação busca estabelecer padrões e critérios de desempenho que nem sempre consideram as singularidades de cada contexto escolar. A divulgação dos resultados, amplamente veiculada por governos e meios de comunicação, acaba promovendo a lógica da competição entre as instituições e encobrindo as reais responsabilidades do Estado quanto à garantia do direito à educação.

Nesse cenário, como observam Oliveira, Duarte e Clementino (2017), o esforço para elevar os índices de desempenho estimula práticas voltadas exclusivamente para o cumprimento de exigências avaliativas, como a adaptação do currículo aos conteúdos das provas, a preparação pontual dos alunos para os testes padronizados e até ajustes na alimentação escolar no dia do exame, com o intuito de garantir maior adesão. A gestão passa, então, a ser pautada por metas externas e números, distanciando-se dos princípios da autonomia escolar e da valorização do processo educativo como um direito coletivo.

Oliveira (2019), argumenta que tais práticas gerencialistas impõem uma cultura de controle e eficiência que se traduz na pressão por resultados, na valorização de parcerias com o setor privado e na responsabilização dos gestores escolares. Com isso, acentua-se uma lógica de mercado dentro do ambiente escolar, em que a qualidade é confundida com produtividade, e os aspectos qualitativos da formação educacional são negligenciados em nome de metas numéricas.

A escola, em uma sociedade orientada pelos princípios da justiça social e da igualdade, assume papel central na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade em que estão inseridos e de atuar de forma consciente no contexto social, político e cultural. Nesse sentido, sua função ultrapassa a mera preparação para o mercado de trabalho, configurando-se como espaço de construção de valores, participação e cidadania. Nessa perspectiva, a gestão democrática apresenta-se como elemento estruturante do funcionamento escolar, ao favorecer

processos decisórios coletivos, baseados no diálogo, na escuta e na corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade educativa. Ao promover a participação ativa e deliberativa, a gestão democrática contribui para que as decisões institucionais estejam alinhadas aos interesses coletivos, fortalecendo o compromisso da escola com a equidade, a inclusão e a transformação social.

No âmbito da política educacional, a década de 1980 no Brasil foi marcada por um cenário de profundas desigualdades, evidenciado por elevados índices de analfabetismo, evasão escolar, repetência e pela exclusão de milhares de crianças e jovens do sistema educacional. Diante dessa realidade, intensificaram-se os debates e as mobilizações em torno da necessidade de transformações estruturais na educação pública, impulsionadas por diferentes segmentos da sociedade civil. Nesse contexto, ganhou centralidade a defesa de um sistema nacional de educação público, gratuito e universal, orientado por princípios que visavam não apenas à ampliação do acesso e à superação do analfabetismo, mas também à consolidação da gestão democrática como eixo estruturante das políticas educacionais.

Esse movimento reformista se organizava a partir de cinco eixos estruturantes: elevação da qualidade do ensino com foco na permanência dos estudantes; valorização e qualificação dos profissionais da educação; financiamento adequado da educação; ampliação da escolaridade básica e, de modo central, a democratização dos processos de gestão nas escolas e nos sistemas educacionais.

Com a chegada da década de 1990, o Brasil foi profundamente impactado por transformações de ordem política, social e ideológica, provocadas tanto pelas crises acumuladas nas décadas anteriores quanto pela consolidação do neoliberalismo, que se expandiu mundialmente. Nesse novo arranjo, a educação passou a ser vista, sobretudo, como um instrumento para atender às exigências do mercado e da competitividade global, deslocando, em muitos casos, o foco do direito à educação e da sua função social.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), essa concepção vinculava diretamente a qualificação profissional e a formação dos indivíduos às demandas do novo modelo produtivo, subordinando a educação às exigências do capital. Esse redirecionamento, impulsionado por organismos internacionais como o Banco Mundial, a CEPAL, o BID, a UNICEF, a UNESCO e o PNUD, passou a moldar as reformas educacionais nos países da América Latina.

Ainda que cada organismo internacional apresentasse particularidades em suas análises e recomendações, observa-se a convergência em torno de princípios como descentralização administrativa, eficiência na gestão, responsabilização por resultados e centralidade na educação básica. Essas diretrizes passaram a orientar reformas educacionais em diferentes países, com forte ênfase na avaliação de desempenho, na redefinição do papel do Estado e na flexibilização da formação docente. Contudo, é necessário problematizar tais orientações, uma vez que a descentralização, frequentemente apresentada como avanço democrático, nem sempre se traduz em ampliação efetiva da participação coletiva e do controle social. Em muitos contextos, esse processo esteve mais associado à transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil e para as unidades escolares do que à construção de mecanismos concretos de gestão democrática, participação deliberativa e fortalecimento da autonomia institucional.

A proposta *Transformación productiva con equidad*, lançada pela CEPAL em 1990, sintetizava essa lógica ao propor que, diante da crise dos anos anteriores, os países deveriam se adequar às dinâmicas da competitividade, tornando seus cidadãos mais aptos para enfrentar os desafios do mercado global. No mesmo ano, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, reforçou essa perspectiva ao associar desenvolvimento humano à promoção das necessidades básicas de aprendizagem, sem, no entanto, necessariamente incorporar uma visão que fortalecesse a participação social nos processos decisórios.

Dourado (2002) aponta que essas diretrizes, ao influenciarem diretamente as reformas educacionais, promoveram uma reconfiguração da educação, alinhando-a às necessidades do capital. A centralidade passou a ser o desenvolvimento de competências como raciocínio lógico, comunicação e criatividade, deixando em segundo plano a formação crítica, cidadã e comprometida com os princípios da gestão democrática.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, reflete essas tensões. Se por um lado, reafirma formalmente o princípio da gestão democrática na educação, por outro, incorpora elementos que favorecem a ampliação da participação do setor privado, evidenciando as contradições próprias de um período marcado pela hegemonia das ideias neoliberais.

Dal Ri (2010) analisa que, no contexto das reformas educacionais influenciadas pela racionalidade neoliberal, as demandas históricas por democratização das

relações escolares e pelo fortalecimento dos espaços coletivos de deliberação foram progressivamente secundarizadas. Segundo a autora, a incorporação de princípios oriundos da lógica de mercado na gestão educacional contribuiu para deslocar o debate da participação política e da autonomia coletiva para uma perspectiva centrada na eficiência, nos resultados e na responsabilização individual, esvaziando o sentido político da gestão democrática.

Essa análise dialoga diretamente com as reflexões de Peroni (2012), ao destacar que, no processo de redemocratização vivido pela América Latina após longos períodos de regimes autoritários, a luta pela ampliação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação pública de qualidade, ocorreu simultaneamente à redefinição do papel do Estado. Conforme a autora, enquanto os movimentos sociais e educadores reivindicavam a democratização da sociedade e da educação, as estratégias do capitalismo para superar suas crises passaram a orientar reformas que implicaram a redução de direitos sociais e a reconfiguração das políticas públicas educacionais (Peroni, 2012).

Dessa forma, compreende-se que a política educacional, enquanto expressão concreta das transformações do Estado capitalista em seus diferentes momentos históricos, reflete tensões permanentes entre projetos antagônicos de sociedade. Nesse cenário, a defesa da gestão democrática da educação não se configura apenas como um princípio normativo, mas como uma estratégia política fundamental para assegurar a função social da escola pública, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência, a qualidade do ensino e a formação integral dos sujeitos.

A participação da sociedade nas decisões relativas à escola pública passou a ser mais expressiva, emergindo em um contexto marcado pela ascensão das políticas neoliberais. Essas políticas buscavam a organicidade e se alinhavam à reforma do Estado, com o intuito de “modernizar” o país. Nesse cenário, novos modelos de gestão foram introduzidos, cujo foco político-ideológico visava aplicar à esfera pública os conceitos de eficiência, produtividade e racionalidade típicos da lógica capitalista (Oliveira, 2000, p. 331).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) constituiu-se como um dos pilares do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), voltado à promoção de ações no âmbito do Ensino Fundamental. Embora apresente elementos associados à gestão democrática, especialmente no incentivo à participação da comunidade escolar no planejamento, sua implementação esteve fortemente

orientada por uma lógica de eficiência, controle de resultados e gerenciamento estratégico. De modo semelhante, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, caracteriza-se como um mecanismo de repasse anual de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às escolas públicas do Ensino Fundamental, visando ampliar a autonomia financeira das unidades escolares (Dourado, 2007).

Essas iniciativas evidenciam as ambiguidades presentes nas políticas educacionais brasileiras, nas quais a ampliação da autonomia e da descentralização convive com mecanismos de regulação e responsabilização que nem sempre favorecem a consolidação de uma gestão efetivamente democrática. Nesse sentido, compreender os limites e possibilidades dessas políticas exige uma análise histórica mais ampla sobre a constituição da educação no Brasil e sobre como a gestão democrática foi sendo incorporada ao longo desse percurso. É nessa perspectiva que se insere a próxima seção, dedicada à historicidade da educação brasileira sob o enfoque da gestão democrática.

3 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: as políticas públicas educacionais dos últimos quarenta anos (1985-2025)

Esta seção tem como objetivo analisar a historicidade da educação no Brasil a partir da consolidação da redemocratização do país, examinando as principais políticas públicas educacionais implementadas nos últimos quarenta anos (1985–2025). A delimitação desse recorte temporal justifica-se por compreender o período que se inicia com o processo de redemocratização do Estado brasileiro, após o regime militar, marco fundamental para a reconfiguração das políticas educacionais sob bases democráticas, e se estende até a contemporaneidade, permitindo analisar tanto a institucionalização da gestão democrática como princípio constitucional, quanto seus desdobramentos, avanços, limites e reconfigurações nas políticas educacionais mais recentes. Busca-se compreender como a gestão democrática foi sendo incorporada ao discurso e às práticas educacionais, bem como identificar os avanços, limites e permanências que marcaram esse período, considerando as transformações do Estado brasileiro e suas implicações para a organização e a gestão da escola pública.

As ações voltadas à educação se inserem no conjunto mais amplo das políticas sociais públicas do país. Com isso, integram o aparato normativo do Estado e são orientadas pela sociedade civil na direção de assegurar uma educação de qualidade para todos e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, ganha centralidade o princípio da gestão democrática, que se estabelece não apenas como diretriz legal, mas como pilar fundamental para a construção de uma escola pública inclusiva, participativa e socialmente referenciada.

Essa organização, no entanto, acompanha as transformações sociais, pois, à medida que o tempo avança, tanto a visão sobre o papel do Estado quanto as demandas educacionais se modificam. A defesa de uma gestão escolar pautada na participação da comunidade escolar, na escuta ativa de professores, estudantes e famílias torna-se ainda mais necessária para que as decisões educacionais reflitam, de fato, os interesses coletivos.

A educação, enquanto política pública, não se dissocia dos contextos históricos vivenciados pelo país e pelo mundo, estando atrelada às formas de exercício do poder em cada período. É justamente por essa conexão direta com as dinâmicas políticas e sociais que a defesa de práticas democráticas na gestão da escola se consolida como

um instrumento de fortalecimento da cidadania e de resistência às tentativas de mercantilização do ensino.

A educação no Brasil após a redemocratização passou por transformações decisivas. Ao longo desse percurso, destacam-se as principais iniciativas voltadas à ampliação do acesso ao ensino em todas as etapas. Ressalta-se também os esforços empreendidos para elevar a qualidade da aprendizagem, com foco em avaliações e indicadores, sem perder de vista que esses avanços só se efetivam de maneira sustentável quando articulados à participação coletiva e ao fortalecimento dos conselhos escolares, dos fóruns de educação e de outras instâncias de decisão partilhada (Toschi, 2008).

De acordo com Toschi (2008), compreender a trajetória da educação pública no Brasil implica reconhecer como, ao longo da história, ela foi marcada por tensões com tendências privatistas que, ora se mostravam mais explícitas, ora assumiam contornos mais sutis. Nesse embate, a gestão democrática surge como um contraponto estrutural, uma ferramenta de resistência capaz de assegurar que os rumos da educação sejam definidos pela coletividade, e não por interesses privados.

No Brasil contemporâneo, a educação figura como eixo central das propostas políticas e das estratégias de desenvolvimento, um direito básico, reconhecida como fundamento essencial para a justiça social e o progresso nacional. No entanto, transformar esse consenso em políticas públicas efetivas e sustentáveis tem sido um percurso repleto de tensões, desafios complexos e obstáculos históricos, sobretudo quando se trata de garantir que os espaços de gestão da escola sejam efetivamente abertos, transparentes e participativos.

O processo de redemocratização do país, ao final da década de 1980, reconfigurou o cenário das lutas educacionais. Organizações civis e movimentos voltados à educação assumiram papel de protagonismo nas discussões da Assembleia Constituinte, buscando garantir avanços que contemplassem tanto a ampliação do financiamento público quanto a democratização do acesso e da própria gestão escolar. Era preciso consolidar o ensino público como ferramenta de combate às desigualdades e assegurar a autonomia de estados e municípios na formulação e execução de políticas educacionais, incluindo a participação efetiva dos sujeitos da escola na construção dos projetos pedagógicos e administrativos.

Essas reivindicações foram parcialmente incorporadas à Constituição Federal de 1988, que elevou a educação à condição de direito social, ao mesmo tempo em

que impôs responsabilidades compartilhadas entre Estado e família. Entre as inovações institucionais, destacaram-se a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a previsão de universalização progressiva do Ensino Médio e a fixação de mínimos constitucionais para o investimento na área: 25% das receitas para estados e municípios e 18% para a União, com ênfase na redistribuição equitativa dos recursos. Outro avanço inegável foi a consagração da gestão democrática como princípio constitucional da educação pública (art. 206, inciso VI), consolidando a participação social como eixo estruturante das escolas brasileiras.

A dualidade entre ensino público e privado também se consolidou nesse marco legal. Apesar das divergências, a Constituição admitiu o apoio estatal a instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, o que reforçou o modelo de coexistência entre redes. Somaram-se a isso o reconhecimento do pluralismo pedagógico e a defesa da autonomia universitária nos campos administrativo, financeiro e científico, configurando um desenho normativo que buscava articular democratização com diversidade institucional. Contudo, esse desenho normativo só se materializa quando a gestão democrática deixa de ser um princípio meramente formal e passa a ser prática cotidiana no interior das escolas.

Paralelamente, o início da década de 1990 testemunhou um movimento global pela universalização da educação básica. Em 1990, a Conferência Mundial de Jomtien, promovida por organismos multilaterais como Unesco, Banco Mundial e Unicef, reafirmou a urgência da educação como direito humano fundamental. O Brasil aderiu ao esforço internacional ao estabelecer o Plano Decenal de Educação para Todos, projetando metas nacionais para o período entre 1993 e 2003, numa tentativa de integrar o país à agenda da garantia das aprendizagens essenciais, uma tarefa que também dependia da construção de modelos de gestão educacional que reconhecessem o papel ativo da comunidade escolar.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil tentou corrigir um atraso histórico em relação ao acesso à educação básica. Enquanto países latino-americanos vizinhos já haviam consolidado há tempos a universalização do Ensino Fundamental, o Brasil ainda buscava garantir o direito de aprender para milhões de crianças. A década de 1990 foi marcada por um esforço concentrado em reverter esse cenário, com a criação de instrumentos legais e financeiros que assegurassem o ingresso e a permanência dos estudantes na escola. E esse avanço só foi possível quando acompanhado de práticas que fortaleceram a participação social na formulação dos projetos

pedagógicos e no acompanhamento da gestão financeira e administrativa das unidades escolares.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) instituído em 1996, foi uma dessas ferramentas. Voltado para o Ensino Fundamental, representou um avanço no financiamento público da educação. Mais tarde, em 2007, o mecanismo foi ampliado: nascia o Fundeb, que passou a abranger desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, tornando-se essencial para a sustentação das redes públicas em todo o país. Nesse mesmo período, ganharam força políticas voltadas à expansão do Ensino Superior, com foco na democratização das oportunidades, tendo a gestão democrática figurando como elemento central na consolidação das instituições federais de ensino superior.

Apesar dos avanços observados nas políticas educacionais ao longo das últimas décadas, o ensino médio consolidou-se historicamente como um dos pontos mais sensíveis da trajetória educacional brasileira. Desde os anos 1990, essa etapa vem sendo marcada por elevados índices de evasão escolar, associados a fatores econômicos, sociais e à limitada articulação entre as propostas pedagógicas e a realidade juvenil. Paralelamente, nesse mesmo período, consolidou-se no país uma agenda voltada à mensuração do desempenho educacional, impulsionada pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja implementação esteve vinculada, em grande medida, a financiamentos internacionais. A partir desse marco, ampliou-se o uso de indicadores educacionais em larga escala como instrumentos de monitoramento das políticas públicas, fortalecendo, ainda que de forma desigual, práticas de transparência e controle social.

Nesse contexto histórico de persistentes desafios estruturais do ensino médio, o governo federal promoveu, em 2016, uma reforma curricular com o objetivo de tornar essa etapa mais flexível e atrativa. Contudo, o processo de formulação e implementação do novo modelo evidenciou fragilidades relacionadas à participação dos sujeitos escolares, gerando críticas quanto à sua efetividade. Implementada a partir de 2022, a reforma intensificou debates públicos e provocou forte insatisfação entre professores, estudantes e especialistas, o que levou à revisão da proposta.

Como desdobramento dessas mobilizações, em 2024 foi aprovado um novo projeto de reestruturação do ensino médio, com previsão de entrada em vigor no ano seguinte. Tal revisão representou um avanço no sentido do fortalecimento dos espaços de escuta e participação social, reafirmando a importância da gestão

democrática como condição essencial para a construção de políticas educacionais mais legítimas, socialmente referenciadas e capazes de responder às demandas reais da comunidade escolar.

Revisitar esse percurso da educação brasileira nas últimas décadas é também mergulhar em aspectos essenciais da consolidação democrática do país, afinal, o modo como ensinamos diz muito sobre o tipo de sociedade que desejamos construir. A seguir, são enfatizadas as principais políticas que mais se direcionaram para corroborar com a democratização da gestão democrática nesse período.

3.1 Governo de José Sarney (1985 – 1990): redemocratização do Estado e afirmação da educação como direito social

Durante o governo de José Sarney, a educação brasileira vivenciou um período de reestruturação institucional profundamente articulado ao processo de redemocratização do país. A regulamentação da Emenda Calmon representou um marco relevante ao ampliar a obrigatoriedade de vinculação de recursos financeiros para a educação por parte da União, estados e municípios, fortalecendo o financiamento público como condição indispensável para a garantia do direito educacional. Esse contexto favoreceu a retomada do debate sobre a função social da escola pública e sobre a necessidade de mecanismos mais democráticos de gestão e controle das políticas educacionais.

O ambiente político de abertura democrática possibilitou o recrudescimento da participação da sociedade civil, com a reorganização de entidades historicamente vinculadas à luta por direitos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), além da realização das Conferências Brasileiras de Educação, que se consolidaram como espaços de debate, formulação coletiva e pressão social por reformas estruturais no sistema educacional. Esses fóruns contribuíram de maneira significativa para recolocar a gestão democrática no centro da agenda educacional, associando-a à ampliação do acesso, à melhoria das condições de ensino e à valorização da participação coletiva nos processos decisórios.

Nesse período, destaca-se ainda a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985, que passou a garantir a distribuição gratuita de livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino. Embora, em seus primeiros anos, o programa ainda apresentasse forte centralização administrativa, sua

implementação representou um avanço importante na democratização do acesso aos materiais pedagógicos, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a consolidação da educação básica como direito social. Posteriormente, o PNLD viria a incorporar mecanismos mais participativos, especialmente no que se refere à escolha das obras pelos professores, reforçando sua vinculação aos princípios da gestão democrática.

A Assembleia Nacional Constituinte (1987–1988) constituiu-se como espaço privilegiado para a disputa de projetos educacionais e para a afirmação do papel do Estado na garantia do direito à educação. A pauta da gestão democrática do ensino público ganhou centralidade nos debates constituintes, articulada a temas como autonomia universitária, financiamento da educação, gratuidade do ensino e ampliação do acesso. Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito social e estabeleceu, em seu artigo 206, a gestão democrática do ensino público como um de seus princípios fundamentais.

Entre os debates mais controversos da Constituinte, destacou-se a possibilidade de destinação de recursos públicos a instituições privadas de caráter filantrópico, comunitário e confessional. Embora essa prerrogativa tenha sido incorporada ao texto constitucional, o eixo estruturante do novo ordenamento educacional não se restringiu à coexistência entre redes públicas e privadas. Ao contrário, consolidou-se a compreensão de que a gestão democrática deveria orientar a organização e o funcionamento da escola pública, fortalecendo a participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras e reafirmando a educação como um bem público e socialmente referenciado.

Como desdobramento das lutas e mobilizações iniciadas nesse período de redemocratização, a década de 1990 foi marcada pela implementação de políticas voltadas ao financiamento e à equidade educacional, dentre as quais se destaca o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996. O Fundef representou um avanço significativo ao estabelecer mecanismos de redistribuição de recursos entre estados e municípios, com base no número de matrículas no ensino fundamental, buscando reduzir desigualdades regionais e garantir um padrão mínimo de investimento por aluno. Além disso, ao destinar parte dos recursos para a valorização do magistério, o fundo

contribuiu para o reconhecimento da centralidade dos profissionais da educação na melhoria da qualidade do ensino. No entanto, também foi alvo de críticas por limitar-se ao ensino fundamental e por reforçar uma lógica de financiamento atrelada a resultados quantitativos.

Esse movimento de reformas educacionais, iniciado no contexto da redemocratização, teve continuidade nas décadas seguintes, culminando em novas disputas em torno da organização da educação básica, especialmente no que se refere ao ensino médio. Nesse sentido, após intensos debates e mobilizações sociais, foi aprovado, em 2024, um novo projeto de reestruturação do ensino médio, com previsão de entrada em vigor no ano seguinte. Essa reformulação busca rever aspectos da legislação anterior, propondo ajustes na organização curricular, na carga horária e na articulação entre formação geral básica e itinerários formativos, evidenciando que a educação brasileira permanece em constante processo de construção e disputa, fortemente influenciada pelos princípios democráticos inaugurados no período pós-1988.

3.2 Governo Fernando Collor de Mello (1990 – 1992): internacionalização das políticas educacionais, institucionalização da avaliação e consolidação do direito à educação como dever do Estado

Durante o governo de Fernando Collor de Mello, a política educacional brasileira passou a ser fortemente influenciada por agendas e organismos internacionais, em um contexto de avanço do neoliberalismo e de redefinição do papel do Estado nas políticas sociais. Conforme analisam Dourado (2007) e Peroni (2012), esse período marca a intensificação da articulação entre políticas educacionais nacionais e diretrizes formuladas por organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial e a UNESCO, que passaram a orientar reformas estruturais nos sistemas educacionais dos países periféricos.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declararam o Ano Internacional da Alfabetização, reafirmando o combate ao analfabetismo como prioridade global. Nesse mesmo ano, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, assumindo compromissos internacionais voltados à universalização da educação básica, à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade do ensino (UNESCO, 1990). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), esse evento

consolidou uma agenda internacional que passou a influenciar diretamente as políticas educacionais latino-americanas, sobretudo no que se refere à centralidade da educação básica e à busca por maior eficiência dos sistemas de ensino.

Esses compromissos repercutiram diretamente nas políticas educacionais nacionais, reforçando a centralidade da educação básica na agenda pública e introduzindo novas diretrizes de gestão orientadas por resultados. Sob influência do Banco Mundial, e como condição para o financiamento de projetos educacionais, o Brasil instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se tornou um marco na consolidação de mecanismos de avaliação em larga escala. De acordo com Dourado (2007), a criação do SAEB inaugurou uma nova lógica de regulação do sistema educacional, baseada na produção de indicadores e no monitoramento do desempenho escolar.

Embora esse sistema tenha contribuído para a ampliação da capacidade diagnóstica do Estado, diversos autores apontam que sua implementação ocorreu predominantemente sob uma racionalidade técnico-gerencial. Para Peroni (2012), esse modelo de regulação tende a deslocar o foco da participação coletiva para mecanismos de controle e responsabilização, limitando a efetivação da gestão democrática nas escolas. Nessa perspectiva, a avaliação passa a cumprir mais uma função de controle do que de fortalecimento dos processos participativos e emancipatórios.

No plano interno, destaca-se como avanço significativo a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que representou um marco na consolidação dos direitos sociais no período pós-Constituição de 1988. O ECA reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e reafirmou o acesso à educação como dever do Estado, da família e da sociedade (BRASIL, 1990). Conforme Saviani (2008), esse marco legal contribuiu para fortalecer a concepção de educação como direito social e como responsabilidade pública, ampliando as bases normativas para a democratização do acesso e da permanência na escola.

Assim, o período do governo Collor caracteriza-se por um movimento ambíguo. De um lado, observa-se o fortalecimento do arcabouço legal voltado à garantia do direito à educação e à inserção do Brasil em compromissos internacionais. De outro, intensificam-se políticas educacionais orientadas por organismos multilaterais, marcadas pela lógica da eficiência, da avaliação e da responsabilização, nem sempre acompanhadas de processos efetivos de participação da comunidade escolar. Essa

contradição evidencia, como assinala Paro (2016), os limites de uma democratização restrita ao plano normativo, quando não se traduz em práticas concretas de gestão democrática no cotidiano das instituições educacionais.

3.3 Governo Itamar Franco (1992 - 1994): a consolidação de compromissos internacionais e o fortalecimento da participação social na educação

Durante o governo de Itamar Franco, a educação brasileira foi marcada por um movimento de reafirmação do papel do Estado e pela internalização crítica das diretrizes educacionais internacionais, especialmente aquelas decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. Em 1993, o Brasil apresentou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), documento que materializou, no âmbito nacional, os compromissos assumidos no cenário internacional, estabelecendo metas voltadas à universalização da educação básica, à erradicação do analfabetismo e à garantia de padrões mínimos de qualidade educacional.

O Plano Decenal não se limitou a propor a ampliação do acesso à escola, mas incorporou a compreensão de que a efetivação do direito à educação exigia processos participativos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, reconhecendo a gestão democrática como dimensão estruturante da qualidade do ensino. Ao enfatizar a corresponsabilidade entre União, estados, municípios e sociedade civil, o documento reafirmou a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de governo e os diversos atores sociais envolvidos no campo educacional (BRASIL, 1993; Dourado, 2007).

Nesse mesmo contexto, o Brasil reafirmou seu compromisso internacional ao assinar, em 1993, a Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos, ao lado de outras oito nações populosas em desenvolvimento. O documento destacou que o alcance das metas educacionais somente seria possível mediante ampla mobilização social, cooperação interinstitucional e fortalecimento dos mecanismos democráticos de gestão, evidenciando que a educação deveria ser tratada como responsabilidade coletiva e não apenas como atribuição administrativa do Estado (UNESCO, 1993).

No plano interno, esse alinhamento internacional contribuiu para a criação de um ambiente político mais favorável à participação efetiva da sociedade civil nos rumos da educação. Tal movimento se expressou na realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, organizada pelo Ministério da Educação, que se

consolidou como um espaço de debate plural e de construção coletiva. A conferência reuniu gestores públicos, professores, sindicatos, conselhos de educação, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, configurando-se como uma experiência concreta de exercício da gestão democrática no âmbito das políticas educacionais (Saviani, 2008).

Desse processo resultou o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, documento que reconheceu a valorização dos profissionais da educação como condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino. O pacto reforçou a ideia de que políticas de formação, carreira e remuneração docente deveriam ser construídas de forma participativa, articuladas a práticas democráticas de gestão escolar e à ampliação da autonomia das instituições de ensino. Assim, o governo Itamar Franco contribuiu para consolidar a compreensão de que a qualidade da educação pública está intrinsecamente associada à gestão democrática, à participação social e ao fortalecimento da comunidade escolar nos processos decisórios (Cury, 2002; Dourado, 2007).

3.4 Governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002): reformas estruturais, financiamento educacional e institucionalização da gestão democrática

O governo Fernando Henrique Cardoso promoveu profundas transformações na organização e no financiamento da educação brasileira, inseridas em um contexto de reformas do Estado e de reordenamento das políticas públicas. No campo educacional, esse período foi marcado pela priorização da universalização do Ensino Fundamental, pelo fortalecimento do pacto federativo e pela consolidação de instrumentos de avaliação em larga escala. Tais mudanças ocorreram em diálogo com a perspectiva da gestão democrática, entendida não apenas como princípio normativo, mas como elemento articulador da participação social, da transparência administrativa e da corresponsabilidade entre os entes federados na condução das políticas educacionais.

Um dos principais marcos desse período foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado no mesmo ano. O Fundef vinculou o financiamento educacional ao número de matrículas no Ensino Fundamental e introduziu um mecanismo redistributivo entre estados e municípios, buscando reduzir desigualdades regionais e assegurar um patamar

mínimo de investimento por aluno. Ao exigir maior controle social sobre a aplicação dos recursos, o fundo impulsionou a atuação dos conselhos de acompanhamento e fiscalização, ampliando os espaços de participação e fortalecendo práticas associadas à gestão democrática no âmbito local (BRASIL, 1996; Dourado, 2007).

Entretanto, é necessário problematizar que, ao mesmo tempo em que o Fundef promoveu avanços no financiamento e estimulou mecanismos de controle social, também reforçou uma lógica de gestão orientada por resultados quantitativos, vinculando recursos ao número de matrículas. Essa dinâmica, em alguns contextos, contribuiu para a intensificação de práticas administrativas voltadas ao cumprimento de metas, nem sempre acompanhadas da efetiva participação qualitativa da comunidade escolar nos processos decisórios. Assim, o diálogo com a gestão democrática se deu de forma tensionada, evidenciando que a descentralização financeira não implica, automaticamente, democratização da gestão.

No campo da avaliação educacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado no início da década de 1990, foi reorganizado e ampliado durante o governo FHC, passando a produzir diagnósticos sistemáticos sobre o desempenho dos estudantes e as condições de oferta do ensino. Embora esse modelo tenha reforçado uma cultura de avaliação orientada por resultados, seus dados passaram a subsidiar processos de planejamento educacional e formulação de políticas públicas, exigindo maior envolvimento dos gestores, das equipes escolares e dos conselhos de educação na análise dos resultados e na definição de estratégias de melhoria, em consonância com os princípios da gestão democrática (Sousa, 2012).

A reorganização do sistema educacional brasileiro nesse período foi sustentada por três marcos normativos fundamentais. O primeiro deles foi a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reafirmou a gestão democrática como princípio da educação pública, associando-a à participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico e à autonomia pedagógica, administrativa e financeira das instituições de ensino. A LDB consolidou, assim, o entendimento de que a democratização da gestão é condição para a efetivação do direito à educação de qualidade (BRASIL, 1996; Cury, 2002).

O segundo marco corresponde à elaboração e à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados entre 1997 e 1998. Embora não tivessem caráter obrigatório, os PCN ofereceram referenciais curriculares comuns para o país, ao mesmo tempo em que reconheceram a diversidade regional e cultural

do Brasil. Ao enfatizar a contextualização do ensino e a construção coletiva do currículo, esses documentos dialogaram com os fundamentos da gestão democrática, ao valorizar a autonomia das escolas e a participação dos professores na definição das práticas pedagógicas (Saviani, 2008).

Por fim, destaca-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2010), por meio da Lei nº 10.172/2001. O PNE estabeleceu metas decenais para a expansão do acesso, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação, reafirmando o compromisso com a participação social, o controle público das políticas educacionais e o fortalecimento da autonomia dos sistemas de ensino. Embora tenha enfrentado limites na sua implementação, o plano consolidou a gestão democrática como diretriz transversal do planejamento educacional brasileiro (Dourado; Oliveira, 2009).

Esse conjunto de políticas redefiniu a lógica de financiamento, avaliação e planejamento da educação nacional, promovendo maior articulação entre União, estados e municípios. Nesse cenário, a gestão democrática deixou de se restringir a um ideal normativo e passou a se constituir como condição operacional para a efetividade das políticas educacionais, ao exigir processos decisórios mais transparentes, participação institucionalizada da sociedade e maior responsabilidade compartilhada na condução da educação pública brasileira.

3.5 Governo I e II de Luís Inácio Lula da Silva (2003–2011): expansão do direito à educação e fortalecimento da gestão democrática

Durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas públicas educacionais passaram por um processo de ampliação e diversificação, marcado pela centralidade da inclusão social, da redução das desigualdades educacionais e do fortalecimento do papel do Estado na garantia do direito à educação. Esse período foi caracterizado por uma concepção de gestão pública que buscou ampliar o diálogo com a sociedade civil, os movimentos sociais e as instâncias representativas, conferindo maior visibilidade à gestão democrática como princípio orientador da formulação e da implementação das políticas educacionais.

No âmbito do ensino superior, um dos marcos mais significativos foi a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído em 2004. Ainda que não tenha sido implementado no governo FHC, é relevante, para a compreensão da continuidade das políticas educacionais e de seus desdobramentos na gestão,

menção o Programa Universidade para Todos (PROUni), criado em 2004. O PROUni ampliou o acesso ao ensino superior por meio da concessão de bolsas em instituições privadas, evidenciando uma reconfiguração das relações entre o público e o privado na educação brasileira.

Do ponto de vista da gestão educacional, o programa introduz novos desafios, ao deslocar parte da responsabilidade do Estado para o setor privado, exigindo mecanismos de regulação, acompanhamento e avaliação mais complexos. Além disso, sua lógica não incide diretamente sobre a democratização da gestão nas instituições de ensino superior, mas sobre a ampliação do acesso, o que evidencia limites quando analisado à luz dos princípios da gestão democrática, especialmente no que se refere à participação e ao controle social.

O programa estabeleceu a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda, egressos da escola pública ou bolsistas integrais da rede privada. Para além da expansão quantitativa das matrículas, o Prouni representou uma resposta às demandas históricas por equidade no acesso ao ensino superior, incorporando critérios sociais e educacionais que dialogam com os fundamentos da gestão democrática, ao reconhecer e enfrentar desigualdades estruturais que historicamente limitaram o acesso de amplos segmentos da população a esse nível de ensino (Catani; Hey, 2007; Santos, 2010).

Complementarmente, a expansão e a reestruturação das universidades federais foram impulsionadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implementado a partir de 2007. O programa promoveu a ampliação de vagas, a interiorização das instituições federais, a diversificação da oferta de cursos e a reorganização acadêmica das universidades. A elaboração e a execução do Reuni envolveram intensos debates nos conselhos universitários e nas instâncias colegiadas, reforçando a autonomia universitária e a centralidade do debate coletivo nos processos decisórios, elementos constitutivos da gestão democrática no âmbito do ensino superior público (Dourado, 2011).

Na educação básica, um avanço estrutural fundamental foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Ao substituir o Fundef, o novo fundo ampliou o financiamento para todas as etapas e modalidades da educação básica, da educação infantil ao ensino médio. O

modelo consolidou a cooperação federativa entre União, estados e municípios e fortaleceu os mecanismos de controle social por meio dos conselhos de acompanhamento e fiscalização, instâncias que desempenham papel central na efetivação da gestão democrática ao assegurar transparência, participação e corresponsabilidade na aplicação dos recursos públicos (Pinto, 2007).

Ainda no campo da avaliação educacional, destaca-se a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que passou a articular indicadores de desempenho em avaliações em larga escala com dados de fluxo escolar. Ao oferecer uma visão mais integrada da qualidade da educação básica, o Ideb tornou-se um instrumento estratégico para o planejamento das políticas educacionais e para o acompanhamento público dos resultados. Embora tenha reforçado uma lógica de responsabilização, o índice também ampliou o acesso da sociedade às informações educacionais, favorecendo práticas de controle social e de participação nos processos de monitoramento e avaliação das políticas públicas (Sousa, 2012).

Por fim, a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2009, consolidou-se como uma das principais estratégias de democratização do acesso ao ensino superior público. Ao unificar e ampliar as possibilidades de ingresso nas universidades federais, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o novo Enem promoveu maior mobilidade educacional e reduziu barreiras regionais e socioeconômicas. Essa reformulação dialogou diretamente com os princípios da democratização do ensino e da justiça social, ao ampliar oportunidades e fortalecer uma concepção de educação pública inclusiva, socialmente referenciada e sustentada por práticas de gestão democrática (Ristoffi, 2014).

Em síntese, os governos Lula consolidaram uma agenda educacional orientada pela ampliação do acesso, pela valorização do financiamento público e pela institucionalização de mecanismos de participação e controle social. Nesse contexto, a gestão democrática afirmou-se como eixo estruturante das políticas educacionais, ao articular expansão, equidade e participação social como dimensões indissociáveis da construção do direito à educação no Brasil.

3.6 Governo Dilma Rousseff (2011–2016): políticas de inclusão, participação social e fortalecimento do direito à educação

Durante o governo Dilma Rousseff, as políticas educacionais deram continuidade e aprofundaram a agenda de expansão e democratização iniciada nos governos anteriores, com ênfase na inclusão social, na redução das desigualdades e no fortalecimento do financiamento público da educação. Esse período foi marcado pela reafirmação da educação como direito social e pela valorização de mecanismos institucionais de participação, controle social e corresponsabilidade federativa, elementos centrais da gestão democrática da educação.

Um dos marcos mais relevantes desse período foi a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que instituiu a reserva de, no mínimo, 50% das vagas nas universidades federais e nos institutos federais de educação para estudantes oriundos da escola pública, com critérios de renda e recorte étnico-racial. A política de ações afirmativas consolidou demandas históricas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro e de organizações em defesa da democratização do ensino superior, configurando-se como resultado direto de lutas coletivas e de processos participativos que expressam os fundamentos da gestão democrática (Gomes, 2012; Silva, 2014).

No campo da educação infantil, destaca-se o lançamento do Programa Brasil Carinhoso, em 2012, inserido no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria. A iniciativa priorizou a ampliação da oferta de vagas em creches públicas, especialmente para crianças de famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, muitas delas beneficiárias do Programa Bolsa Família. Ao articular financiamento, cooperação federativa e políticas intersetoriais, o programa reforçou a corresponsabilidade entre União, estados e municípios e valorizou o papel dos conselhos de educação e de controle social, fortalecendo práticas alinhadas à gestão democrática no âmbito da educação básica (Campos, 2016).

Outro marco estruturante desse período foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), por meio da Lei nº 13.005/2014. Resultado de amplo processo de debate social, que envolveu conferências nacionais de educação, entidades acadêmicas, sindicatos, movimentos sociais e gestores públicos, o PNE consolidou metas e estratégias que reafirmam a gestão democrática como princípio estruturante da política educacional. O plano estabeleceu, entre outros pontos, a ampliação do investimento público em educação, a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento dos mecanismos de participação e controle social nos sistemas de ensino (Dourado, 2015).

O ano de 2013 foi marcado por intensas mobilizações sociais em todo o país, conhecidas como manifestações de junho, que trouxeram a educação para o centro das reivindicações populares. As demandas expressas nas ruas não se limitaram à ampliação de recursos, mas incluíram exigências por maior transparência, participação social e efetividade das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, o governo federal aprovou a destinação de 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação, por meio da Lei nº 12.858/2013. Essa medida representou não apenas um avanço no financiamento educacional, mas também a resposta institucional a uma pressão social ampla, evidenciando a relação entre mobilização popular e formulação de políticas públicas, princípio basilar da gestão democrática (Saviani, 2014).

Apesar dos avanços, o período também foi marcado por tensões políticas e econômicas que impactaram a implementação das políticas educacionais, especialmente a partir de 2015. Ainda assim, o conjunto das ações desenvolvidas durante o governo Dilma Rousseff consolidou importantes instrumentos legais, financeiros e participativos que reforçaram a educação pública como direito social e a gestão democrática como condição para a efetividade das políticas educacionais, ao articular inclusão, financiamento, participação social e controle público.

3.7 Governo Michel Temer (2016–2019): reformas educacionais, tensões democráticas e limites à participação social

O governo de Michel Temer foi marcado pela adoção de reformas estruturais no campo educacional inseridas em um contexto mais amplo de ajuste fiscal, redefinição do papel do Estado e reorientação das políticas públicas segundo pressupostos de racionalidade econômica e contenção de gastos. Esse cenário produziu impactos diretos sobre a gestão da educação e suscitou intensos debates quanto ao enfraquecimento dos princípios da gestão democrática, especialmente no que se refere à participação social, ao diálogo com a comunidade escolar e à autonomia dos sistemas de ensino.

Um dos principais marcos desse período foi a conclusão, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que passou a orientar, de forma obrigatória, as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Embora a BNCC tenha sido apresentada como instrumento de garantia de equidade e qualidade educacional, sua consolidação

ocorreu em meio a críticas quanto aos limites do processo participativo em sua fase final. Setores da comunidade acadêmica e educacional apontaram que, apesar das consultas públicas realizadas, as decisões centrais foram conduzidas de maneira centralizada, reduzindo a autonomia curricular dos sistemas e das escolas e tensionando o princípio da gestão democrática, que pressupõe o respeito às diversidades regionais, culturais e pedagógicas do país.

Ainda em 2016, foi instituída a Reforma do Ensino Médio, inicialmente por meio da Medida Provisória nº 746, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. A reforma promoveu alterações significativas nessa etapa da educação básica, como a ampliação da carga horária e a reorganização curricular por itinerários formativos. Contudo, a forma de condução da política foi amplamente questionada. A adoção de uma medida provisória, em substituição a um projeto de lei que tramitava no Congresso Nacional desde 2013, evidenciou a fragilidade do diálogo democrático na formulação da política. Estudantes, professores, pesquisadores e entidades representativas denunciaram a ausência de escuta efetiva e de debate público amplo, o que resultou em ocupações de escolas e universidades em diversas regiões do país.

Do ponto de vista da gestão democrática, a Reforma do Ensino Médio revelou um distanciamento significativo de seus pressupostos fundamentais. Ao limitar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e impor mudanças curriculares de forma verticalizada, a política comprometeu a legitimidade social da reforma e dificultou sua implementação nas redes de ensino, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais e escassez de recursos.

Paralelamente, o governo Temer aprovou a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como Emenda do Teto de Gastos, que estabeleceu um limite para o crescimento das despesas públicas federais por um período de vinte anos. Embora a educação tenha mantido o piso constitucional, a vinculação dos recursos apenas à correção inflacionária foi alvo de severas críticas. Especialistas, movimentos sociais e entidades educacionais argumentaram que a medida comprometeu a capacidade do Estado de responder às demandas crescentes da educação pública, fragilizando políticas de expansão, valorização dos profissionais da educação e melhoria das condições de ensino.

Sob a ótica da gestão democrática, a EC nº 95/2016 representou um obstáculo adicional à construção de políticas educacionais pactuadas coletivamente, uma vez que reduziu o espaço de negociação entre Estado e sociedade civil e limitou a

possibilidade de planejamento participativo orientado pelas necessidades concretas das comunidades escolares. Ao priorizar o ajuste fiscal em detrimento do investimento social, a política tensionou o princípio constitucional do direito à educação e enfraqueceu os mecanismos de controle social e participação popular.

Assim, o período do governo Michel Temer caracteriza-se por um conjunto de reformas que, embora apresentadas sob o discurso da modernização e da eficiência, evidenciaram contradições profundas em relação à gestão democrática da educação. A centralização das decisões, a redução do diálogo com a sociedade e a limitação do financiamento público configuraram um cenário de retrocessos no que se refere à participação social e à construção coletiva das políticas educacionais, reforçando a necessidade de reafirmação da gestão democrática como princípio indispensável à efetividade e justiça social da educação pública brasileira.

3.8 Governo Jair Messias Bolsonaro (2019–2022): entre novas diretrizes e continuidade institucional

O governo de Jair Messias Bolsonaro desenvolveu suas políticas educacionais em um contexto marcado por forte polarização política, disputas ideológicas e tensionamentos institucionais. Nesse período, observaram-se tanto iniciativas que deram continuidade a políticas estruturantes consolidadas em governos anteriores quanto propostas que introduziram novas diretrizes, muitas delas acompanhadas de críticas quanto à sua compatibilidade com os princípios da gestão democrática da educação.

Entre as ações que ganharam maior visibilidade esteve a implementação do modelo das escolas cívico-militares. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído em 2019, previa a adesão voluntária de estados e municípios, com a meta de alcançar 216 unidades até 2023. A proposta buscava integrar práticas de gestão escolar com a atuação de militares da reserva, enfatizando valores como disciplina, hierarquia e civismo. Embora defendido pelo governo como alternativa para a melhoria do desempenho e da convivência escolar, o modelo foi amplamente questionado por pesquisadores e entidades educacionais. As críticas concentraram-se, sobretudo, na possibilidade de enfraquecimento da autonomia pedagógica, na limitação da participação da comunidade escolar nos processos decisórios e na tensão com os pressupostos da gestão democrática, que se fundamenta na construção coletiva, no diálogo e no respeito à pluralidade.

No âmbito do Ensino Superior, destacou-se o lançamento do Programa Future-se, em 2019, que propunha ampliar a autonomia financeira das universidades federais por meio de parcerias com o setor privado e organizações sociais. A iniciativa foi apresentada como estratégia de modernização da gestão universitária e de redução da dependência do financiamento público. Entretanto, o programa enfrentou forte resistência por parte das universidades, dos conselhos superiores, de docentes e estudantes. As críticas apontaram riscos à autonomia universitária, à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e à subordinação das instituições públicas a lógicas de mercado, o que configuraria um afastamento dos princípios democráticos que historicamente orientam a gestão das universidades federais.

No que se refere ao financiamento das universidades federais, o período foi marcado por contingenciamentos orçamentários e instabilidade financeira, ainda que os repasses tenham sido mantidos dentro dos limites constitucionais. O discurso governamental de austeridade fiscal conviveu com o reconhecimento do papel estratégico das instituições públicas de ensino superior, especialmente na produção científica e na formação profissional. Essa ambiguidade gerou tensões permanentes entre o governo federal e a comunidade acadêmica, evidenciando fragilidades no diálogo institucional e nos canais de participação democrática.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) manteve-se como principal instrumento de avaliação e acesso ao ensino superior durante o período. Apesar de desafios logísticos, administrativos e do impacto da pandemia da COVID-19, o exame continuou sendo aplicado regularmente. A permanência do Enem como política pública de alcance nacional demonstra a continuidade institucional de um instrumento central para a democratização do acesso ao ensino superior, ainda que sua condução tenha sido alvo de críticas quanto à gestão, à transparência e à comunicação com a sociedade.

Na Educação Básica, um dos marcos mais relevantes foi a renovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020, o fundo tornou-se permanente e contou com a ampliação progressiva da complementação da União. Embora a aprovação do novo Fundeb tenha resultado de ampla mobilização social, articulação do Congresso Nacional e pressão de entidades educacionais, sua consolidação representou um avanço significativo para o

financiamento da educação básica e para o fortalecimento dos mecanismos de controle social, elementos centrais da gestão democrática.

Outro eixo importante foi a formulação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que buscou enfrentar os baixos índices de alfabetização nos anos iniciais. A política propôs uma reorientação metodológica com ênfase em abordagens fonêmicas e evidências científicas. Contudo, a PNA também foi alvo de críticas pela forma centralizada de sua elaboração e pela limitada participação de educadores, pesquisadores e redes de ensino no processo decisório, o que novamente evidenciou tensões com os princípios da gestão democrática.

No campo da educação inclusiva, o governo implementou ações voltadas à Educação Especial, como a formação de intérpretes de Libras e a capacitação de professores da rede pública. Ainda assim, a publicação de normativas que ampliavam a possibilidade de atendimento segregado gerou preocupações quanto ao enfraquecimento da perspectiva inclusiva consagrada na legislação educacional brasileira, especialmente a respeito da escolarização em classes comuns.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em governos anteriores, permaneceu como referência obrigatória, sendo objeto de regulamentações complementares e ajustes curriculares. Embora sua implementação tenha avançado, persistiram críticas quanto ao grau de autonomia das redes e das escolas para contextualizar o currículo às realidades locais, elemento essencial para a efetivação de práticas democráticas na gestão pedagógica.

Em síntese, o período do governo Jair Bolsonaro caracterizou-se por uma combinação de continuidade institucional e rupturas normativas, com forte presença de disputas ideológicas e limitações nos espaços de diálogo e participação social. Embora algumas políticas tenham contribuído para a manutenção de estruturas fundamentais do sistema educacional, observou-se um tensionamento recorrente com os princípios da gestão democrática, sobretudo no que se refere à participação coletiva, à autonomia das instituições educacionais e à construção pactuada das políticas públicas.

3.9 Terceiro governo Luís Inácio Lula da Silva (2023-2025): equidade, expansão e transformação digital

A terceira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciada em 2023, marca a retomada de uma agenda educacional fortemente orientada pelos princípios da equidade, da valorização da educação pública e da ampliação do papel do Estado como garantidor do direito à educação. Após um período caracterizado por tensões institucionais e instabilidade nas políticas educacionais, o novo governo buscou reconstruir programas, fortalecer o financiamento e reafirmar compromissos históricos com a gestão democrática do ensino.

No âmbito da Educação Básica, destacam-se iniciativas estruturantes voltadas à ampliação do acesso e à permanência dos estudantes, com especial atenção às populações historicamente excluídas. A expansão das Escolas de Tempo Integral foi retomada como política estratégica para assegurar uma formação mais ampla e integrada, alinhada à concepção de educação integral defendida por Saviani (2019), para quem a ampliação do tempo escolar deve estar associada à qualidade pedagógica e à formação humana integral, e não apenas à extensão da jornada.

A valorização dos profissionais da educação constituiu outro eixo central da gestão, especialmente com a instituição do programa Mais Professores para o Brasil, que reforça a formação inicial e continuada dos docentes. Segundo Dourado (2020), políticas de valorização docente são fundamentais para a consolidação de sistemas educacionais democráticos, pois fortalecem o protagonismo dos educadores na construção coletiva do projeto pedagógico das escolas.

No campo da alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) reafirma a alfabetização na idade certa como prioridade nacional. Embora a iniciativa represente um avanço na coordenação federativa das políticas educacionais, especialistas alertam para o risco de reducionismo pedagógico caso os processos de alfabetização sejam excessivamente orientados por avaliações padronizadas, em detrimento das realidades socioculturais locais (CURY, 2020). Esse tensionamento evidencia a necessidade de que tais políticas sejam implementadas de forma dialógica, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas.

A transformação digital ganhou centralidade com a promulgação da Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital, e com a implementação da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, voltada à universalização do acesso à internet nas escolas públicas. Essas ações representam um avanço significativo na promoção da inclusão digital; contudo, conforme alerta Cury (2020), a democratização do acesso às tecnologias deve vir acompanhada de

investimentos na formação docente e na reflexão pedagógica, sob pena de aprofundar desigualdades já existentes.

No que se refere ao financiamento, o fortalecimento do Fundeb permanente foi reafirmado como eixo estruturante da política educacional. A ampliação dos repasses federais e a centralidade do fundo no custeio da educação básica reforçam o papel redistributivo do Estado, aspecto fundamental para a redução das desigualdades regionais. Para Dourado (2020), o financiamento adequado é condição indispensável para a efetivação da gestão democrática, pois possibilita maior autonomia às redes de ensino e às comunidades escolares.

No ensino superior, o reajuste expressivo das bolsas de graduação, pós-graduação e iniciação científica representou um avanço significativo na política de permanência estudantil. Essa medida contribui para reduzir a evasão, especialmente entre estudantes de baixa renda, e fortalece a pesquisa e a produção científica nacional. No entanto, Saviani (2019) ressalta que a ampliação do acesso e da permanência deve ser acompanhada de políticas estruturais de fortalecimento das universidades públicas, garantindo sua autonomia acadêmica e administrativa.

De modo geral, o terceiro governo Lula sinaliza uma inflexão em direção à reconstrução das políticas educacionais com base nos princípios da equidade, da inclusão e da participação social. Ainda assim, os desafios permanecem, sobretudo no que diz respeito à consolidação de processos efetivamente democráticos de formulação e implementação das políticas públicas, capazes de articular diretrizes nacionais com as especificidades locais das redes de ensino e das comunidades escolares.

Ao analisar a trajetória das políticas educacionais no Brasil entre 1985 e 2025, observa-se que cada governo contribuiu, de maneira distinta e, por vezes, contraditória, para a construção da gestão democrática no país. No período de redemocratização, especialmente durante o governo Sarney, consolidaram-se as bases legais e políticas que afirmaram a educação como direito social e introduziram a gestão democrática como princípio constitucional. Nos governos subsequentes, como o de Fernando Henrique Cardoso, houve a institucionalização de mecanismos de financiamento, avaliação e descentralização, que, embora tenham ampliado a eficiência administrativa e o controle social, também introduziram uma lógica gerencial tensionando a participação democrática. Já nos governos posteriores, especialmente a partir dos anos 2000, observou-se a ampliação de políticas de acesso e inclusão,

como o Fundeb e o PROUni, ao mesmo tempo em que se intensificaram os debates sobre a relação entre público e privado e os limites da democratização da gestão. Mais recentemente, as reformas educacionais, sobretudo no ensino médio, evidenciam a centralidade da participação social como elemento indispensável para a legitimidade das políticas públicas, ao mesmo tempo em que revelam permanências de práticas centralizadoras.

Contudo isso, essa trajetória demonstra que a gestão democrática, embora consolidada no plano legal, permanece em constante disputa no campo das práticas, sendo atravessada por diferentes projetos de educação e de sociedade.

4 AS BASES LEGAIS E OS PRINCÍPIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O presente capítulo tem como objetivo analisar as bases legais e os princípios que fundamentam a gestão democrática no âmbito da educação pública brasileira. Inicialmente, são discutidos os dispositivos normativos que asseguram a participação, a autonomia e a descentralização como diretrizes da organização educacional, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seguida, o capítulo aborda os princípios da gestão democrática, compreendidos como elementos estruturantes das práticas escolares, evidenciando sua importância para a construção de uma escola participativa, inclusiva e socialmente referenciada.

4.1 As bases legais

A gestão democrática do ensino público constitui-se como um princípio jurídico-educacional assegurado no ordenamento legal brasileiro, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. No artigo 206, inciso VI, a Carta Magna estabelece a gestão democrática como um dos princípios que devem orientar o ensino público, reconhecendo-a simultaneamente como dever do Estado e direito da sociedade. Esse marco constitucional inaugura um novo paradigma para a organização dos sistemas de ensino, ao vincular a educação à participação social, à cidadania e ao fortalecimento das instâncias coletivas de decisão.

No mesmo sentido, a Constituição Federal reafirma, nos artigos 205 e 206, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Esses dispositivos reforçam a compreensão de que a democratização da educação não se restringe ao acesso, mas envolve a forma como a escola é organizada, gerida e avaliada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofunda os fundamentos legais da gestão democrática ao estabelecer, em seu artigo 3º, esse princípio como estruturante da educação nacional. A LDB atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de definir normas próprias de gestão democrática, respeitando suas especificidades, mas assegurando a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar nos processos decisórios.

O artigo 15 da LDB explicita que a efetivação da gestão democrática pressupõe a garantia de progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira às unidades escolares públicas de educação básica, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Tal dispositivo reforça a descentralização como estratégia legal para ampliar a corresponsabilidade e fortalecer a atuação da escola enquanto espaço público de decisão coletiva.

Ainda no âmbito da legislação educacional, os artigos 12, 13 e 14 da LDB definem atribuições institucionais que consolidam juridicamente a participação no cotidiano escolar. A lei estabelece que as escolas devem elaborar e executar sua proposta pedagógica de forma coletiva, garantir a articulação com as famílias e a comunidade e assegurar a participação dos docentes na construção do Projeto Político-Pedagógico. Além disso, determina que a gestão democrática deve se materializar por meio da atuação de conselhos escolares ou instâncias equivalentes, fortalecendo os mecanismos formais de participação.

Outro marco normativo relevante são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Esse documento reafirma o Projeto Político-Pedagógico como instância central da organização escolar, compreendendo-o como instrumento de construção coletiva que deve contemplar, entre outros aspectos, o diagnóstico da realidade da escola, a concepção de educação e conhecimento, a organização do trabalho pedagógico e os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico assume respaldo legal como documento orientador das ações educativas, administrativas e pedagógicas da escola. Sua elaboração e revisão periódica, exigidas pela legislação, reforçam a necessidade de envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, não apenas como prática pedagógica, mas como exigência normativa vinculada à democratização da gestão.

Portanto, as bases legais da gestão democrática no Brasil configuram um conjunto articulado de dispositivos constitucionais, legais e normativos que asseguram a participação, a autonomia e a descentralização como fundamentos da organização da escola pública. Esses marcos não apenas legitimam a gestão democrática, mas estabelecem as condições jurídicas necessárias para sua efetivação nos sistemas e nas unidades de ensino.

4.2 Princípios da gestão democrática

A gestão democrática na educação fundamenta-se em princípios que buscam reorganizar as relações de poder no interior da escola pública, promovendo práticas mais participativas, coletivas e socialmente comprometidas. Entre esses princípios, destacam-se a autonomia, a descentralização e a participação, compreendidos como dimensões indissociáveis de um mesmo projeto político-pedagógico orientado pela democratização do ensino.

Cabe destacar que a escolha dessas três dimensões como eixo analítico deste estudo não implica a negação de outros elementos igualmente relevantes no debate sobre gestão democrática, como a gestão compartilhada, discutida por Hora (2009), ou ainda aspectos relacionados à liderança participativa e à cultura organizacional. Ao contrário, tais elementos são aqui compreendidos como desdobramentos ou expressões dessas dimensões centrais, constituindo-se como parte de um mesmo campo teórico. Assim, autonomia, descentralização e participação configuram-se como fio condutor desta análise por permitirem apreender, de forma mais articulada, as relações de poder, decisão e envolvimento coletivo no interior da escola pública.

A autonomia possibilita à escola construir coletivamente seu projeto educativo, exercendo maior controle sobre suas ações sem perder de vista sua função social e pública. A descentralização propõe a redistribuição do poder decisório e das responsabilidades administrativas, pedagógicas e financeiras, aproximando a gestão das realidades locais. Por sua vez, a participação assegura o envolvimento efetivo dos diferentes sujeitos da comunidade escolar nos processos de planejamento, decisão e avaliação.

Articulados, esses princípios não apenas estruturam a gestão democrática, mas também contribuem para a formação cidadã, para o fortalecimento do controle social e para a consolidação da escola como espaço público de diálogo, aprendizagem e transformação social.

4.2.1 Autonomia

A autonomia escolar constitui um princípio central da gestão democrática, especialmente no contexto das políticas educacionais contemporâneas que buscam fortalecer a capacidade de decisão das unidades de ensino. No âmbito das políticas públicas federais, destaca-se o PDE-Escola como uma das iniciativas que propõem o

fortalecimento da autonomia institucional, sobretudo por meio do repasse de recursos financeiros às escolas. Tal política atribui relevância à dimensão financeira como instrumento de apoio à melhoria da qualidade do ensino, ao permitir que a escola tenha maior margem de decisão sobre a aplicação dos recursos em função de suas necessidades pedagógicas e administrativas.

Entretanto, a autonomia não pode ser compreendida de maneira restrita à simples transferência de recursos financeiros. Embora essa dimensão seja importante, ela representa apenas uma das condições necessárias para sua efetivação. Conforme discutido por Lück (2000), a autonomia é um conceito complexo e relacional, que não se constrói de forma isolada ou automática. A mera descentralização administrativa, sem a transformação das relações de poder e sem o fortalecimento das participações, tende a produzir apenas uma descentralização de encargos, e não uma ampliação real da capacidade decisória da escola.

Nesse sentido, Lück (2000) alerta para equívocos recorrentes na compreensão da autonomia escolar, como: a transferência de responsabilidades do sistema de ensino para a escola sem o devido suporte institucional; a fragmentação do sistema educacional em decorrência de ações isoladas das escolas, comprometendo o princípio da equidade; a transferência de recursos acompanhada apenas de mecanismos de controle burocrático; e a adoção de práticas como a eleição de diretores sem o comprometimento coletivo da comunidade escolar com um Projeto Político-Pedagógico efetivamente construído de forma participativa. Tais elementos, quando considerados isoladamente, não são suficientes para consolidar a autonomia escolar.

A autonomia, portanto, deve ser entendida como um processo dialético, marcado por tensões e contradições inerentes às relações sociais que se estabelecem no interior da escola e entre esta e os sistemas de ensino. Nessa perspectiva, aproxima-se da concepção gramsciana do “dever ser”, na medida em que se apresenta como uma possibilidade concreta, condicionada pela correlação de forças políticas, econômicas e sociais que extrapolam o espaço intraescolar. Assim, a ampliação da autonomia implica, sobretudo, o alargamento dos espaços de decisão no interior da escola, mediado por práticas de gestão participativa orientadas para a melhoria da qualidade social da educação.

Essa compreensão dialoga com Silva (2004), ao afirmar que a autonomia no campo educacional deve se constituir como uma prática política e social, na qual os

sujeitos educativos desenvolvem a capacidade de decidir, agir e assumir responsabilidades coletivas. Para a autora, a instituição escolar autônoma é aquela que consegue gerir e regular o convívio social, sendo protagonista de suas decisões pedagógicas, administrativas, políticas e financeiras, sem perder de vista sua função social e pública.

Nessa mesma direção, Paro (2016) destaca que a autonomia escolar não se resume a um atributo técnico-administrativo, mas configura-se como uma condição indispensável para a efetivação da democracia na escola. Para o autor, não há gestão democrática sem autonomia, pois somente a partir da ampliação do poder decisório coletivo é possível romper com práticas autoritárias historicamente enraizadas no sistema educacional brasileiro. A autonomia, nesse sentido, torna-se um meio para a realização do direito à educação de qualidade socialmente referenciada, ao permitir que a escola construa respostas pedagógicas contextualizadas às necessidades de seus sujeitos.

Libâneo (2013) reforça essa perspectiva ao afirmar que a autonomia pedagógica constitui o núcleo da autonomia escolar, pois diz respeito à capacidade da escola de organizar o trabalho didático, definir metodologias, selecionar conteúdos e avaliar processos de aprendizagem em consonância com seu projeto educativo. Para o autor, quando a autonomia pedagógica é fragilizada por imposições externas excessivas, a escola tende a assumir uma postura meramente executora de políticas, comprometendo sua função formativa e emancipadora.

Entretanto, o processo de descentralização educacional, intensificado a partir da década de 1990, tem evidenciado ambiguidades importantes. Embora a escola tenha adquirido centralidade como instância executora das políticas públicas, muitas vezes ela se limita a atuar como receptora de ações previamente definidas pelos órgãos centrais, sem participação efetiva na formulação dessas políticas. Nesse cenário, a autonomia tende a assumir um caráter mais discursivo do que prático, configurando-se como um princípio proclamado, mas nem sempre materializado nas ações concretas da gestão escolar.

De acordo com Silva (2004), essa lógica está fortemente vinculada às orientações de organismos internacionais que passaram a influenciar as políticas educacionais brasileiras, sobretudo no que se refere à gestão escolar e à busca por uma educação de qualidade para todos. Tais orientações reforçam a descentralização e a autonomia como princípios normativos, mas frequentemente as associam a

mecanismos de responsabilização e controle por resultados, que podem limitar a efetiva participação da comunidade escolar nos processos decisórios e intensificar a lógica gerencial no interior da escola.

Dourado (2006) acrescenta que a autonomia escolar deve ser compreendida como parte de um projeto político mais amplo de democratização do Estado e da sociedade. Para o autor, a autonomia não se efetiva sem políticas públicas que garantam condições materiais, financiamento adequado, valorização dos profissionais da educação e fortalecimento das instâncias colegiadas. Caso contrário, corre-se o risco de atribuir à escola responsabilidades que ultrapassam sua capacidade de intervenção, comprometendo a própria ideia de justiça educacional.

Dessa forma, a autonomia escolar só se concretiza plenamente quando articulada à gestão democrática e à participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar. Como afirma Lück (2000), sua prática exige um processo contínuo de amadurecimento institucional, pautado na confiança recíproca, na transparência, na ética e na superação de interesses individuais em favor de um projeto coletivo de educação de qualidade. Assim, a autonomia deixa de ser apenas um dispositivo legal ou administrativo e passa a se configurar como um exercício cotidiano de democratização da escola enquanto espaço público, formador de cidadania e promotor da transformação social.

4.2.2 Descentralização

A descentralização constitui um dos princípios estruturantes da gestão democrática da educação e integra, juntamente com a autonomia e a participação, o arcabouço teórico-político que sustenta a organização dos sistemas de ensino no Brasil. No âmbito da escola pública, esse princípio orienta práticas administrativas e pedagógicas voltadas à redistribuição do poder decisório, ao fortalecimento do trabalho coletivo e à construção de relações democráticas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Trata-se, portanto, de um elemento central para a materialização da gestão democrática, na medida em que possibilita a superação de modelos autoritários e excessivamente centralizados de administração educacional.

No contexto brasileiro, a descentralização ganha maior visibilidade a partir das reformas do Estado implementadas nas décadas de 1980 e, sobretudo, de 1990, período marcado por intensas transformações econômicas, políticas e sociais. Essas

reformas foram fortemente influenciadas por orientações definidas em âmbito internacional por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em parceria com a UNESCO, que passaram a exercer papel estratégico na redefinição das políticas públicas educacionais na América Latina. Conforme os estudos da CEPAL/UNESCO, emergiu nesse período um novo desafio ético-político para a região: consolidar e aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade e a participação, a partir de uma concepção moderna de cidadania (CEPAL/UNESCO, 1985).

Nesse cenário, a educação passou a ser compreendida como instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico e para a inserção competitiva dos países no mercado internacional, assumindo a responsabilidade de promover valores, competências e habilidades consideradas essenciais à formação de recursos humanos aptos às exigências do novo modelo produtivo. Essa lógica repercutiu diretamente na gestão da educação, fortalecendo discursos que associavam qualidade educacional à eficiência administrativa, à racionalização dos recursos e à responsabilização dos atores escolares pelos resultados alcançados. É nesse contexto que a descentralização se institucionaliza como estratégia de reorganização da gestão educacional, sendo apresentada como alternativa para romper o isolamento das unidades escolares, ampliar a autonomia e promover maior equidade e democracia nos sistemas de ensino (CEPAL/UNESCO, 1995).

Ao discutir esse movimento, Krawczyk (2002) destaca que a descentralização passou a ser defendida como mecanismo capaz de aproximar a gestão educacional das demandas locais, ao mesmo tempo em que contribuía para a racionalização dos gastos públicos e para a redefinição do papel do Estado. No entanto, tal processo não esteve isento de contradições, uma vez que, em muitos casos, a transferência de responsabilidades às escolas ocorreu sem a correspondente garantia de condições materiais, financeiras e técnicas para o exercício efetivo da autonomia.

Casassus (1995) alerta para a necessidade de distinguir conceitualmente descentralização e desconcentração. Enquanto a desconcentração se limita à transferência de tarefas administrativas, mantendo-se o poder decisório centralizado, a descentralização pressupõe a redistribuição efetiva do poder, fortalecendo as instâncias locais de decisão. Essa distinção é fundamental para a compreensão das

políticas educacionais brasileiras, pois evidencia que nem toda iniciativa denominada descentralizadora promove, de fato, a democratização da gestão escolar.

Na esfera da escola pública, a descentralização tem se materializado, principalmente, por meio da transferência de responsabilidades relacionadas à gestão administrativa, financeira e pedagógica para as unidades escolares, envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade local. Esse processo tem implicado o fortalecimento de instrumentos como os conselhos escolares, a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a ampliação da autonomia institucional. Conforme destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), por se tratar de um processo de redistribuição do poder, a descentralização reflete o tipo de diálogo social estabelecido e as formas de negociação política construídas no interior dos sistemas de ensino, estando diretamente relacionada ao caráter conflituoso da democratização da educação.

A institucionalização da descentralização no Brasil encontra respaldo jurídico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 3º, estabelece a gestão democrática como princípio do ensino público. Ao analisar a LDB, observa-se que a descentralização é compreendida a partir de elementos transversais, como a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares; o gerenciamento por meio de instâncias colegiadas; e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, entendido como mecanismo democrático de organização, sistematização e avaliação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a descentralização assume um duplo caráter. De um lado, apresenta-se como princípio democrático, orientado à ampliação da participação e da autonomia escolar; de outro, pode configurar-se como instrumento de desconcentração administrativa, articulado a modelos gerenciais de gestão que enfatizam eficiência, produtividade e responsabilização. Conforme analisa Viriato (2004), quando reduzida à lógica da contenção de gastos e da transferência de encargos, a descentralização tende a desresponsabilizar o Estado e a sobrecarregar as escolas, sem garantir as condições necessárias para a efetivação da qualidade educacional.

Paro (2016) reforça que a descentralização, por si só, não assegura a democratização da gestão escolar. A simples delegação de responsabilidades administrativas, desacompanhada da ampliação do poder decisório coletivo, pode resultar em uma autonomia meramente formal. Assim, a descentralização deve ser

compreendida como um processo político-pedagógico que exige a redefinição das relações de poder no interior da escola e entre esta e os sistemas de ensino.

A municipalização do ensino, frequentemente apresentada como estratégia de descentralização, ilustra essas contradições. Mendonça (2001) argumenta que, embora tenha ampliado o acesso à educação básica, a municipalização nem sempre resultou em maior participação ou democratização, especialmente em municípios com fragilidades financeiras e administrativas. Nessas condições, a descentralização tende a se limitar à gestão da escassez, comprometendo a efetivação do direito à educação de qualidade.

Dessa forma, a descentralização da educação apoia-se na convicção de que a gestão democrática, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a autonomia da escola constituem pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa. Como afirma Dourado (2006), a gestão democrática configura-se como um processo de aprendizado e de luta política, que ultrapassa os limites da prática educativa e possibilita a criação de canais efetivos de participação e de superação de estruturas autoritárias presentes nas relações sociais e educacionais.

Nessa perspectiva, a gestão democrática da educação assume um caráter formador de cidadania, ao promover a participação efetiva dos sujeitos na construção e na gestão da educação em seus diferentes níveis. Conforme destaca Ferreira (2006), trata-se de um valor fundamental, tanto como recurso de participação humana quanto como princípio orientador da formação cidadã, sendo indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada. Assim, a descentralização, enquanto princípio da gestão democrática, somente se consolida quando articulada à participação social, à autonomia institucional e a políticas públicas que garantam condições reais para o exercício democrático no cotidiano das escolas.

4.2.3 Participação

No âmbito da gestão democrática, a participação constitui um de seus princípios estruturantes, assumindo papel central na redefinição das relações de poder no interior da escola pública. Trata-se de um conceito que ultrapassa a dimensão técnica ou administrativa, configurando-se como prática política e pedagógica essencial à consolidação da democracia no cotidiano escolar. Nesse

sentido, a participação deve ser compreendida como um processo contínuo de envolvimento dos diferentes sujeitos da comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, pais e demais funcionários) nas decisões que orientam os rumos da instituição educativa.

Para Libâneo (2004), a participação caracteriza-se como uma forma de atuação consciente que permite aos sujeitos reconhecerem seu poder de influência sobre a dinâmica da escola. Esse envolvimento qualificado confere sentido à autoridade, entendida não como imposição hierárquica, mas como autoria coletiva das decisões, fortalecendo a corresponsabilização e o compromisso com os resultados educacionais. A participação, portanto, constitui-se como elemento fundamental para a construção de uma cultura organizacional democrática, baseada no diálogo, na cooperação e no respeito à diversidade de opiniões.

A gestão democrática pressupõe, assim, a construção de vínculos sólidos entre escola, família e comunidade. Araújo (2009) destaca que essa articulação favorece tanto a melhoria da qualidade do ensino quanto a formação de valores relacionados à convivência cidadã, transformando a escola em um espaço socialmente referenciado e comprometido com a transformação da realidade social em que se insere. Ao abrir-se à participação da comunidade, a escola amplia suas possibilidades de responder às demandas sociais e educacionais de forma mais contextualizada e democrática.

Nesse contexto, a participação não se limita à presença formal em reuniões ou instâncias colegiadas, mas deve materializar-se nas práticas cotidianas da escola. Hora (2009) ressalta que, sem a participação efetiva da comunidade, a gestão democrática corre o risco de reduzir-se a um arranjo interno, desvinculado das reais necessidades sociais e educacionais. A efetividade da participação depende, portanto, da criação de condições institucionais que assegurem não apenas o acesso aos espaços decisórios, mas também a possibilidade real de intervenção e influência nas decisões.

Lück (2011) enfatiza que a gestão participativa depende da mobilização das relações interpessoais em torno de objetivos educacionais concebidos coletivamente. Para a autora, a participação só se consolida quando todos os segmentos da escola assumem compromisso com o planejamento, a execução e a avaliação das ações educativas. Entretanto, conforme alerta a própria Lück (2011), a participação pode assumir diferentes níveis e nem sempre se concretiza de forma plena. Quando restrita

ou superficial, pode mascarar relações hierárquicas e manter práticas autoritárias sob a aparência de processos democráticos.

Nessa direção, Dalberio (2008) defende que a participação democrática envolve a possibilidade real de questionar, propor, votar e influenciar decisões, superando a lógica da mera consulta. Para a autora, a participação efetiva pressupõe o acesso à informação, a formação política dos sujeitos e a valorização dos espaços coletivos como instâncias legítimas de deliberação. Sem esses elementos, corre-se o risco de reduzir a participação a um procedimento formal, esvaziado de seu conteúdo político e emancipatório.

Os estudantes ocupam papel central nesse processo, sendo reconhecidos como sujeitos ativos da gestão escolar. A participação estudantil em grêmios, conselhos escolares, assembleias e na elaboração do Projeto Político-Pedagógico contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da cidadania. Saviani (2008) destaca que a vivência democrática na escola constitui um importante elemento formativo, na medida em que possibilita aos estudantes o exercício concreto da participação política e da responsabilidade coletiva.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume, nesse cenário, função estratégica, ao constituir-se como espaço privilegiado de participação e construção coletiva. Para Veiga (2003), o PPP expressa as intencionalidades da escola e materializa o compromisso político-pedagógico assumido por seus sujeitos. Quando elaborado de forma participativa, o projeto fortalece a identidade institucional da escola e contribui para a consolidação de práticas democráticas, articulando autonomia, participação e descentralização.

Partindo da compreensão de que toda participação implica algum tipo de envolvimento, Lima (2011) propõe uma classificação que contribui para a análise crítica das práticas participativas no contexto escolar, distinguindo três modalidades principais: participação ativa, passiva e reservada. Essa tipologia permite compreender que a participação não ocorre de forma homogênea, sendo influenciada por fatores institucionais, culturais e políticos.

A participação ativa caracteriza-se pelo envolvimento efetivo e consciente dos sujeitos nos processos de decisão. Nessa modalidade, os participantes não apenas opinam, mas influenciam diretamente as escolhas coletivas, assumem responsabilidades e atuam de forma colaborativa na construção das ações da escola. Trata-se de uma forma de participação que pressupõe informação, diálogo,

compromisso e corresponsabilização, aproximando-se das concepções de gestão colegiada defendidas por autores como Gandin (2012) e Lück (2011). A participação ativa fortalece a autonomia institucional e contribui para a construção de uma cultura democrática no cotidiano escolar.

A participação passiva, por sua vez, refere-se a situações em que os sujeitos apresentam baixo grau de envolvimento nas decisões que lhes dizem respeito. Embora existam espaços formais de participação, os indivíduos tendem a assumir uma postura de distanciamento, desinteresse ou conformismo, limitando-se a executar decisões tomadas por outros. Segundo Lima (2011), essa forma de participação pode estar associada à falta de informação, à descrença nos processos coletivos, à alienação das responsabilidades ou à ausência de estímulos institucionais que favoreçam o engajamento crítico.

Já a participação reservada configura-se como uma posição intermediária entre a participação ativa e a passiva. Nessa modalidade, os sujeitos acompanham as discussões, manifestam-se pontualmente e mantêm uma postura de cautela diante das decisões coletivas. Embora não represente uma participação plenamente efetiva, a participação reservada indica a existência de potencial para o engajamento, que pode ser mobilizado a partir de estratégias de incentivo, formação continuada e fortalecimento dos espaços democráticos.

A análise dessas modalidades evidencia que a simples existência de instâncias participativas não garante, por si só, a efetivação da gestão democrática. Como destaca Paro (2016), a participação só se concretiza quando há redistribuição real do poder decisório, rompendo com práticas autoritárias historicamente presentes na administração escolar. Assim, promover a participação ativa constitui um dos maiores desafios da gestão escolar democrática, exigindo compromisso político, formação crítica e ações institucionais que favoreçam o protagonismo coletivo.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III

Esta seção tem como objetivo discorrer de forma analítica sobre a pesquisa empírica realizada em uma Unidade de Educação Básica do município de São José de Ribamar, tomando como foco a compreensão dos desafios e das possibilidades presentes no processo de efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III. A análise fundamenta-se nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, cujas percepções permitem uma reflexão crítica acerca das práticas de gestão adotadas na instituição e de como estas se articulam com os princípios da gestão democrática no contexto escolar.

As discussões e os resultados apresentados nesta pesquisa foram construídos a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas, realizadas com coordenadores pedagógicos, professores e o gestor escolar da instituição, caracterizando-se, portanto, como um estudo que valoriza a escuta dos diferentes atores que compõem o cotidiano da escola, lócus da investigação. As falas dos entrevistados constituem elementos centrais para a análise, uma vez que revelam experiências, percepções e práticas relacionadas à participação, à autonomia e à descentralização no âmbito da gestão escolar.

Além dos dados empíricos oriundos das entrevistas, as análises desenvolvidas neste capítulo dialogam de forma articulada com o referencial teórico que sustenta a pesquisa, bem como com os dados documentais que orientam a organização e o funcionamento da escola, tais como legislações educacionais e documentos institucionais pertinentes à temática investigada. Dessa forma, busca-se estabelecer uma relação consistente entre teoria e prática, permitindo compreender como os pressupostos da gestão democrática se materializam ou enfrentam limitações no contexto concreto da instituição pesquisada.

A Escola Municipal Liceu Ribamarense III, oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral. Foi criada por meio da Lei nº 1.253, de 19 de dezembro de 2019, constituindo-se como a terceira unidade da Rede Liceu Ribamarense. A unidade escolar foi construída e inaugurada oficialmente em agosto de 2020, durante a gestão do então prefeito em exercício, José Eudes Sampaio Nunes, com a presença de autoridades civis e convidados. A estrutura da escola conta com 11 salas de aula, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca,

sala de multimídia e de recursos (AEE), quadra poliesportiva coberta, com palco e camarim, área independente para a pré-escola e brinquedoteca.

A escola está situada no Bairro Vila Sarney Filho II, fundado em 30 de agosto de 1987, aproximadamente 20 km da sede do município de São José de Ribamar, oriundo de uma ocupação residencial. O bairro possui asfalto parcial, luz elétrica, igrejas e posto de saúde.

Apesar da inauguração ter ocorrido em agosto de 2020, o início das atividades letivas deu-se apenas em 2 de fevereiro de 2021, com 375 alunos matriculados em regime de tempo integral, já sob a administração do atual prefeito, Dr. Júlio César de Sousa Matos. Esse início ocorreu em um contexto atípico, marcado pela crise pandêmica provocada pelo vírus COVID-19, que acometeu o mundo inteiro.

Em decorrência desse cenário, tornaram-se obrigatórios rigorosos protocolos sanitários, incluindo o isolamento social, o que levou as instituições de ensino a funcionarem, inicialmente, de forma remota.

A pandemia da COVID-19 provocou uma ruptura sem precedentes nos sistemas educacionais em escala global, resultando no fechamento temporário das instituições de ensino e na adoção emergencial de modalidades remotas como estratégia para assegurar a continuidade do processo educativo (UNESCO, 2020).

A estrutura física da escola é composta por 11 salas de aula, laboratório de Ciências, laboratório de Informática, biblioteca, sala de multimídia, sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra poliesportiva coberta com palco e camarim, além de uma área independente destinada à pré-escola e uma brinquedoteca, configurando um espaço amplo e adequado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas em tempo integral.

A unidade escolar está localizada no bairro Vila Sarney Filho II, fundado em 30 de agosto de 1987, situado a aproximadamente 20 km da sede do município de São José de Ribamar, originado a partir de um processo de ocupação residencial. O bairro dispõe de infraestrutura parcial, incluindo pavimentação asfáltica em algumas vias, fornecimento de energia elétrica, igrejas e posto de saúde.

A comunidade local apresentava uma demanda significativa por uma escola dessa magnitude, especialmente em regime de tempo integral, uma vez que contava apenas com a Escola Municipal Fruto da Aliança. Com a implantação dessa unidade escolar de grande porte no bairro, observou-se um impacto positivo para as famílias, sobretudo aquelas cujas mães necessitam ausentar-se de seus lares para exercer

atividades laborais ao longo do dia. Nesse contexto, os pais passaram a sentir-se mais seguros ao saber que seus filhos permanecem protegidos no ambiente escolar, longe de situações de violência, ociosidade ou marginalização.

Sobretudo, as famílias nutrem a expectativa de que a escola contribua para uma transformação significativa na vida dos estudantes e da comunidade como um todo, por meio da consolidação de uma gestão democrática e da oferta de uma educação de qualidade, comprometida com a formação integral e socialmente transformadora dos sujeitos.

5.1 Princípios organizacionais na Escola Liceu Ribamarense III

Dentre os documentos legais que orientam a Educação Básica no Brasil, destaca-se a Lei nº 9.394/1996, que estabelece os princípios e fins da educação nacional, conforme disposto no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, especialmente nos artigos 2º e 3º. O artigo 2º dispõe que:

A educação, dever da família e do Estado, 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).

A legislação e as normas aplicáveis à oferta da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, têm como principal referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No que se refere à organização da jornada escolar em tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 34, que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). O § 2º do referido artigo complementa ao afirmar que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Esses dispositivos legais evidenciam que a ampliação da jornada escolar constitui uma diretriz da política educacional brasileira, vinculada à busca pela melhoria da qualidade da educação básica e pela ampliação do direito à educação.

A ampliação da jornada escolar representa, portanto, um avanço significativo na oferta educacional, ao possibilitar o desenvolvimento de experiências formativas mais amplas e diversificadas, capazes de promover aprendizagens significativas e

emancipadoras. Conforme destaca Cavaliere (2007), a educação em tempo integral não pode ser compreendida apenas como uma estratégia de proteção social ou de ocupação do tempo das crianças e adolescentes, mas como um projeto pedagógico que visa à formação integral do estudante, considerando suas múltiplas dimensões: intelectual, física, cultural, social e afetiva.

Nessa perspectiva, a Educação em Tempo Integral não se restringe ao aumento do tempo de permanência na escola, mas pressupõe uma reorganização curricular e pedagógica que articule diferentes saberes, linguagens, práticas culturais e experiências educativas. Para Moll (2012), o tempo integral deve estar associado à ampliação dos espaços educativos, superando a centralidade exclusiva da sala de aula e incorporando atividades que dialoguem com a cultura, o esporte, a ciência, a tecnologia e as artes, em consonância com a realidade social dos estudantes.

Sob esse enfoque, a ampliação da jornada assume uma dimensão quantitativa e qualitativa. É quantitativa na medida em que oferece um número maior de horas diárias dedicadas às atividades escolares, possibilitando o desenvolvimento de ações pedagógicas contínuas e integradas. É qualitativa porque promove a resignificação dos conteúdos curriculares, favorecendo metodologias mais participativas, interdisciplinares e contextualizadas, nas quais os estudantes assumem papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Arroyo (2012), a educação integral exige um projeto pedagógico comprometido com a construção de sentidos, com a valorização das experiências dos sujeitos e com o reconhecimento das desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Além disso, a educação em tempo integral dialoga diretamente com os princípios da gestão democrática, uma vez que sua implementação demanda planejamento coletivo, participação da comunidade escolar e articulação entre escola, família e território. A construção de propostas pedagógicas para o tempo integral requer o envolvimento dos diferentes segmentos da escola na definição das prioridades educativas, na organização dos tempos e espaços escolares e na avaliação das práticas desenvolvidas. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar se configura como uma política que, quando efetivamente participativa, contribui para o fortalecimento da autonomia escolar e para a consolidação de uma educação pública socialmente referenciada.

Por fim, a Educação em Tempo Integral se apresenta como estratégia relevante para o enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente em contextos

marcados por vulnerabilidade social. Ao ampliar o acesso a bens culturais, científicos e tecnológicos, essa modalidade de organização do tempo escolar contribui para a promoção da equidade e para a garantia do direito à educação plena, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Plano Nacional de Educação.

Assim, a jornada em tempo integral, quando concebida de forma intencional e democrática, reafirma o compromisso do Estado com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma escola pública de qualidade social.

Por constituir a base de todo o processo educativo, a Educação Infantil deve assegurar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança em sua plenitude. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 29, essa etapa tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A Lei nº 13.306/2016 alterou o referido dispositivo, estabelecendo que o atendimento da pré-escola se destina às crianças de 4 a 5 anos de idade. Nessa fase, as crianças vivenciam seus primeiros contatos com a instituição escolar, em um processo que integra educação e cuidado, funcionando como complemento da educação familiar.

A Educação Infantil configura-se como uma das etapas mais relevantes da formação humana, pois é nesse momento que as crianças passam a conviver em ambientes coletivos distintos do espaço familiar, aprendendo a lidar com diferenças, desenvolvendo a autonomia, a personalidade, os vínculos afetivos e ampliando suas descobertas em diversas áreas do conhecimento.

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Essa ampliação da obrigatoriedade foi incorporada à LDB em 2013, consolidando a matrícula obrigatória de todas as crianças nessa faixa etária em instituições de Educação Infantil.

O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, constitui a etapa mais extensa da Educação Básica, atendendo estudantes com idades entre 6 e 14 anos. Ao longo desse percurso, crianças e adolescentes vivenciam profundas transformações nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais.

Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas transformações impõem desafios à organização curricular, exigindo a superação de rupturas tanto entre as etapas da Educação Básica quanto entre as fases dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nos Anos Iniciais, a valorização das situações lúdicas de aprendizagem evidencia a necessidade de articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa articulação deve considerar a progressiva sistematização dessas experiências, bem como o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, estimulando a formulação de hipóteses, a investigação, a construção de conclusões e uma postura ativa na produção do conhecimento.

Nos Anos Finais, os estudantes enfrentam desafios de maior complexidade, sobretudo em razão da especialização dos conhecimentos por áreas. Nesse contexto, torna-se fundamental retomar e ressignificar as aprendizagens construídas nos Anos Iniciais, visando ao aprofundamento e à ampliação dos repertórios dos estudantes. Destaca-se, ainda, a importância do fortalecimento da autonomia dos adolescentes, oferecendo-lhes condições para acessar, interpretar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Cabe considerar, também, o impacto da cultura digital na contemporaneidade, uma vez que o avanço das tecnologias de informação e comunicação tem transformado significativamente as relações sociais. Os estudantes encontram-se inseridos nesse contexto como consumidores e como sujeitos ativos, exigindo da escola práticas pedagógicas que dialoguem com essa realidade.

De acordo com o artigo 32 da LDB (Lei nº 9.394/1996), o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade; o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca que sustentam a vida social.

No âmbito da Educação Especial, destacam-se marcos legais fundamentais, como a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, a atuação da Coordenadoria Nacional para

Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), além de instituir a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos e disciplinar a atuação do Ministério Público.

Complementarmente, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, assegurando condições de igualdade no acesso aos espaços, serviços e informações.

A atuação da equipe multiprofissional na educação básica encontra respaldo na Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. O artigo 1º da referida lei estabelece que as redes públicas de ensino contarão com esses serviços para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas educacionais. O § 1º determina que as equipes multiprofissionais devem desenvolver ações voltadas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Já o § 2º estabelece que o trabalho dessas equipes deve considerar o Projeto Político-Pedagógico das redes e das unidades escolares.

A atuação das equipes multiprofissionais, nas quais se inserem psicólogos (as) e assistentes sociais, está contemplada na Lei nº 13.935/2019 sob a perspectiva da inclusão e da permanência efetiva dos estudantes no sistema público de educação, contribuindo para a superação das desigualdades educacionais e para a promoção de uma educação equitativa e democrática.

5.2 O Projeto político-pedagógico da Escola

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se como um elemento central para a organização do trabalho escolar, uma vez que orienta, de forma sistematizada e coletiva, as ações pedagógicas, administrativas e políticas da instituição de ensino. Trata-se de um documento essencial no escopo institucional, pois nele se definem o currículo, as práticas avaliativas, as metodologias de ensino e os princípios que norteiam o processo educativo. Sem um Projeto Político-Pedagógico consistente, torna-se inviável a consolidação de uma escola alinhada às diretrizes educacionais vigentes e comprometida com a formação integral dos educandos.

O PPP deve ser elaborado de maneira participativa, envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e a comunidade local, considerando que a educação

é um processo social coletivo. Essa construção compartilhada possibilita que todos os sujeitos se reconheçam no projeto da escola e se responsabilizem por sua efetivação, tendo como objetivo central a oferta de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada.

No contexto brasileiro, o direito à participação na elaboração do PPP foi conquistado a partir de intensas lutas dos educadores, especialmente com o processo de redemocratização do país. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) asseguram os fundamentos legais que sustentam a gestão democrática do ensino público, estimulando a participação da comunidade escolar nas decisões educacionais. Esse marco normativo possibilitou avanços significativos na organização das escolas, sobretudo naquelas que adotam práticas democráticas de gestão.

O Projeto Político-Pedagógico caracteriza-se como um documento orientador das ações políticas e pedagógicas da escola, expressando sua identidade institucional, seus objetivos, metas e estratégias. Ele articula dois eixos indissociáveis: o político e o pedagógico. O eixo político refere-se ao compromisso da escola com a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, enquanto o eixo pedagógico organiza os meios e as práticas necessárias à concretização desse compromisso no cotidiano escolar. Nesse sentido, Gadotti afirma que:

O projeto político-pedagógico da escola é, por isso, um projeto que implica, acima de tudo, um certo referencial teórico-filosófico e político. Ele não fica, contudo, no referencial. Ele implica estratégias e propostas práticas de ação. Para educar, não basta indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá; é preciso indicar como se chega lá e fazer o caminho juntos (Gadotti, 2020, p. 3).

A consistência do Projeto Político-Pedagógico está diretamente relacionada à sua qualidade política, expressa nos valores, princípios e utopias que orientam a ação educativa. Antes de educar, faz-se necessário refletir sobre o tipo de sociedade que se deseja construir, sendo essa reflexão um elemento constitutivo do projeto pedagógico (Gadotti, 2020).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a Escola Liceu Ribamarense III assume como compromisso central a oferta de um ensino de qualidade socialmente referenciado, assegurando o acesso, o sucesso e a permanência de todo o alunado. Tal compromisso está alinhado à perspectiva de formação integral do estudante, visando ao desenvolvimento de sujeitos críticos,

participativos e capazes de intervir na transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa concepção dialoga com Libâneo (2013), ao afirmar que a escola pública deve garantir não apenas a escolarização formal, mas a formação humana voltada ao exercício da cidadania e à emancipação social.

Nesse sentido, o PPP da escola encontra respaldo nos princípios legais que orientam a Educação Básica brasileira, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. O artigo 2º da referida lei estabelece que a educação é dever da família e do Estado, sendo inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esses princípios reforçam o papel da escola como espaço privilegiado de formação integral, conforme defende Saviani (2008), ao compreenderem a educação como prática social e histórica.

No que se refere à organização da jornada escolar, a LDB assegura, em seu artigo 34, a ampliação progressiva do tempo de permanência dos estudantes na escola, apontando o ensino em tempo integral como uma possibilidade a ser implementada pelos sistemas de ensino. Tal orientação vai além do aumento quantitativo da carga horária, pois pressupõe a ampliação qualitativa das experiências educativas. Conforme destacam Cavaliere (2010) e Moll (2012), a educação em tempo integral deve promover múltiplas dimensões da formação humana, integrando saberes, práticas culturais, esportivas, científicas e sociais.

O PPP também reconhece a pluralidade dos sujeitos e das concepções pedagógicas como princípio fundamental da organização escolar. A valorização das diferenças, associada aos princípios da liberdade e da tolerância, contribui para a construção de um ambiente educativo inclusivo e democrático. Conforme aponta Arroyo (2011), reconhecer a diversidade como constitutiva do espaço escolar significa compreender que as diferenças não representam obstáculos, mas potencialidades para o processo educativo.

Nessa direção, o processo de ensino e aprendizagem é entendido como resultado de uma construção ativa dos alunos, mediada pelas interações com professores, colegas e os diversos recursos pedagógicos. Essa concepção dialoga com a perspectiva construtivista defendida por Vygotsky (2007), ao destacar que o conhecimento se constrói nas relações sociais e na interação com o meio. Assim, o

estudante assume papel central na produção de significados, sendo sujeito ativo do próprio aprendizado.

No que concerne à educação inclusiva, o PPP reafirma o compromisso da escola com a valorização das diferenças e com a superação das desigualdades. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais exige a oferta de serviços adequados, ambientes integrados e profissionais capacitados, conforme orientam as políticas educacionais brasileiras e os estudos de Mantoan (2003). Para a autora, a inclusão escolar contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade e cooperação, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar.

Dessa forma, ao articular princípios legais, fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Liceu Ribamarense III consolida-se como instrumento orientador de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes, reafirmando o papel social da escola pública na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O PPP da Escola Liceu Ribamarense III, configura-se, portanto, como um instrumento de planejamento, avaliação e intervenção, permitindo à escola analisar criticamente sua realidade e definir estratégias para sua transformação. Veiga destaca que, na dimensão pedagógica, reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, voltada à formação de sujeitos participativos, críticos e comprometidos com a vida social (Veiga, 1995).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) reforçam que o PPP deve ser elaborado por meio de processos participativos, garantindo a autonomia da escola e o exercício da cidadania. Dessa forma, o PPP da Escola Liceu Ribamarense III, consolida-se como um instrumento vivo, dinâmico e coletivo, capaz de orientar a ação educativa, fortalecer a gestão democrática e promover uma educação comprometida com a transformação social.

A gestão escolar da Instituição é responsável por coordenar, organizar e gerenciar as atividades da instituição, assegurando o cumprimento da legislação educacional e das diretrizes estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico. Cabe ao diretor exercer uma liderança democrática, promovendo o diálogo, a participação coletiva e a integração entre os diferentes setores da escola.

A equipe pedagógica desempenha papel fundamental na articulação do trabalho docente e no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Suas atribuições incluem a coordenação pedagógica, a orientação educacional, o apoio didático aos professores e a avaliação das práticas pedagógicas. Essa equipe atua como mediadora entre as diretrizes do PPP e a prática cotidiana da sala de aula, contribuindo para a formação continuada dos profissionais da educação.

O corpo docente é composto pelos professores responsáveis pela condução direta do processo de ensino-aprendizagem. Sua atuação exige planejamento, compromisso ético e competência pedagógica, sendo essencial que estejam alinhados aos princípios e objetivos do Projeto Político-Pedagógico. Os docentes exercem papel central na mediação do conhecimento e na formação integral dos estudantes.

A equipe administrativa é responsável pelo suporte técnico e organizacional da escola, assegurando o funcionamento adequado dos serviços administrativos, financeiros e documentais. Suas atividades incluem a gestão da secretaria escolar, o controle de registros acadêmicos e o apoio logístico necessário ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

A equipe de apoio compreende os profissionais responsáveis pela manutenção, limpeza, alimentação e segurança da escola. Embora frequentemente invisibilizada, sua atuação é indispensável para garantir um ambiente escolar seguro, organizado e acolhedor, contribuindo diretamente para a qualidade da educação.

O Conselho Escolar constitui-se como instância colegiada de caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador, conforme previsto na legislação educacional. Sua composição envolve representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes, pais e membros da comunidade local. O conselho fortalece a gestão democrática ao ampliar os espaços de participação e ao legitimar as decisões coletivas relativas aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

5.3 A gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III: o que revelam os participantes da pesquisa?

A gestão democrática, caracterizada pelos princípios da participação, autonomia e da descentralização, assume especial relevância no contexto

educacional brasileiro, sobretudo por representar uma conquista histórica dos movimentos sociais e dos educadores comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade social. Conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a democratização da gestão escolar constitui-se como um princípio estruturante do ensino público, exigindo práticas institucionais que ultrapassem o plano normativo e se materializem no cotidiano das escolas.

No contexto da Escola Municipal Liceu Ribamarense III, a efetivação da gestão democrática revela-se como um processo em construção, permeado por avanços, tensões e desafios próprios de uma realidade educacional inserida em um contexto social marcado por desigualdades históricas. A prática de uma gestão participativa, conforme evidenciado nas falas da gestão, coordenadores e professores, exige o cultivo permanente do diálogo, entendido não apenas como mecanismo de comunicação, mas como prática política capaz de promover escuta qualificada, negociação de interesses e tomada de decisões coletivas.

Nesse sentido, Paro (2016) destaca que a gestão democrática não se reduz à simples criação de instâncias colegiadas, mas implica a efetiva participação dos sujeitos nos processos decisórios, de modo que todos se reconheçam como corresponsáveis pela vida escolar. Tal perspectiva encontra eco nas respostas dos participantes da pesquisa, que apontam reuniões pedagógicas, conselhos escolares e momentos de planejamento coletivo como espaços privilegiados de participação, ainda que reconheçam limites relacionados ao envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar.

A democratização da escola, portanto, não deve ser compreendida como um ideal abstrato, mas como um desafio concreto que demanda compromisso ético-político, competência técnica e perseverança institucional. Conforme Libâneo (2011), a escola democrática é aquela que cria condições reais para a participação, reconhecendo os sujeitos como protagonistas e favorecendo a construção coletiva do projeto educativo. Nesse sentido, a gestão democrática configura-se como elemento central para que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade.

A efetivação dessa perspectiva de gestão passa, necessariamente, por decisões participativas relacionadas à escolha de dirigentes, pela organização e fortalecimento dos Conselhos Escolares e pelo engajamento ativo de professores,

estudantes, pais e funcionários. A participação da comunidade escolar, conforme enfatiza Hora (2009), constitui condição indispensável para que a escola não se restrinja a um arranjo interno burocrático, mas se consolide como espaço público de diálogo, negociação e construção coletiva de sentidos.

A coleta de dados para este estudo se deu a partir de cinco perguntas norteadoras, as quais foram interpretadas em diálogo com o referencial teórico da pesquisa, evidenciando convergências entre a prática institucional e os pressupostos teóricos da gestão democrática, sem desconsiderar as tensões e limitações ainda existentes. As perguntas foram: como se dá a sua participação na gestão democrática da escola? você sente que tem autonomia para tomar decisões? como você percebe a existência da descentralização na prática no ambiente escolar? como os reflexos da gestão democrática são percebidos no cotidiano escolar? quais os principais desafios para a efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III?

No que se refere aos espaços de participação, o Coordenador 1 destaca que “a participação da gestão democrática se dá através do conselho de classe, conselho escolar, reuniões de pais, reuniões pedagógicas com professores e famílias, além de ações culturais e educativas, ocorrendo por meio do diálogo, da escuta e da decisão compartilhada”.

De forma complementar, o Coordenador 2 afirma que essa participação ocorre “por meio de planejamentos, alinhamento com os demais setores da escola, acompanhamento pedagógico, formação, avaliação e ajustes”.

Na perspectiva docente, a Professora 1 ressalta que participa “quando é solicitada em reuniões, conselho de classe, nos corredores da escola, em sala de aula ou em conversas na secretaria, estando sempre aberta ao diálogo com os demais funcionários e com a gestão escolar”.

A Professora 2 acrescenta que sua participação se dá por meio das práticas pedagógicas e dos projetos desenvolvidos, destacando que “os momentos de reunião de gestão e de docentes possibilitam discussões e sugestões de melhoria no ambiente escolar”.

Do ponto de vista da gestão, a gestora afirma que “os pais, alunos e outros membros da comunidade são envolvidos nas decisões por meio de reuniões bimestrais, havendo escuta e participação dos professores nas reuniões institucionais”.

As respostas à Pergunta 1 evidenciam que a participação na escola ocorre por meio de diferentes instâncias, como conselho escolar, conselho de classe, reuniões pedagógicas, formação, escuta e diálogo. Essa multiplicidade de espaços confirma a compreensão de Lück (2009), para quem a gestão democrática pressupõe a existência de mecanismos formais e informais de participação capazes de envolver professores, famílias e estudantes em processos decisórios coletivos.

O destaque dado pelo Coordenador 1 e pela Professora 1 à escuta e ao diálogo remete diretamente ao pensamento de Freire (1996), que defende a comunicação horizontal como fundamento de práticas educativas democráticas, nas quais os sujeitos são reconhecidos como participantes ativos do processo educativo. A presença de ações culturais e reuniões abertas sugere avanços na construção de uma cultura participativa no contexto escolar analisado.

Nesse sentido, as falas dos coordenadores, professores e gestor convergem com a perspectiva de Paro (2012), ao afirmar que a gestão democrática pressupõe o envolvimento consciente dos sujeitos no planejamento, na execução e na avaliação das ações educativas, configurando-se como um processo político-pedagógico de corresponsabilidade. Conforme o autor, a democracia não se limita à criação de espaços participativos, mas exige condições materiais, simbólicas e culturais para que a participação se efetive na prática (Paro, 2012). Esse aspecto se evidencia nas respostas analisadas, que indicam uma cultura institucional orientada para decisões compartilhadas, mediadas pelo diálogo e pela escuta.

Na Escola Liceu Ribamarense III, a autonomia dos professores se manifesta tanto no planejamento quanto na execução das aulas, sendo constantemente atravessada pelo diálogo com a gestão, a coordenação e os demais setores da escola. A seguir, apresentam-se as falas dos profissionais da educação acerca dessa temática, possibilitando compreender como a autonomia docente é vivenciada no cotidiano escolar.

Segundo o Coordenador 1, “há autonomia para o professor tomar decisões didáticas, mas sempre alinhado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e às orientações da escola. Essa autonomia ocorre para planejamento, metodologias e acompanhamento do aprendizado dos alunos”.

O Coordenador 2 afirma que “existe autonomia pedagógica, mas ela é orientada pelas normas institucionais, pelas diretrizes da escola e pelos documentos

orientadores. O professor tem liberdade para elaborar aulas, porém sempre alinhado aos objetivos da escola”.

Na percepção da Professora 1, “temos autonomia para fazer o planejamento e trabalhá-lo em sala de aula. A gestão sempre pergunta como estamos, nos deixa livres para trabalhar da forma que achamos melhor, desde que dentro do conteúdo e do calendário pedagógico”.

De modo semelhante, a Professora 2 relata que “como professora tenho autonomia para trabalhar minha metodologia e desenvolver as atividades com os alunos. Claro que somos orientados pela coordenação e pela gestão escolar, mas temos liberdade para usar estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem”.

A Gestora destaca que “os professores têm autonomia dentro dos parâmetros estabelecidos pelo planejamento escolar. Eles podem escolher estratégias, metodologias e abordagens, desde que respeitem os princípios e metas estabelecidas pela escola”.

As respostas a essa temática demonstram um consenso entre os participantes: existe autonomia docente, porém condicionada aos documentos institucionais, especialmente ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e aos planejamentos da escola. Essa perspectiva encontra respaldo em Libâneo (2012), ao afirmar que a autonomia pedagógica não significa liberdade absoluta, mas a capacidade de tomar decisões dentro dos marcos regulatórios e das finalidades da instituição escolar.

Observa-se clareza, entre coordenadores e professores, de que a autonomia se exerce no planejamento de aulas, metodologias e estratégias pedagógicas. Essa compreensão dialoga com Cury (2007), que defende a autonomia como componente essencial da gestão democrática, desde que articulada ao coletivo e às metas institucionais.

Contudo, a análise dialética permite identificar que a autonomia docente se situa entre duas dimensões: a liberdade relativa, reconhecida pelos sujeitos, e o controle institucional, que delimita pedagogicamente sua ação. Essa tensão confirma o pensamento de Apple (2003) acerca do equilíbrio entre autonomia docente e regulação curricular, evidenciando que a autonomia existe, mas em meio a condicionantes estruturais.

Tardif (2014) reforça essa compreensão ao destacar que a expertise docente resulta da interação entre saberes profissionais, curriculares e experienciais. Assim,

quando os professores relatam possuir autonomia para escolher metodologias e estratégias, desde que alinhadas ao calendário e aos objetivos institucionais, observa-se coerência com a noção de que a autonomia é sempre relacional e responsável, sustentada por saberes profissionais e pelo compromisso ético com o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da gestão democrática, a autonomia docente configura-se como eixo estruturante, pois reconhece o professor como profissional capaz de refletir, decidir e construir caminhos pedagógicos que atendam às diversidades da sala de aula. Essa concepção evita extremos: nem a centralização excessiva, que engessa a prática docente, nem uma autonomia desarticulada, que fragmenta o processo educativo. Assim, a autonomia presente na Escola Liceu Ribamareense III, conforme revelam as falas analisadas, expressa uma prática coerente com os princípios da gestão democrática, ao articular liberdade, orientação, responsabilidade e compromisso com o projeto educacional da instituição.

Na Escola Liceu Ribamareense III, a descentralização aparece no diálogo cotidiano, na construção coletiva de decisões e na valorização da opinião de diferentes atores. A seguir, apresentam-se as falas dos entrevistados acerca de como percebem essa descentralização na prática.

De acordo com o Coordenador 1, “existe, sim, uma partilha de responsabilidades. A gestão não decide sozinha. Organizamos ações em conjunto, e cada setor assume suas funções, sempre dialogando com a direção”.

O Coordenador 2 afirma que “a descentralização acontece quando cada funcionário sabe seu papel e participa do processo. A gestão abre espaço para todos contribuírem na solução dos problemas da escola”.

Na percepção da Professora 1, “há divisão de responsabilidades. Temos liberdade para opinar e papel ativo na organização de eventos, decisões pedagógicas e outras atividades”.

De forma semelhante, a Professora 2 relata que “existe essa divisão. Não sentimos que tudo depende apenas da gestão. Cada um colabora, e a escola funciona de forma conjunta”.

A Gestora destaca que “as decisões não ficam centralizadas apenas na direção. Sempre buscamos ouvir os coordenadores, professores e a equipe pedagógica. As responsabilidades são distribuídas para que o trabalho funcione de forma articulada”.

As respostas sobre a descentralização apontam que ela é percebida pelos sujeitos como divisão de responsabilidades, abertura ao diálogo e participação ativa nas decisões. Todos os participantes (coordenadores, professores e gestora) reconhecem que a gestão não decide sozinha, confirmando a literatura de Bordignon e Gracindo (2014), segundo a qual a descentralização constitui um dos eixos estruturantes da gestão democrática, por estimular a corresponsabilidade entre os diferentes segmentos da escola.

Essa percepção também se articula ao que Dourado (2013) denomina de “participação ampliada”, em que a escola se configura como espaço de decisões compartilhadas e de construção coletiva. Para Saviani (2008), a descentralização, quando efetiva, fortalece o caráter público da escola e democratiza o processo de tomada de decisões.

Libâneo (2015) complementa essa discussão ao argumentar que a descentralização na escola pública é um processo social e pedagógico que requer diálogo permanente, clareza de papéis e articulação entre os diferentes setores, exatamente como descrito nas respostas analisadas. Os depoimentos evidenciam que a descentralização é percebida como prática cotidiana, na qual cada sujeito assume funções específicas, contribuindo para o funcionamento global da instituição.

Observa-se que cada segmento conhece seu papel e contribui ativamente, gerando uma distribuição funcional das responsabilidades. Esse funcionamento da escola, sustentado pelo diálogo contínuo entre gestão, coordenação e docentes, favorece a articulação entre os setores e colabora para a consolidação de uma cultura institucional em que a descentralização não se apresenta como mera obrigação normativa, mas como prática cotidiana incorporada ao funcionamento da escola, sem concentração de decisões. Tais elementos confirmam a coerência entre discurso e prática de uma gestão compartilhada, demonstrando que a descentralização, no contexto analisado, não se restringe a uma diretriz legal, mas configura-se como vivência organizacional que atravessa os processos administrativos, pedagógicos e formativos da instituição.

Na gestão democrática, a descentralização das responsabilidades pressupõe que o processo de tomada de decisão seja distribuído entre os diversos segmentos da comunidade escolar, rompendo com estruturas tradicionais centralizadoras. A descentralização apresenta-se como princípio organizador do trabalho escolar, permitindo que professores, gestores e coordenadores partilhem responsabilidades e

construam coletivamente os rumos pedagógicos, administrativos e formativos da escola.

No local da pesquisa, os entrevistados apontam que os reflexos da gestão democrática se manifestam em múltiplas dimensões, desde a motivação profissional até a melhoria das aprendizagens, passando pela organização escolar, pelo clima relacional e pela eficiência pedagógica. A seguir, apresentam-se as falas acerca de como esses reflexos são percebidos no cotidiano escolar.

O Coordenador 1 afirma que “a gestão democrática melhora a qualidade porque motiva os professores. Quando eles são ouvidos, trabalham mais à vontade, e isso traz impacto direto no rendimento dos alunos”.

Segundo o Coordenador 2, “os reflexos aparecem no avanço dos alunos e na organização da escola. Quando existe diálogo e partilha, os resultados são melhores”.

Na percepção da Professora 1, “quando todos participam, as aulas ficam mais organizadas, o ambiente melhora e os alunos aprendem melhor”.

A Professora 2 destaca que “a gestão democrática traz tranquilidade para trabalhar, e isso ajuda na aprendizagem dos alunos”.

A Gestora ressalta que “o ambiente escolar melhora quando todos participam. A aprendizagem avança, e os alunos respondem melhor quando a escola funciona de forma organizada e cooperativa”.

Sobre os reflexos na qualidade da educação, as respostas dos profissionais demonstram que a gestão democrática é percebida como fator que promove melhorias claras no cotidiano escolar. As falas evidenciam convergência entre os participantes quanto aos impactos positivos da gestão democrática, destacando aspectos como melhoria do ambiente, maior motivação profissional e avanços na aprendizagem, elementos que dialogam diretamente com os pressupostos teóricos da participação coletiva na gestão.

O Coordenador 1 enfatiza que “a gestão democrática melhora a qualidade porque motiva os professores”, indicando que a valorização da escuta ativa promove engajamento pedagógico. Essa percepção articula-se ao entendimento de Libâneo (2013), para quem a participação fortalece o sentimento de pertencimento institucional e constitui elemento estruturante da gestão democrática. A motivação docente, portanto, não se configura como fenômeno isolado, mas como consequência de processos participativos que legitimam as práticas pedagógicas.

De modo semelhante, o Coordenador 2 afirma que “os reflexos aparecem no avanço dos alunos e na organização da escola”, destacando o impacto da cooperação e do diálogo nas dinâmicas organizacionais. Essa fala concretiza com o que Paro (2015) argumenta ao defender que a gestão democrática não se limita a um modelo administrativo, mas se configura como modo de funcionamento institucional orientado para a corresponsabilidade. Quando a gestão promove espaços dialógicos, a escola tende a apresentar maior fluidez organizacional e melhores resultados educacionais.

As professoras entrevistadas reforçam esse entendimento ao relacionarem participação coletiva ao aprimoramento do clima escolar. A Professora 1 ressalta que “as aulas ficam mais organizadas e o ambiente melhora”, enquanto a Professora 2 aponta que a gestão democrática “traz tranquilidade para trabalhar e isso ajuda na aprendizagem”. As falas evidenciam a influência direta da gestão sobre o cotidiano pedagógico. Conforme Heloani e Pimenta (2017), ambientes organizacionais saudáveis elevam o desempenho docente e repercutem na aprendizagem, uma vez que reduzem tensões e fortalecem vínculos de cooperação entre os profissionais.

A Gestora, por sua vez, sintetiza essa percepção ao afirmar que “o ambiente escolar melhora quando todos participam [...] e os alunos respondem melhor quando a escola funciona de forma organizada e cooperativa”. Essa visão aproxima-se da abordagem de Lück (2009), segundo a qual a gestão democrática promove sinergia institucional, condição essencial para o desenvolvimento de práticas educativas eficazes e coerentes com os objetivos formativos.

Em uma perspectiva dialética, observa-se que as manifestações dos participantes revelam a interdependência entre participação, organização institucional e aprendizagem. Conforme defendem Minayo (2010) e Gomes (2000), a compreensão dos fenômenos educacionais exige reconhecer as contradições e sínteses presentes no cotidiano, que, neste caso, evidenciam que a gestão democrática se traduz nos microprocessos da escola, fortalecendo relações, qualificando práticas e produzindo resultados pedagógicos mais consistentes.

Desse modo, a análise dessa categoria confirma que os reflexos da gestão democrática se materializam na dinâmica diária da escola, promovendo avanços tanto no ambiente organizacional quanto na aprendizagem dos estudantes, em consonância com os referenciais teóricos adotados na pesquisa.

A partir das falas analisadas, entre os desafios para a efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III, destacam-se limitações estruturais,

dificuldades de participação plena, divergências entre os segmentos escolares e a necessidade de um esforço contínuo para a manutenção do diálogo e da corresponsabilidade. A seguir, apresentam-se as falas agrupadas acerca desses desafios.

O Coordenador 1 afirma que “o desafio está em fazer com que toda a equipe se comprometa. Alguns ainda têm dificuldade de participar e entender que a gestão democrática é responsabilidade de todos”.

Para o Coordenador 2, “o maior desafio é manter o diálogo constante. Nem sempre todos estão abertos a conversar ou a contribuir. Às vezes, há resistência”.

A Professora 1 observa que “ainda falta participação de alguns professores. Nem todos se envolvem como deveriam, e isso interfere no funcionamento da gestão democrática”.

Na percepção da Professora 2, “o desafio é a resistência de algumas pessoas. Nem todos aceitam participar ativamente”.

A Gestora destaca que “o maior desafio é envolver todos os profissionais. Nem sempre todos participam ou demonstram interesse. Às vezes, é preciso insistir para conseguir a colaboração de alguns setores”.

As falas confirmam que o Liceu Ribamareense III enfrenta desafios amplamente reconhecidos na literatura, uma vez que a gestão democrática, ao propor a distribuição de poder e a corresponsabilidade, confronta práticas historicamente verticalizadas presentes na cultura escolar brasileira (Gadotti, 2013). Segundo o autor, a democratização da escola exige uma “mudança cultural profunda”, que envolve a transformação das relações de poder e das concepções de participação (Gadotti, 2013, p. 52).

Essa constatação dialoga diretamente com Paro (2016), ao afirmar que a gestão democrática somente se consolida quando há compreensão coletiva de que a escola é um espaço público, pertencente a todos e, portanto, requer comprometimento ativo dos sujeitos que a constituem.

A resistência mencionada por coordenadores, professores e gestor confirma a análise de Bordignon (2020), segundo a qual a participação não se impõe, mas se constrói por meio do fortalecimento de uma cultura democrática, da formação continuada e de processos transparentes de tomada de decisão.

Além disso, a resistência à participação ativa, apontada pelos sujeitos, pode ser compreendida à luz do que Arroyo (2011) identifica como “cansaço docente”,

associado às condições de trabalho, à sobrecarga de funções e à falta de valorização profissional. Dessa forma, a análise dialética permite compreender que o desafio não se limita à ausência de participação individual, mas se relaciona às condições estruturais que influenciam o engajamento dos profissionais.

Observa-se, assim, uma contradição dialética fundamental: embora existam mecanismos de participação e abertura ao diálogo, nem todos os sujeitos se engajam ou compreendem que a gestão é uma responsabilidade coletiva. Essa tensão confirma que a gestão democrática, ainda que presente, é processual e demanda ações formativas permanentes e mobilização contínua, conforme indica Saviani (2008).

No caso específico da Escola Liceu Ribamarense III, as falas dos sujeitos evidenciam que um dos desafios recorrentes para a consolidação da gestão democrática refere-se à baixa participação de pais e responsáveis nas reuniões e atividades escolares. Tal dificuldade, longe de ser uma particularidade da instituição, reflete um fenômeno amplamente discutido na literatura educacional, que aponta para a necessidade de estratégias contínuas de aproximação entre escola e família. Conforme Araújo (2009), a participação da família não ocorre de forma espontânea, sendo resultado de um trabalho intencional da gestão escolar, baseado na confiança, no acolhimento e na valorização do saber comunitário.

Apesar dessas dificuldades, observa-se que, por meio da persistência da equipe gestora e da criação de espaços de diálogo, a escola tem buscado ampliar o envolvimento das famílias, reconhecendo que a parceria entre escola e comunidade é fundamental para o fortalecimento da aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Essa articulação contribui para a construção de um clima organizacional mais cooperativo, aspecto apontado pelos entrevistados como um dos reflexos positivos da gestão democrática no cotidiano escolar.

Outro elemento recorrente nas falas refere-se à percepção de melhoria do ambiente escolar e do rendimento dos alunos quando há participação e escuta dos professores. Tal constatação dialoga diretamente com Lück (2011), ao afirmar que a gestão participativa favorece o comprometimento dos profissionais da educação, fortalece o sentimento de pertencimento e impacta positivamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os dados empíricos, quando articulados ao referencial teórico e analisados a partir do método dialético, revelam tanto avanços significativos no

fortalecimento da gestão democrática quanto tensões que ainda precisam ser superadas. A participação, a autonomia, a descentralização e seus reflexos no cotidiano evidenciam que a escola pesquisada tem vivenciado processos democráticos relevantes, mas enfrenta desafios estruturais e culturais que exigem políticas contínuas de formação, diálogo e fortalecimento institucional.

Entre os benefícios potenciais da pesquisa, destacam-se aqueles diretamente voltados aos sujeitos da prática, com especial atenção para os gestores escolares, que poderão repensar suas metodologias de condução institucional à luz de novas referências de gestão educacional democrática. Ao problematizar estratégias e abrir caminhos para soluções adequadas às realidades locais, o estudo tem o potencial de fomentar práticas participativas e colaborativas, condizentes com a autonomia da escola e o fortalecimento da cultura democrática no espaço educativo.

No plano acadêmico-científico, os achados decorrentes da investigação deverão ampliar o repertório teórico e metodológico relacionado à temática da gestão escolar, contribuindo para consolidar perspectivas que privilegiem a escuta, a mediação dialógica e a construção coletiva nas instâncias decisórias da escola. Espera-se que tais contribuições também reverberem nas formulações de políticas públicas voltadas à valorização da gestão democrática como fundamento para uma educação pública de maior qualidade, equidade e legitimidade social.

6 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO – PTT: a elaboração de uma Nota Técnica

6.1 Introdução ao Produto técnico-tecnológico

A gestão democrática do ensino público constitui um princípio constitucional e legal que orienta a organização da educação brasileira, conforme disposto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Apesar de seu reconhecimento normativo, a efetivação da gestão democrática no cotidiano das escolas públicas ainda enfrenta desafios relacionados à participação, à corresponsabilidade e à consolidação de uma cultura institucional participativa.

Diante desse cenário, o Produto Técnico-Tecnológico desta dissertação consiste na elaboração de uma Nota Técnica Orientadora, concebida como instrumento de apoio à gestão escolar, com vistas ao fortalecimento da gestão democrática nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar–MA. O produto emerge da análise empírica realizada na Escola Municipal Liceu Ribamarense III, cujos dados evidenciaram tanto práticas democráticas consolidadas quanto limites estruturais, organizacionais e culturais que demandam orientação sistematizada.

A Nota Técnica não se configura como um documento normativo impositivo, mas como um material orientador, de caráter pedagógico e formativo, que articula fundamentação legal, referenciais teóricos e proposições práticas, contribuindo para o aprimoramento das práticas de gestão no âmbito escolar.

6.2 Fundamentos legais e princípios da nota técnica

A Nota Técnica Orientadora fundamenta-se em um conjunto de marcos legais e normativos que asseguram a gestão democrática como princípio estruturante da educação pública. Entre esses fundamentos, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), especialmente a Meta 19, bem como legislações estaduais e municipais que regulamentam a organização da gestão educacional, incluindo o Decreto nº 30.619, de 02 de janeiro de 2015, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Ancorada nesses dispositivos legais, a Nota Técnica adota como princípios orientadores da gestão democrática a participação, a autonomia, a descentralização, a transparência e o pluralismo. A participação é compreendida como o envolvimento efetivo dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, fortalecendo espaços colegiados como conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mestres. A autonomia refere-se à capacidade da escola de gerir suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, respeitando os limites legais e as diretrizes do sistema de ensino.

A descentralização é entendida como a distribuição de responsabilidades e funções, evitando a concentração de decisões na figura do gestor e promovendo a corresponsabilidade entre os sujeitos escolares. A transparência orienta a divulgação clara das ações, decisões e prestações de contas, garantindo o acesso à informação. Por fim, o pluralismo assegura o respeito à diversidade de opiniões e a valorização do diálogo como instrumento de construção coletiva.

6.3 Ações propostas na nota técnica para a efetivação da gestão democrática

No que se refere às ações, a Nota Técnica Orientadora apresenta um conjunto de mecanismos destinados a fortalecer a gestão democrática no cotidiano das unidades escolares. Entre as principais ações propostas, destaca-se o fortalecimento dos conselhos escolares, assegurando seu funcionamento regular, representatividade e capacidade deliberativa, bem como a formação continuada de seus membros.

A Nota Técnica também enfatiza a elaboração, revisão e execução participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entendido como instrumento central da gestão democrática e da identidade institucional da escola. Outro eixo relevante diz respeito aos processos de escolha de gestores escolares, recomendando a adoção de critérios técnicos associados à consulta pública à comunidade escolar, de modo a articular mérito profissional e participação coletiva.

Além disso, o documento propõe a implementação de programas de formação continuada para gestores e equipes técnicas, voltados ao desenvolvimento de competências administrativas, pedagógicas, comunicacionais e sociopolíticas. A realização periódica de assembleias, audiências públicas e reuniões ampliadas também é indicada como estratégia para ampliar o diálogo, prestar contas e ouvir a comunidade escolar. Por fim, a Nota Técnica orienta a criação e o fortalecimento de

canais de comunicação eficazes, que garantam a circulação de informações e a transparência das ações institucionais.

6.4 Resultados esperados com a implementação da nota técnica

A implementação da Nota Técnica Orientadora visa contribuir para o alinhamento das práticas de gestão democrática no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar–MA. Espera-se que o documento favoreça o fortalecimento dos espaços deliberativos e do trabalho coletivo, promovendo decisões fundamentadas em marcos legais, evidências empíricas e princípios democráticos.

Entre os resultados esperados, destacam-se a ampliação da participação da comunidade escolar, o aprimoramento da comunicação interna e externa, a consolidação de práticas de autonomia e corresponsabilidade e o fortalecimento da cultura participativa nas unidades escolares. Ademais, a Nota Técnica busca contribuir para a melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação, ao articular gestão democrática, organização institucional e práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas da escola pública.

6.5 Considerações finais da nota técnica

A elaboração da Nota Técnica Orientadora, enquanto Produto Técnico-Tecnológico desta dissertação, reafirma a compreensão de que a gestão democrática é um processo contínuo, construído no cotidiano escolar por meio do diálogo, da participação e do comprometimento coletivo. O produto não se limita ao cumprimento das exigências legais, mas propõe-se a atuar como instrumento de apoio à transformação das práticas de gestão, fortalecendo o caráter público, participativo e socialmente comprometido da escola.

Em consonância com as diretrizes da CAPES, especialmente a Portaria nº 60/2019, e com as normativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, a Nota Técnica evidencia o compromisso do mestrado profissional com a produção de conhecimentos aplicados, socialmente relevantes e alinhados às demandas da educação pública. Assim, o PTT consolida-se como um recurso formativo e orientador, capaz de contribuir para o aprimoramento da gestão democrática e para o fortalecimento institucional das escolas municipais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou a implementação da gestão democrática nas escolas brasileiras, com ênfase na Escola Municipal Liceu Ribamarense III, em São José de Ribamar-MA. A análise revelou que, embora a gestão democrática seja uma diretriz consolidada nas políticas educacionais, sua efetivação enfrenta desafios estruturais e culturais significativos. No entanto, a gestão democrática se apresenta como uma alternativa essencial para a melhoria da qualidade da educação, especialmente no que diz respeito à participação ativa da comunidade escolar.

A pesquisa evidenciou que a gestão democrática, quando bem implementada, tem o potencial de transformar a administração escolar, promovendo uma maior corresponsabilidade entre todos os sujeitos envolvidos. Essa transformação não se limita à administração escolar, mas se estende aos processos pedagógicos, criando condições para que a educação seja mais inclusiva, colaborativa e comprometida com o desenvolvimento social. A participação efetiva de gestores, professores, alunos e famílias, mediada por práticas de diálogo e transparência, foi apontada como um dos pilares centrais para o sucesso da gestão democrática.

Observou-se que, ao longo do processo investigativo, a escola Liceu Ribamarense III se empenhou em adotar a gestão democrática como prática cotidiana. A análise das entrevistas e dos documentos da escola indicou que, embora os avanços na implementação dessa gestão sejam visíveis, ainda existem desafios a serem superados, como a baixa adesão de algumas famílias e a resistência de alguns profissionais em se engajar plenamente nas práticas democráticas. A resistência à participação ativa, muitas vezes vinculada a questões estruturais, como condições de trabalho e sobrecarga de funções, mostrou-se um obstáculo relevante.

Ainda assim, a gestão democrática demonstrou ter impactos positivos nos resultados pedagógicos, no clima organizacional e na motivação profissional. A prática participativa, com seus mecanismos de descentralização e autonomia, contribui para a criação de um ambiente escolar mais aberto ao diálogo, mais eficiente nas decisões e mais eficaz na aprendizagem. A figura do gestor escolar, como mediador e líder, revelou-se fundamental nesse processo, sendo responsável por estimular o envolvimento de todos os agentes educacionais e por promover uma cultura de participação e confiança mútua.

A partir da análise realizada, ficou claro que a gestão democrática não deve ser vista apenas como uma forma de administrar a escola, mas como um instrumento de transformação social. A educação de qualidade, com uma formação cidadã, crítica e ativa, exige a construção de um ambiente educacional que promova o pensamento reflexivo, a resolução de conflitos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a participação ativa na sociedade.

Por fim, conclui-se que, para consolidar uma gestão democrática nas escolas, é necessário um esforço contínuo de todos os envolvidos, incluindo gestores, docentes, alunos e famílias. A gestão democrática não é um processo isolado ou restrito ao ambiente escolar, mas uma prática que deve ser alimentada e sustentada por meio do comprometimento coletivo, do fortalecimento dos laços de cooperação e da criação de espaços de diálogo constante. Somente assim será possível garantir uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora, capaz de contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. *Katálisis*, Florianópolis, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARAÚJO, Adilson César. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.
- ARAÚJO, Maria da Conceição Silva. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. Belo Horizonte, 1998.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. *Educação integral: desafios e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARBOSA, José Márcio Silva; MELO, Rita Márcia Andrade de Vaz. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. *Pesquisaeduca*, Santos, v. 7, n. 13, p. 106–123, jan./jun. 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROSO, João. *A autonomia das escolas: princípios e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. *O estudo da escola*. Porto: Porto Ed., 1996. p. 167–189.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 15–40.
- BARROSO, João. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BENTO, Leonardo Valles. *Governança e governabilidade na reforma do Estado: entre eficiência e democratização*. Barueri, SP: Manole, 2003.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Angela (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2002.

BORJA, Jordi. Descentralización, una cuestion de método. *Revista Mexicana de Sociologia*. México, nº 4, out/dez 1984.

BORJA, Jordi. Manual de gestion municipal democrática. Barcelona: Instituto de Estudios de Administración Local, 1987. BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília MEC, 1993

BRASIL. *Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010: construindo o Sistema Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Reuni. Brasília, 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 27 ago. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Altera dispositivos da Constituição Federal relativos à educação. Brasília, 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Institui o Fundeb. Brasília, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): documentos e relatórios técnicos*. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742/1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013. Dispõe sobre a destinação dos royalties do petróleo para a educação. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS*. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 6 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estratégia Nacional de Escolas Conectadas*. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): resultados e metas. Brasília, DF: INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Nota técnica do IDEB 2023. Brasília, DF: INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Institui o Programa Future-se. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)*. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 14 jul. 2010.

CAMPOS, Roselane Fátima; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 149–165, 2016.

CASASSUS, Juan. *Descentralização e desconcentração da gestão educacional*. Brasília, DF: UNESCO, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. Prouni: democratização do acesso ao ensino superior? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 413–432, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1032, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1027–1046, jul./set. 2010.

CEPAL/UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: Ipea/Cepal/Inep, 1995.

CNE/CP. *Base Nacional Comum Curricular – Versões Preliminares*. Brasília, DF, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação, direito à educação e gestão democrática*. Campinas: Autores Associados, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 163–174, 2002.

DAL RI, Neusa Maria. *Papel do grêmio estudantil e gestão democrática na escola pública*. São Paulo, 2010.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educación*, Belo Horizonte-MG, v. 47, n. 3, p. 1–12, out. 2008.

DELGADO, D. Garcia et al. *Descentralización y Democracia. Gobiernos locales em América latina*. Barcelona, CLACSO/SUR/CEUMT, 1982.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Financiamento da educação básica e controle social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 855–875, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da educação: avanços e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. Brasília: Inep, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921–946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 703–724, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234–252, set. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 201–215, 2009.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. As três economias políticas do welfare state. *Lua Nova*, 1991.

FARAH, Marta F. S. *Reconstruindo o Estado: gestão de organizações e serviços em processo de mudança*. São Paulo: FGV, 1995. FERREIRA, N. S. C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FIGUEIREDO, Mário João. *A configuração econômica do Estado na sociedade contemporânea*. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Paraná, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

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

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: CNTE. SILVA, T. T.;

FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. *Educação no Brasil: as principais políticas públicas das últimas três décadas – Linhas do Tempo: Educação*. São Paulo: Fundação FHC, 2021. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/linhasdotempo/educacao/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

GADOTTI, Moacir. *Dimensão política do projeto pedagógico da escola*. 2020. Disponível em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/modulo1/pdf/22%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia da prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2004.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GANDIN, Danilo. *Planejamento participativo na escola*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GENTILLI, P. (org.) *Escola S. A*, Brasília, DF. ;1996.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Albiane Oliveira. *Do Plano de escola à escola do plano: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA*. 2016.

GOMES, Maria de Lourdes Rangel. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas e educação superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1017–1035, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, 2012.

GROSSI, Maria. Situacion y perspectivas de los gobiernos locales em Brasil. In:

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola pública*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

JACOBI, Pedro. Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate. *Lua Nova*, nº 20, p. 131, maio 1990.

JACOBI, Pedro. Descentralização, Participação e Democracia. *Educação Municipal*. São Paulo: UNDIME, v. 3, nº 6, p. 8. jun. 1990.

JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria (org.). *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JUNIOR, Jair Messias Ferreira. *Keynesianismo*. Brasília: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/doutrina-keynesiana.htm>. Acesso em: 30 maio 2025.

JÚNIOR, João Ferreira de Oliveira. *Projeto político-pedagógico e gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2002.

JÚNIOR, Vitor Henrique Paro. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

KAUFMANN, Ana Paula. *Gestão educacional democrática: fundamentos e desafios*. Curitiba: CRV, 2017.

KAUFMANN, C. Barreiras de uma gestão democrática: dificuldades encontradas para que a democracia se consolide na gestão. *Unesco & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 33–42, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut. *A gestão escolar: um campo minado*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57–80.

LEI nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos de. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar, políticas, estruturas e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Gestão e organização da escola*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio Carlos. *A escola como organização educativa*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. *Gestão da cultura organizacional da escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloísa. *Gestão escolar e participação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A gestão democrática da educação*. Brasília, DF: Plano, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 9, n. 22, p. 521–539, 2021. DOI: 10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506>. Acesso em: 7 nov. 2025.

MOLL, Jaqueline. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2012.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre Willian Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos/as diretores/as. *RBPAE*, 2017.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. *Educar em Revista*, 2019.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASTOR, Márcia; BREVILHERI, Eliane Cristina Lopes. Estado e política social. *Serviço Social em Revista*, v. 12, n. 1, p. 135–156, 2009.

PEREIRA, Luis. C. B; SPINK, Peter. (orgs.) *Reforma do Estado e a administração pública gerencial*. 5 ed. Rio de Janeiro: Fundação G. Vargas, 2003.

PEREIRA, Potyara A. P. *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, S. M. Políticas educacionais no contexto do estado neoliberal: a descentralização de poder em questão. *Políticas Educativas*, Campinas: Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), v. 1, n. 1, p. 16–28, out. 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 17–28, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Fundeb na avaliação das políticas de financiamento da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877–897, 2007.

QEDU. *IDEB – São José de Ribamar (MA)*. Dados educacionais da rede municipal. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 2023.

RAICHELIS, Raquel. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 107, p. 420–437, jul./set. 2011.

RISTOFF, Dilvo. O novo Enem e a democratização do acesso ao ensino superior. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723–747, 2014.

SANDER, Benno. *Gestão da educação no Brasil: sistemas e escolas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

SANDER, Benno. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Líber Livro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. *Secretaria Municipal de Educação. Relatórios e dados educacionais da rede municipal*. São José de Ribamar, MA, 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS Revista Científica*, v. 10, p. 147–167, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. *Autonomia da escola pública: limites e possibilidades*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. A política de cotas no ensino superior brasileiro. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 515–530, 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte-MG, v. 25, n. 3, p. 123–140, dez. 2009.

SPOSATI, ALDAÍSA. Descentralização democrática e cultura institucional. Manágua, 1991.

TOSCHI, M. S. Neoliberalismo: o mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 84–106.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Nova Delhi, 1993.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 10. ed. São Paulo: Libertard, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VIEIRA, S.Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. RBPAE. Porto Alegre: v.23, nº 1 (jan/abr. 2007).

VIRIATO, Edmilson José. *Gestão escolar democrática: descentralização, autonomia e participação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Marly Maria. *As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores*. Recife: MultiMarcas Editorias, 2006.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR

1 DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Autonomia da escola

Como você percebe a autonomia da escola em relação às decisões pedagógicas, administrativas e financeiras e quais são as limitações e vantagens da autonomia escolar no contexto da sua gestão?

Descentralização da gestão

Como a descentralização é aplicada na sua gestão escolar? Existe uma delegação de responsabilidades entre os diferentes níveis (direção, coordenação, professores)? De que forma a descentralização contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e administrativas?

Participação da comunidade escolar

De que maneira os pais, alunos e professores participam na gestão da escola? Existe algum processo formal ou informal de participação? Como as sugestões e feedbacks da comunidade escolar influenciam nas decisões da gestão?

2 REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Impacto da gestão democrática na qualidade da educação

Quais resultados você percebe na qualidade da educação devido à implementação de práticas de gestão democrática? Você acredita que a gestão democrática tem impacto no desempenho dos alunos? Como isso pode ser mensurado?

Desafios na implementação da gestão democrática

Quais são os principais desafios na aplicação de uma gestão democrática na escola? Como você tem lidado com essas dificuldades?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES/AS

1 DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Participação na gestão

De que forma você participa da gestão escolar? Há momentos ou espaços específicos para você contribuir nas decisões relacionadas à sua prática pedagógica? Como você avalia a participação dos coordenadores nas decisões da escola?

Autonomia docente

Você sente que tem autonomia para tomar decisões pedagógicas na sua sala de aula? Como essa autonomia é dada pela gestão escolar? Quais são os limites dessa autonomia no contexto da gestão da escola?

Descentralização nas responsabilidades

Você percebe a descentralização das responsabilidades na gestão escolar? Como isso afeta a sua prática diária?

2 REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Impacto da gestão na qualidade do ensino

Na sua opinião, como a gestão democrática contribui para a melhoria da qualidade da educação oferecida na escola? Você percebe melhorias no desempenho dos alunos devido à gestão democrática? Quais são os principais impactos?

Desafios enfrentados pelos coordenadores

Quais são os maiores desafios que você enfrenta em termos de gestão escolar? Como a gestão democrática pode ajudar a superar esses desafios?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS

1 DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Participação na gestão

De que forma você participa da gestão escolar? Há momentos ou espaços específicos para você contribuir nas decisões relacionadas à sua prática pedagógica? Como você avalia a participação dos professores nas decisões da escola?

Autonomia docente

Você sente que tem autonomia para tomar decisões pedagógicas na sua sala de aula? Como essa autonomia é dada pela gestão escolar? Quais são os limites dessa autonomia no contexto da gestão da escola?

Descentralização nas responsabilidades

Você percebe a descentralização das responsabilidades na gestão escolar? Como isso afeta a sua prática diária?

2 REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Impacto da gestão na qualidade do ensino

Na sua opinião, como a gestão democrática contribui para a melhoria da qualidade da educação oferecida na escola? Você percebe melhorias no desempenho dos alunos devido à gestão democrática? Quais são os principais impactos?

Desafios enfrentados pelos professores

Quais são os maiores desafios que você enfrenta em termos de gestão escolar? Como a gestão democrática pode ajudar a superar esses desafios?

PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS

RESPOSTAS DA PESQUISA – GESTOR

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

1. Como se dá a sua participação na gestão democrática da escola?

“Os pais, alunos e outros membros da comunidade são envolvidos nas decisões por meio de reuniões bimestrais, havendo escuta e participação dos professores nas reuniões institucionais”.

AUTONOMIA DA ESCOLA

2. Como você percebe a autonomia da escola em relação às decisões pedagógicas, administrativas e financeiras?

“Os professores têm autonomia dentro dos parâmetros estabelecidos pelo planejamento escolar. Eles podem escolher estratégias, metodologias e abordagens, desde que respeitem os princípios e metas estabelecidas pela escola”.

DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO

3. Como a descentralização é aplicada na sua gestão escolar? Existe uma delegação de responsabilidades entre os diferentes níveis (direção, coordenação, professores)?

“As decisões não ficam centralizadas apenas na direção. Sempre buscamos ouvir os coordenadores, professores e a equipe pedagógica. As responsabilidades são distribuídas para que o trabalho funcione de forma articulada”.

REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO - Impacto da gestão democrática na qualidade da educação

4. Como os reflexos da gestão democrática são percebidos no cotidiano escolar?

“O ambiente escolar melhora quando todos participam. A aprendizagem avança, e os alunos respondem melhor quando a escola funciona de forma organizada e cooperativa”.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

5. Quais os principais desafios para a efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III?

“O maior desafio é envolver todos os profissionais. Nem sempre todos participam ou demonstram interesse. Às vezes, é preciso insistir para conseguir a colaboração de alguns setores”.

RESPOSTAS DA PESQUISA - COORDENADOR 1

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

1. Como se dá a sua participação na gestão democrática da escola?

“A participação da gestão democrática se dá através do conselho de classe, conselho escolar, reuniões de pais, reuniões pedagógicas com professores e famílias, além de ações culturais e educativas, ocorrendo por meio do diálogo, da escuta e da decisão compartilhada”.

AUTONOMIA DOCENTE

2. Você sente que tem autonomia para tomar decisões?

“Há autonomia para o professor tomar decisões didáticas, mas sempre alinhado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e às orientações da escola. Essa autonomia ocorre para planejamento, metodologias e acompanhamento do aprendizado dos alunos”.

DESCENTRALIZAÇÃO NAS RESPONSABILIDADES

3. Como você percebe a existência da descentralização na prática no ambiente escolar?

“Existe, sim, uma partilha de responsabilidades. A gestão não decide sozinha. Organizamos ações em conjunto, e cada setor assume suas funções, sempre dialogando com a direção”.

REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO - Impacto da gestão na qualidade do ensino

4. Como os reflexos da gestão democrática são percebidos no cotidiano escolar?

“A gestão democrática melhora a qualidade porque motiva os professores. Quando eles são ouvidos, trabalham mais à vontade, e isso traz impacto direto no rendimento dos alunos”.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS COORDENADORES

5. Quais os principais desafios para a efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamareense III?

“O desafio está em fazer com que toda a equipe se comprometa. Alguns ainda têm dificuldade de participar e entender que a gestão democrática é responsabilidade de todos”.

RESPOSTAS DA PESQUISA - COORDENADOR 2

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

1. Como se dá a sua participação na gestão democrática da escola?

“Por meio de planejamentos, alinhamento com os demais setores da escola, acompanhamento pedagógico, formação, avaliação e ajustes”.

AUTONOMIA DOCENTE

2. Você sente que tem autonomia para tomar decisões?

“Existe autonomia pedagógica, mas ela é orientada pelas normas institucionais, pelas diretrizes da escola e pelos

documentos orientadores. O professor tem liberdade para elaborar aulas, porém sempre alinhado aos objetivos da escola”.

DESCENTRALIZAÇÃO NAS RESPONSABILIDADES

3. Como você percebe a existência da descentralização na prática no ambiente escolar?

“A descentralização acontece quando cada funcionário sabe seu papel e participa do processo. A gestão abre espaço para todos contribuírem na solução dos problemas da escola”.

REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO - Impacto da gestão na qualidade do ensino

4. Como os reflexos da gestão democrática são percebidos no cotidiano escolar?

“Os reflexos aparecem no avanço dos alunos e na organização da escola. Quando existe diálogo e partilha, os resultados são melhores”.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS COORDENADORES

5. Quais os principais desafios para a efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III?

“O maior desafio é manter o diálogo constante. Nem sempre todos estão abertos a conversar ou a contribuir. Às vezes, há resistência”.

RESPOSTAS DA PESQUISA - PROFESSORA 1

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

1. Como se dá a sua participação na gestão democrática da escola?

“Quando é solicitada em reuniões, conselho de classe, nos corredores da escola, em sala de aula ou em conversas na secretaria, estando sempre aberta ao diálogo com os demais funcionários e com a gestão escolar”.

AUTONOMIA DOCENTE

2. Você sente que tem autonomia para tomar decisões?

“Temos autonomia para fazer o planejamento e trabalhá-lo em sala de aula. A gestão sempre pergunta como estamos, nos deixa livres para trabalhar da forma que achamos melhor, desde que dentro do conteúdo e do calendário pedagógico”.

DESCENTRALIZAÇÃO NAS RESPONSABILIDADES

3. Como você percebe a existência da descentralização na prática no ambiente escolar?

“Há divisão de responsabilidades. Temos liberdade para opinar e papel ativo na organização de eventos, decisões pedagógicas e outras atividades”.

REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO - Impacto da gestão na qualidade do ensino

4. Como os reflexos da gestão democrática são percebidos no cotidiano escolar?

“Quando todos participam, as aulas ficam mais organizadas, o ambiente melhora e os alunos aprendem melhor”.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

5. Quais os principais desafios para a efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III?

“Ainda falta participação de alguns professores. Nem todos se envolvem como deveriam, e isso interfere no funcionamento da gestão democrática”.

RESPOSTAS DA PESQUISA - PROFESSORA 2

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

1. Como se dá a sua participação na gestão democrática da escola?

“Os momentos de reunião de gestão e de docentes possibilitam discussões e sugestões de melhoria no ambiente escolar”.

AUTONOMIA DOCENTE

2. Você sente que tem autonomia para tomar decisões?

“Como professora tenho autonomia para trabalhar minha metodologia e desenvolver as atividades com os alunos. Claro que somos orientados pela coordenação e pela gestão escolar, mas temos liberdade para usar estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem”.

DESCENTRALIZAÇÃO NAS RESPONSABILIDADES

3. Como você percebe a existência da descentralização na prática no ambiente escolar?

“Existe essa divisão. Não sentimos que tudo depende apenas da gestão. Cada um colabora, e a escola funciona de forma conjunta”.

REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO - Impacto da gestão na qualidade do ensino

4. Como os reflexos da gestão democrática são percebidos no cotidiano escolar?

“A gestão democrática traz tranquilidade para trabalhar, e isso ajuda na aprendizagem dos alunos”.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

5. Quais os principais desafios para a efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III?

“O desafio é a resistência de algumas pessoas. Nem todos aceitam participar ativamente”.

APÊNDICE II

LINHA DO TEMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DOS ÚLTIMOS QUARENTA ANOS (1985-2025)

FIGURA 1 - GOVERNO DE JOSÉ SARNEY (1985 – 1990): REDEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO E AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 2 - GOVERNO FERNANDO COLLOR DE MELLO (1990 - 1992), A EDUCAÇÃO SOB INFLUÊNCIA INTERNACIONAL E CRIAÇÃO DE SISTEMA DE AVALIAÇÃO



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 3 - GOVERNO ITAMAR FRANCO (1992 - 1995): A CONSOLIDAÇÃO DE COMPROMISSOS INTERNACIONAIS E O FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 4 - GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995 - 2002): REFORMAS ESTRUTURAIS, FINANCIAMENTO EDUCACIONAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 5 - GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995 - 2002): REFORMAS ESTRUTURAIS, FINANCIAMENTO EDUCACIONAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 6 - GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995 - 2002): REFORMAS ESTRUTURAIS, FINANCIAMENTO EDUCACIONAL E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

**FIGURA 7 - GOVERNO I E II DE LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (2003 - 2011):
EXPANSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E FORTALECIMENTO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA**



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 8 - GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011 - 2016): POLÍTICAS DE INCLUSÃO, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E FORTALECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO



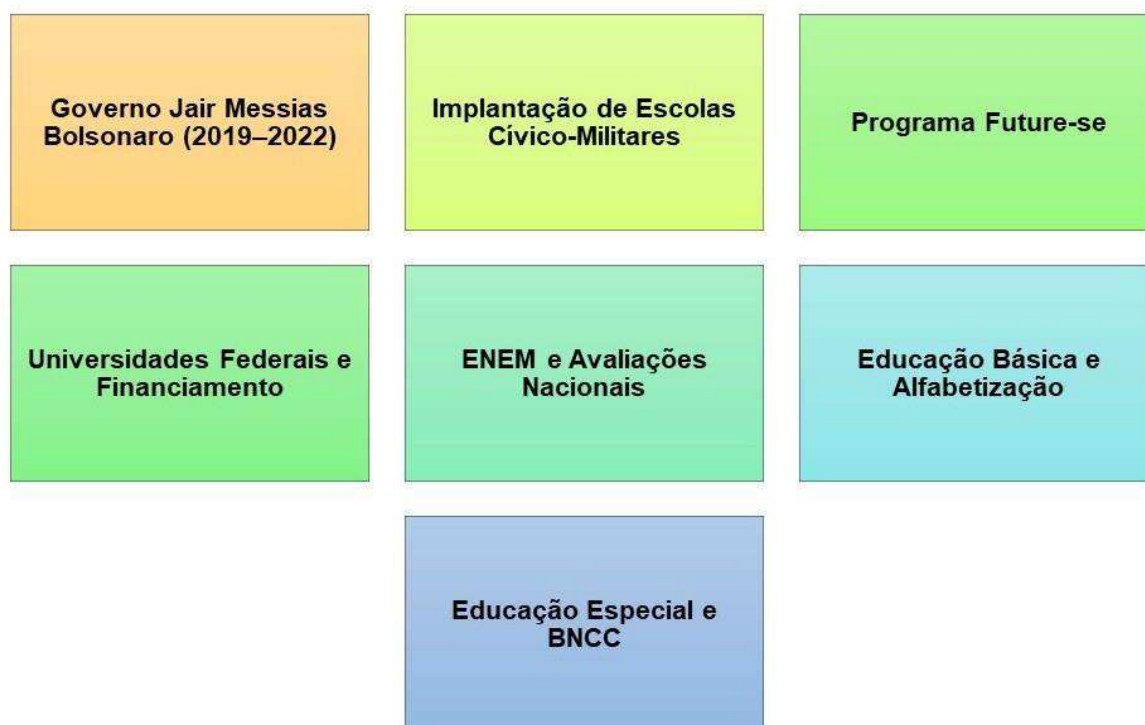
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 9 - GOVERNO MICHEL TEMER (2016 - 2019): REFORMAS EDUCACIONAIS, TENSÕES DEMOCRÁTICAS E LIMITES À PARTICIPAÇÃO SOCIAL



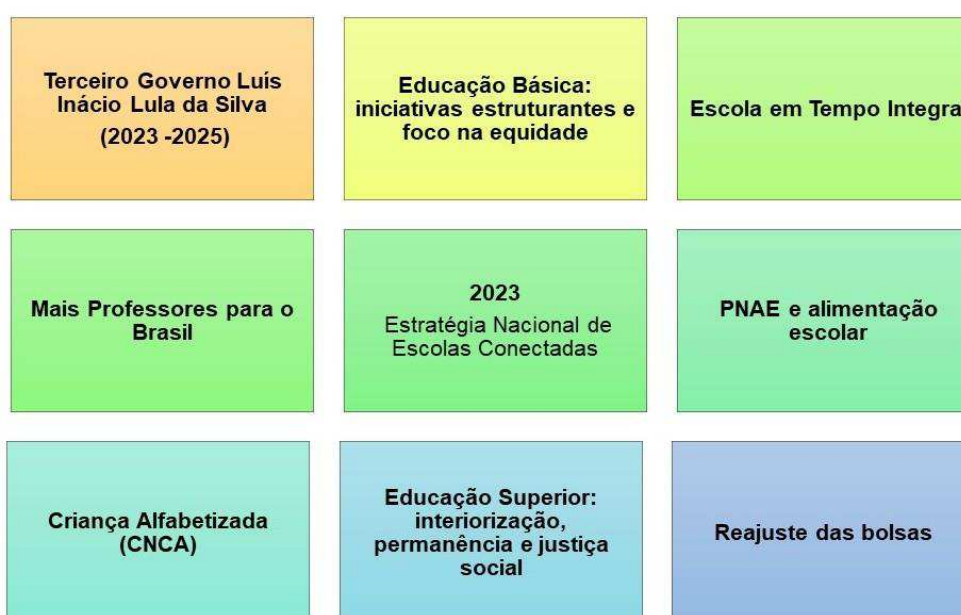
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 10 - GOVERNO JAIR MESSIAS BOLSONARO (2019–2022): ENTRE NOVAS DIRETRIZES E CONTINUIDADE INSTITUCIONAL



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 11 - TERCEIRO GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (2023-2025): EQUIDADE, EXPANSÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

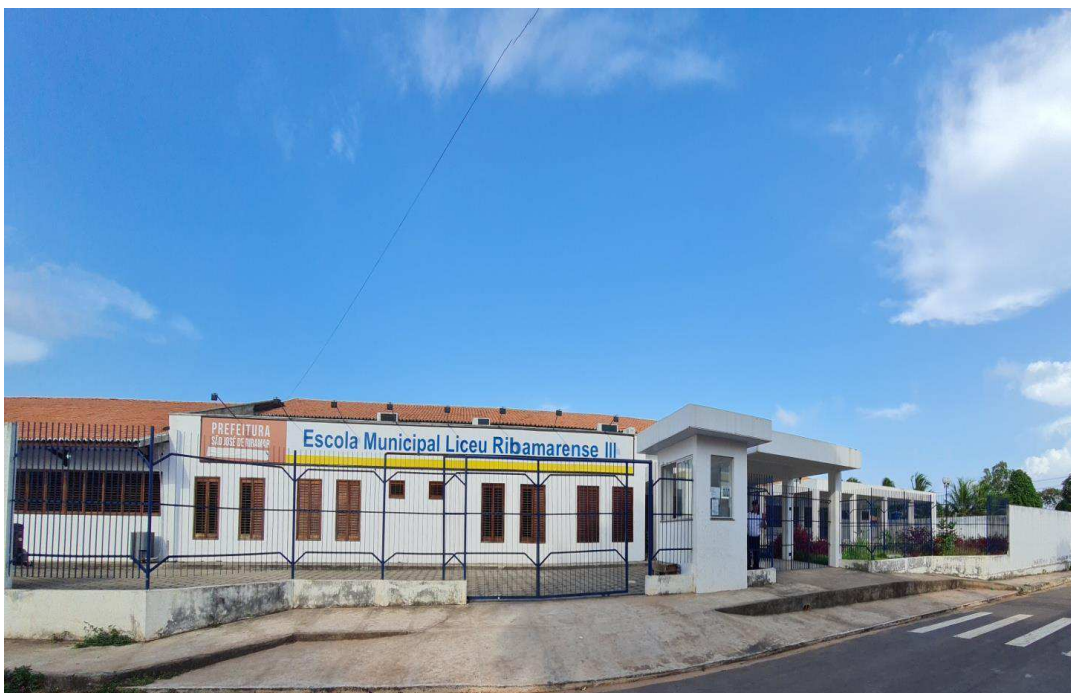
**FIGURA 12 - TERCEIRO GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (2023-2025):
EQUIDADE, EXPANSÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

APÊNDICE III
ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA MUNICIPAL LICEU RIBAMARENSE III

FIGURA 13 - ESCOLA MUNICIPAL LICEU RIBAMARENSE III



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

FIGURA 14 – CORREDOR PRINCIPAL DA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 15 – REFEITÓRIO DA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III



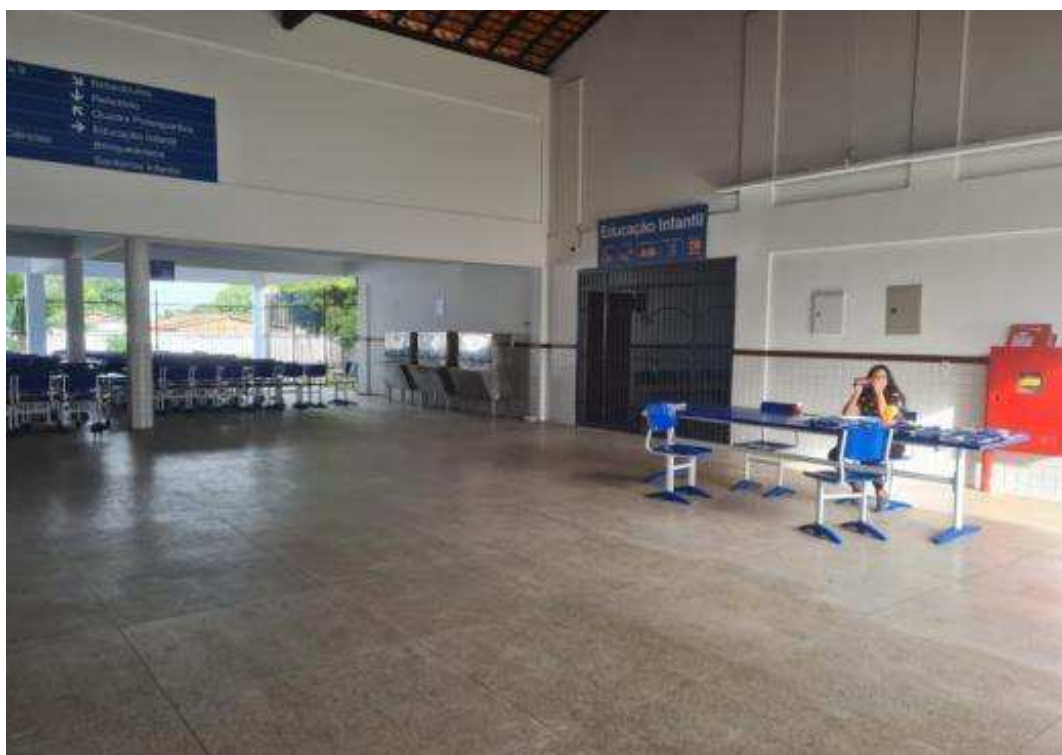
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 16 – PÁTIO CENTRAL DA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 17 – PÁTIO CENTRAL DA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 18 – BRINQUEDOTECA DA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

FIGURA 19 – CORREDOR DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

APÊNDICE IV

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, TURMAS E HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL LICEU RIBAMARENSE III

TABELA 1 – ESPAÇOS DA ESCOLA: DEPENDÊNCIAS E QUANTIDADE

Dependências	Quantidade
Sala de Coordenação Geral	01
Secretaria	01
Sala de professores	01
Sala de diretoria	01
Biblioteca	01
Sala de Multimídia	01
Sala de Informática	01
Laboratório de Ciências	01
Sala de Recursos/AEE	01
Auditório	01
Sala de aula adaptadas (0-2 anos)	01
Sala de aula	09
Almoxarifado	01
Depósito de material de limpeza	01
Despensa	01
Refeitório	02
Quadra de esporte coberta	01
Área Verde	01
Pátio descoberto	01
Cozinha	01
Sanitário dos funcionários	04
Sanitário dos alunos	25
Sanitário adaptados - crianças e/ou deficientes	02

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

TABELA 2 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

Nº	Série-ano	Manhã	Tarde	Sala de Recursos
01	Educação Infantil	2 turmas	2 turmas	X
02	Ensino Fundamental	9 turmas/ integral	9 turmas/ integral	X
03	Educação Especial	Sala Regular	Sala de Recursos	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

TABELA 3 - HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO

SEGMENTO	HORÁRIO
Infantil II	De 07h30 às 11h30
Infantil I	De 01h30 às 17h30
Ensino Fundamental	De 07h30 às 17h30

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JOANA FRANCISCA MOREIRA PINHEIRO

**A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MA: desafios e
possibilidades**

Nota Técnica apresentada como Produto Técnico-Tecnológico ao Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

São Luís-MA

2026

Pinheiro, Joana Francisca Moreira

A efetivação da Gestão Escolar em Perspectiva Democrática em uma Escola Municipal de São José de Ribamar/MA: desafios e possibilidades / contribuições para a efetivação da gestão democrática na Escola Municipal Liceu Ribamarense III. / Joana Francisca Moreira Pinheiro. – São Luís, MA, 2026.

30 f

Produto Técnico-Tecnológico do Mestrado Profissional em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientador: Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes.

1. Gestão Escolar. 2. Gestão Democrática. 3. Princípios. 4. Projeto Político-Pedagógico. I. Título.

CDU: 37.014.542(812.1)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

NOTA TÉCNICA

**CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
ESCOLA MUNICIPAL LICEU RIBAMARENSE III**

DE: Joana Francisca Moreira Pinheiro

PARA: Escola Municipal Liceu Ribamarense III

ASSUNTO: Proposição de diretrizes, ações e recomendações técnicas para a implementação efetiva da gestão democrática na Escola Municipal Liceu Ribamarense III, considerando diagnóstico institucional e os marcos legais vigentes.

DATA: 18/03/2026

1 INTRODUÇÃO

A presente Nota Técnica constitui-se como produto educacional decorrente da dissertação intitulada “A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA: desafios e possibilidades”, desenvolvida no âmbito da pesquisa de Mestrado Profissional em Gestão da Educação Básica, Universidade Estadual do Maranhão

(UEMA), com o propósito de propor um conjunto de ações, procedimentos e instrumentos para a implementação efetiva da gestão democrática na Escola Municipal Liceu Ribamarense III, situada no município de São José de Ribamar - Maranhão.

Este documento tem como finalidade apresentar uma proposta de intervenção institucional, voltada ao fortalecimento e à efetivação da gestão democrática na referida escola, considerando os achados empíricos e as análises teórico-metodológicas realizadas ao longo da pesquisa.

A presente proposta parte do entendimento de que a efetivação da gestão democrática exige não apenas a proposição de ações, mas, sobretudo, sua institucionalização no âmbito do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que orienta, regula e organiza as práticas educativas da escola. Nesse sentido, esta Nota Técnica constitui-se como subsídio para a revisão e o fortalecimento do PPP, de modo que as orientações aqui apresentadas sejam incorporadas às diretrizes institucionais da unidade escolar.

A gestão democrática da educação constitui um princípio legal e político da educação pública brasileira, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo compreendida como um modelo de gestão que pressupõe a participação ativa da comunidade escolar nos processos decisórios, a descentralização administrativa e pedagógica, bem como o fortalecimento da autonomia da escola. No entanto, apesar de sua previsão legal e de sua relevância para a democratização das relações escolares, sua efetivação ainda se apresenta como um desafio no cotidiano das instituições educacionais.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora a escola investigada possua mecanismos formais de participação e demonstre avanços no diálogo institucional, persistem limitações estruturais, culturais e organizacionais que dificultam a consolidação plena de uma gestão democrática. Entre os principais desafios identificados destacam-se: a participação ainda restrita de alguns segmentos da comunidade escolar, a resistência de parte dos profissionais aos processos coletivos de decisão, a fragilidade na corresponsabilização dos sujeitos e a necessidade de fortalecimento contínuo do diálogo institucional.

Diante desse cenário, a elaboração desta Nota Técnica justifica-se pela necessidade de sistematizar orientações, estratégias e ações concretas que subsidiem a escola na implementação e no aprimoramento de práticas democráticas de gestão, alinhadas aos marcos legais vigentes e aos princípios teóricos que fundamentam a educação pública democrática. Trata-se, portanto, de um documento de caráter propositivo, que visa contribuir não apenas para a realidade da escola pesquisada, mas também para outras instituições do município que enfrentam desafios semelhantes no campo da gestão escolar.

Ao assumir esse caráter propositivo, a Nota Técnica orienta que tais ações não sejam desenvolvidas de forma paralela ou isolada, mas integradas ao PPP da escola, garantindo sua continuidade, legitimidade e acompanhamento sistemático, elementos essenciais para a consolidação de práticas democráticas no cotidiano escolar.

A Nota Técnica foi construída a partir da articulação entre os dados empíricos obtidos por meio de entrevistas com a gestão, coordenadores pedagógicos e professores, a análise documental e o referencial teórico que sustenta a gestão democrática, especialmente autores como Paro, Gadotti, Saviani, Libâneo, Bordinon e Freire. Essa articulação permitiu identificar necessidades concretas da escola e fundamentar proposições viáveis, contextualizadas e coerentes com a realidade institucional.

Este documento está estruturado de modo a apresentar, inicialmente, os fundamentos legais e conceituais que sustentam a gestão democrática; em seguida, o diagnóstico da realidade escolar, explicitando os principais desafios e potencialidades identificados; posteriormente, são apresentados os mecanismos, ações e um plano de ação voltados à efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III, bem como as expectativas de resultados e o cronograma de implementação. Por fim, são expostas as considerações finais e as referências que fundamentam a proposta.

Destaca-se que todos os mecanismos, ações e estratégias apresentados ao longo deste documento devem ser compreendidos como elementos orientadores para a (re)construção do PPP, reforçando seu papel como instrumento central da gestão democrática e como espaço de materialização das decisões coletivas da comunidade escolar.

Assim, esta Nota Técnica configura-se como um instrumento orientador e formativo, reafirmando a compreensão de que a gestão democrática não se limita a dispositivos normativos, mas se constrói cotidianamente por meio do diálogo, da participação consciente, da autonomia institucional e do compromisso coletivo com a qualidade social da educação.

2 MARCOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática da educação constitui-se como um princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras, estando juridicamente assegurada em diferentes dispositivos legais e normativos que orientam a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino e das unidades escolares. A compreensão desse princípio exige a análise articulada dos marcos legais que o fundamentam, bem como de suas implicações para a prática da gestão escolar no contexto da educação pública.

O principal marco legal da gestão democrática no Brasil é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, como um dos princípios que regem a educação nacional. Ao inserir esse princípio no texto constitucional, o Estado brasileiro reconhece a educação como um direito social fundamental e reafirma a necessidade de que sua organização e administração estejam pautadas na participação, no controle social e na corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 inaugura, assim, um novo paradigma de gestão educacional, rompendo com modelos centralizadores e autoritários historicamente presentes na administração pública e escolar. Esse novo paradigma pressupõe a construção de espaços coletivos de decisão, a valorização da autonomia das instituições educacionais e o reconhecimento da comunidade escolar como sujeito ativo no processo de definição das políticas e práticas educacionais.

Em consonância com o texto constitucional, a Lei nº 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reafirma a gestão democrática como princípio orientador da educação brasileira. O artigo 3º, inciso VIII, explicita a gestão democrática do ensino público como um dos princípios fundamentais do ensino,

enquanto o artigo 14 estabelece os mecanismos para sua efetivação, destacando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ao tratar da gestão democrática, a LDBEN reconhece a escola como espaço de construção coletiva e atribui centralidade ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de materialização da autonomia escolar e da participação democrática. Nesse sentido, a legislação não apenas normatiza a gestão democrática, mas aponta caminhos concretos para sua implementação, ao vincular a participação à organização pedagógica e administrativa da escola.

Outro marco relevante é o Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente, a Lei nº 13.005/2014, que reafirma a gestão democrática como diretriz fundamental da política educacional brasileira. A Meta 19 do PNE estabelece a necessidade de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associando-a a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. Essa meta evidencia a compreensão de que a gestão democrática não se limita a processos eleitorais, mas envolve práticas permanentes de participação, transparência e controle social (BRASIL, 2014).

O PNE reforça ainda a importância da formação dos gestores escolares, da consolidação dos conselhos escolares e da ampliação dos espaços de participação da comunidade, reconhecendo que a efetivação da gestão democrática requer políticas públicas articuladas, investimentos institucionais e mudanças na cultura organizacional das escolas.

No âmbito das políticas educacionais complementares, destaca-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), especialmente o Documento Final da CONAE 2010, que reafirma a gestão democrática como eixo estruturante da educação nacional. O documento defende a democratização das relações de poder no interior das escolas, a ampliação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira e o fortalecimento dos mecanismos de participação social, como conselhos escolares, grêmios estudantis e fóruns de educação (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora tenha como foco principal a organização curricular, também dialoga com o princípio da gestão democrática ao enfatizar a necessidade de uma escola comprometida com a formação integral dos

estudantes, com práticas pedagógicas participativas e com o desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, a gestão democrática aparece como condição para a implementação de propostas pedagógicas coerentes com os princípios da BNCC (BRASIL, 2017).

Além dos dispositivos legais nacionais, a gestão democrática é sustentada por um conjunto de normativas e orientações do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino, que reforçam a importância da participação da comunidade escolar, da transparência na gestão dos recursos públicos e da autonomia das unidades escolares. Esses documentos contribuem para a consolidação de uma cultura democrática no âmbito da gestão educacional, ainda que sua efetivação enfrente desafios no cotidiano das escolas.

Do ponto de vista conceitual e político, os marcos legais dialogam com a produção teórica de autores que defendem a gestão democrática como elemento fundamental para a qualidade social da educação. Paro (2016) afirma que a gestão democrática pressupõe a superação da lógica empresarial na escola pública e a construção de processos coletivos de decisão orientados pelo interesse público. Para o autor, a democratização da gestão escolar é condição indispensável para que a escola cumpra sua função social.

Gadotti (2013) destaca que a gestão democrática está intrinsecamente relacionada à participação e à autonomia, entendidas como práticas sociais que se constroem no cotidiano escolar. Saviani (2008), por sua vez, enfatiza que a gestão democrática fortalece o caráter público da escola e contribui para a formação crítica dos sujeitos, ao promover a participação consciente nos processos educativos.

Libâneo (2015) complementa essa discussão ao afirmar que a gestão democrática envolve dimensões administrativas, pedagógicas e políticas, exigindo clareza de papéis, articulação entre os diferentes setores da escola e compromisso coletivo com os objetivos educacionais. Bordignon e Gracindo (2002) ressaltam que a descentralização e a corresponsabilidade são elementos centrais para a efetivação da gestão democrática, desde que acompanhadas de processos formativos e de fortalecimento institucional.

Dessa forma, a fundamentação legal da gestão democrática evidencia que esse princípio não se configura apenas como uma diretriz normativa, mas como um projeto político-pedagógico que demanda ações intencionais, formação continuada e

mobilização permanente dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Os marcos legais analisados oferecem o respaldo jurídico necessário para a implementação da gestão democrática, mas sua materialização depende da construção de práticas participativas e da consolidação de uma cultura democrática no interior das escolas.

Assim, esta Nota Técnica ancora-se nesses fundamentos legais e normativos para propor ações e mecanismos voltados à efetivação da gestão democrática na Escola Liceu Ribamarense III, compreendendo que a legalidade é condição necessária, porém não suficiente, para a democratização da gestão escolar. A efetivação desse princípio exige compromisso institucional, diálogo permanente e corresponsabilidade entre gestão, docentes, estudantes, famílias e demais segmentos da comunidade escolar.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática da educação constitui-se como um dos pilares fundamentais da escola pública contemporânea, assumindo centralidade nos debates educacionais, nas políticas públicas e nas produções acadêmicas voltadas à garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada. Mais do que um modelo administrativo, a gestão democrática configura-se como uma concepção político-pedagógica que orienta a organização do trabalho escolar, as relações institucionais e os processos de tomada de decisão, fundamentando-se nos princípios da participação, da autonomia, da descentralização, da transparência e da corresponsabilidade.

Do ponto de vista conceitual, a gestão democrática pode ser compreendida como um processo coletivo de organização da escola, no qual os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, famílias e demais colaboradores da educação) participam, ativamente, da definição dos objetivos, das ações e das decisões que orientam a vida escolar. Paro (2016) afirma que a gestão democrática pressupõe a redistribuição do poder no interior da escola, rompendo com práticas autoritárias e centralizadoras historicamente presentes na administração educacional. Para o autor, “democratizar a escola significa democratizar as relações que se estabelecem em seu interior” (Paro, 2016, p. 18).

Nesse sentido, a gestão democrática não se limita à adoção de mecanismos formais de participação, como conselhos ou eleições, mas envolve a construção de uma cultura institucional baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização do coletivo. Segundo Libâneo (2015), a gestão democrática implica compreender a escola como uma organização social complexa, cujas dimensões pedagógica, administrativa e política estão interligadas e devem ser conduzidas de maneira articulada. O autor destaca que “a participação não é apenas um meio para melhorar a gestão, mas um fim em si mesma, na medida em que contribui para a formação cidadã” (Libâneo, 2015, p. 112).

A importância da gestão democrática reside, portanto, em seu potencial de fortalecer o caráter público da escola e de promover práticas educativas comprometidas com a justiça social, a equidade e a emancipação dos sujeitos. Saviani (2008) ressalta que a democratização da gestão escolar está diretamente relacionada à democratização do acesso ao conhecimento e à garantia do direito à educação. Para o autor, a escola pública deve organizar-se de modo a atender aos interesses da coletividade, orientando-se pelo bem comum e pela função social da educação.

No campo da educação crítica, Paulo Freire contribui de forma significativa para a compreensão da gestão democrática ao enfatizar o diálogo, a participação e a autonomia como princípios fundamentais da prática educativa. Embora Freire não trate especificamente da gestão escolar, suas reflexões sobre a educação libertadora oferecem bases teóricas para a gestão democrática. Segundo o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1996, p. 68), evidenciando que os processos educativos, inclusive os de gestão, devem ser construídos de forma coletiva e dialógica.

A gestão democrática também se articula ao conceito de autonomia escolar, entendido como a capacidade da escola de tomar decisões pedagógicas, administrativas e organizacionais de acordo com sua realidade e com as necessidades da comunidade que atende. Para Bordinon e Gracindo (2002), a autonomia não pode ser confundida com isolamento ou ausência de responsabilidade do Estado, mas deve ser compreendida como um exercício coletivo de decisão, sustentado por processos participativos e pelo fortalecimento institucional da escola.

Peroni (2012) problematiza a gestão democrática no contexto das transformações recentes das políticas educacionais, marcadas pela expansão de

modelos gerenciais e por parcerias público-privadas. A autora alerta que, nesse cenário, a autonomia escolar pode ser tensionada por lógicas de mercado que fragilizam o caráter público da educação. Para Peroni (2012), a gestão democrática assume um papel estratégico ao funcionar como mecanismo de resistência e de defesa da escola pública, garantindo a participação e a transparência das decisões.

Outro elemento central da gestão democrática é a descentralização, entendida como a redistribuição de responsabilidades e decisões no interior da escola. Paro (2016) destaca que a descentralização, quando associada à participação efetiva, contribui para a democratização das relações de poder e para o fortalecimento do trabalho coletivo. No entanto, o autor adverte que a descentralização, quando desvinculada da participação, pode resultar apenas na transferência de encargos, sem a correspondente ampliação do poder decisório dos sujeitos escolares.

Veiga (2003) reforça que a gestão democrática encontra no Projeto Político-Pedagógico (PPP) um de seus principais instrumentos de materialização. Para a autora, o PPP deve ser construído coletivamente, refletindo os valores, as concepções e os objetivos da comunidade escolar. Segundo Veiga (2003, p. 15), “o projeto político-pedagógico é político porque define compromissos com a formação do cidadão e pedagógico porque organiza o trabalho educativo”. Dessa forma, o PPP constitui-se como expressão concreta da gestão democrática e da autonomia da escola.

A participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar é outro aspecto fundamental da gestão democrática. Lück (2011) afirma que a participação promove o envolvimento, o compromisso e a corresponsabilidade, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Para a autora, a gestão participativa favorece a construção de relações de confiança e fortalece os vínculos entre escola e comunidade, viabilizando a criação de práticas pedagógicas mais significativas.

No que se refere ao papel do gestor escolar, a gestão democrática exige uma postura ética, mediadora e articuladora. Gracindo (2012) destaca que o gestor democrático deve atuar como líder pedagógico, promovendo a participação, incentivando o trabalho coletivo e garantindo condições para o desenvolvimento profissional da equipe. Essa atuação requer competências técnicas, políticas e humanas, além de sensibilidade para lidar com os conflitos e as diversidades presentes no cotidiano escolar.

Souza (2009) ressalta que a gestão democrática contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, ao possibilitar que estudantes e demais membros da comunidade escolar vivenciem experiências concretas de participação e cidadania. Segundo o autor, a escola democrática não apenas ensina sobre democracia, mas a pratica, cotidianamente, tornando-se espaço de aprendizagem e participações.

Dessa forma, a gestão democrática deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que se constrói no cotidiano da escola por meio de práticas participativas, do fortalecimento dos espaços colegiados e do compromisso coletivo com a qualidade da educação. Trata-se de um projeto em permanente construção, atravessado por tensões, desafios e possibilidades, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras.

No âmbito desta Nota Técnica, a gestão democrática é assumida como eixo estruturante da proposta de intervenção, orientando o diagnóstico, a definição dos mecanismos e ações e a elaboração do plano de ação voltado à Escola Municipal Liceu Ribamarense III. Ao reconhecer a gestão democrática como princípio, prática e processo, este documento busca contribuir para a consolidação de uma cultura participativa, transparente e comprometida com a função social da escola pública.

4 O DIAGNÓSTICO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III

O diagnóstico da realidade escolar constitui etapa fundamental para a elaboração de qualquer proposta de intervenção, sobretudo quando se trata da efetivação da gestão democrática. Compreender os processos, as práticas, as percepções e as contradições do cotidiano da escola permite que as ações propostas estejam ancoradas na realidade concreta e dialoguem com as necessidades institucionais. Nesse sentido, o diagnóstico realizado na Escola Municipal Liceu Ribamarense III baseia-se nos dados produzidos ao longo da pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com a gestão, coordenação e docentes, além da análise documental do contexto escolar.

Os resultados evidenciam que a gestão democrática é reconhecida pelos sujeitos da pesquisa como um princípio relevante e desejável, sendo associada à melhoria do ambiente escolar, ao fortalecimento das relações interpessoais e aos

avanços na aprendizagem dos discentes. Contudo, os dados revelam que a efetivação desse princípio ocorre de forma parcial, marcada por limites estruturais, culturais e organizacionais, dificultando a consolidação de práticas participativas.

No que se refere à participação, constatou-se que a escola dispõe de espaços formais destinados à gestão democrática, como reuniões pedagógicas, momentos de planejamento coletivo e instâncias de diálogo entre gestão e docentes. Entretanto, as falas dos participantes indicam que a participação não se dá de maneira homogênea entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Os entrevistados apontam a dificuldade de engajamento de parte da equipe, evidenciando que nem todos se envolvem ativamente nos processos decisórios.

Essa constatação dialoga com a análise de Paro (2016), ao afirmar que a participação não pode ser compreendida apenas como presença física em reuniões, mas como envolvimento consciente, crítico e responsável nas decisões coletivas. Segundo o autor, a ausência de uma cultura democrática consolidada faz com que muitos sujeitos não se reconheçam como corresponsáveis pela gestão da escola, o que limita o alcance das práticas participativas.

Outro aspecto identificado no diagnóstico refere-se à resistência à participação, mencionada de forma recorrente nas falas dos entrevistados. Tal resistência manifesta-se tanto na dificuldade de adesão às propostas coletivas quanto na pouca disposição para o diálogo contínuo. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz do pensamento de Arroyo (2011), que associa o distanciamento dos profissionais aos processos de decisão ao desgaste provocado pelas condições de trabalho, pela sobrecarga de funções e pela desvalorização da carreira docente. Assim, o desafio da participação não pode ser analisado de forma individualizada, mas como resultado de condicionantes estruturais e institucionais.

No âmbito da organização escolar, o diagnóstico aponta que a gestão tem buscado manter um funcionamento estruturado, com definição de rotinas, planejamento pedagógico e acompanhamento das ações educativas. Os participantes reconhecem que a organização da escola contribui para um ambiente mais favorável ao trabalho pedagógico e à aprendizagem dos alunos. No entanto, também se observa que a centralização de determinadas decisões ainda persiste, especialmente diante da necessidade de cumprimento de demandas administrativas externas e de prazos institucionais impostos pelos órgãos superiores.

Essa tensão entre organização e participação confirma o que Saviani (2008) define como uma das contradições centrais da gestão democrática: a coexistência de mecanismos participativos com práticas ainda marcadas por traços burocráticos e hierarquizados. Segundo o autor, a democratização da escola é um processo histórico e dialético, no qual avanços e limites se manifestam simultaneamente, exigindo permanentes reflexões e reorganização institucional.

No que diz respeito à autonomia, os dados indicam que a escola exerce autonomia pedagógica em determinados aspectos, como a organização do trabalho docente e a adaptação de práticas às necessidades dos estudantes. Contudo, essa autonomia encontra limites nas normativas do sistema de ensino e na dependência de decisões centralizadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Bordignon e Gracindo (2002) ressaltam que a autonomia escolar só se efetiva plenamente quando acompanhada de condições materiais, formativas e políticas que sustentem a tomada de decisões coletivas.

O diagnóstico também evidencia que o clima relacional da escola é percebido de forma majoritariamente positiva. Os entrevistados destacam a melhoria do ambiente de trabalho quando há diálogo, cooperação e participação, associando esses elementos ao avanço da aprendizagem e à motivação profissional. Conforme Heloani e Pimenta (2017), ambientes organizacionais saudáveis favorecem o desempenho docente e fortalecem os vínculos entre os profissionais, repercutindo diretamente na qualidade do processo educativo.

No entanto, apesar desses avanços, os dados revelam a necessidade de sistematização das práticas democráticas, uma vez que muitas ações ocorrem de forma pontual, sem um planejamento institucional contínuo que assegure sua permanência. Lück (2009) destaca que a gestão democrática requer intencionalidade, planejamento e acompanhamento sistemático, para que a participação não dependa apenas da iniciativa dos gestores ou de momentos específicos do calendário escolar.

Outro elemento relevante identificado no diagnóstico refere-se à comunicação interna. Embora existam canais de comunicação entre gestão e equipe pedagógica, os entrevistados apontam a necessidade de torná-los mais eficazes, acessíveis e transparentes, de modo a garantir que todos os profissionais tenham acesso às informações e possam contribuir com os processos decisórios. A comunicação, nesse contexto, assume papel estratégico para o fortalecimento da gestão democrática,

conforme assinala Lück (2011), ao afirmar que a circulação de informações é condição essencial para a participação consciente.

Em síntese, o diagnóstico realizado na Escola Municipal Liceu Ribamarense III revela uma realidade marcada por avanços significativos na valorização do diálogo, da organização escolar e da melhoria do ambiente pedagógico, ao mesmo tempo em que evidencia desafios estruturais e culturais para a consolidação da gestão democrática: a participação ainda ocorre de forma desigual; a autonomia apresenta limites institucionais; e a corresponsabilidade precisa ser fortalecida por meio de ações formativas e organizacionais.

Esses elementos reforçam a necessidade da elaboração desta Nota Técnica enquanto instrumento orientador e propositivo, capaz de sistematizar princípios, diretrizes e ações que contribuam para o fortalecimento da gestão democrática na escola. O diagnóstico não se limita a identificar fragilidades, mas constitui base analítica para a proposição de mecanismos e estratégias que respondam às demandas concretas da realidade escolar investigada.

5 MECANISMOS E AÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A efetivação da gestão democrática no contexto escolar exige a adoção de mecanismos institucionais e ações sistemáticas que possibilitem a participação real e contínua dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Conforme evidenciado no diagnóstico realizado na Escola Municipal Liceu Ribamarense III, embora existam iniciativas voltadas ao diálogo e à organização coletiva, essas práticas ainda carecem de maior sistematização, intencionalidade e continuidade. Nesse sentido, esta seção apresenta mecanismos e ações que visam fortalecer a gestão democrática, superando uma compreensão restrita a procedimentos formais ou pontuais.

A gestão democrática, conforme Paro (2016), não se concretiza apenas por meio da existência de dispositivos legais ou estruturas administrativas, mas pela construção de uma cultura institucional baseada na participação consciente, na corresponsabilidade e na democratização das relações de poder. Assim, os mecanismos aqui propostos articulam dimensões pedagógicas, administrativas e formativas, considerando a escola como espaço político, social e educativo.

Ressalta-se, contudo, que a efetividade dessas ações depende de sua incorporação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este documento constitui o principal instrumento normativo e orientador das práticas institucionais. Nesse sentido, a presente Nota Técnica não se configura como uma proposição paralela, mas como subsídio para a revisão, atualização e fortalecimento do PPP, de modo que as orientações aqui apresentadas sejam institucionalizadas e assumidas coletivamente pela comunidade escolar.

5.1 Fortalecimento dos espaços colegiados de deliberação

Um dos principais mecanismos para a efetivação da gestão democrática consiste no fortalecimento dos espaços colegiados, como o Conselho Escolar, reuniões pedagógicas ampliadas, assembleias e outros fóruns de participação coletiva. Esses espaços devem ultrapassar o caráter consultivo e assumir função deliberativa, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, ao estabelecer a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar nos processos decisórios.

O Conselho Escolar, enquanto instância máxima de deliberação no âmbito da unidade escolar, deve ser fortalecido por meio da garantia de representatividade dos diferentes segmentos (gestão, docentes, estudantes, pais e funcionários), da regularidade das reuniões e da transparência das decisões tomadas. Bordignon e Gracindo (2002) destacam que os conselhos escolares são fundamentais para a democratização da gestão, desde que disponham de autonomia e sejam reconhecidos como espaços legítimos de poder coletivo.

Nesse sentido, recomenda-se a realização de processos formativos específicos para os membros dos conselhos, de modo a ampliar a compreensão sobre suas atribuições, responsabilidades e possibilidades de atuação. A formação continuada contribui para que os conselheiros exerçam seu papel de forma crítica e participativa, fortalecendo a cultura democrática da escola.

5.2 Construção e fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) participativo

Outro mecanismo central para a gestão democrática é a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O PPP constitui o principal instrumento de

organização do trabalho escolar, expressando a identidade da escola, seus objetivos, princípios e estratégias pedagógicas. Conforme Veiga (2003), o PPP deve ser entendido como um processo coletivo, dinâmico e permanente, e não como um documento meramente burocrático.

No contexto do Liceu Ribamarense III, o diagnóstico aponta a necessidade de ampliar a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP. Para isso, é fundamental promover espaços de discussão coletiva, nos quais professores, gestores, estudantes e famílias possam refletir sobre os desafios da escola e definir, de forma compartilhada, as prioridades institucionais.

Saviani (2008) enfatiza que a democratização da gestão escolar está diretamente relacionada à democratização do projeto educativo, pois é no PPP que se materializam as escolhas pedagógicas e políticas da escola. Assim, o fortalecimento do PPP como instrumento democrático contribui para alinhar práticas pedagógicas, organização institucional e participação social.

Dessa forma, as orientações desta Nota Técnica devem ser incorporadas ao PPP, não apenas como diretrizes formais, mas como compromissos institucionais construídos coletivamente, garantindo que a gestão democrática deixe de ser apenas um princípio legal e passe a orientar efetivamente as práticas escolares.

5.3 Ampliação e qualificação da participação docente

A participação docente constitui elemento estruturante da gestão democrática, uma vez que os professores são sujeitos centrais no processo educativo. Os dados da pesquisa revelam que, embora exista abertura ao diálogo, ainda há dificuldades de engajamento pleno de parte do corpo docente. Para enfrentar esse desafio, é necessário criar condições objetivas e subjetivas que favoreçam a participação ativa dos professores.

Entre as ações propostas, destaca-se a valorização dos momentos de planejamento coletivo, a promoção de espaços de escuta ativa e a construção de decisões pedagógicas de forma colaborativa. Paro (2016) ressalta que a participação docente fortalece o sentimento de pertencimento institucional e contribui para a corresponsabilidade pelas ações da escola.

Além disso, é fundamental reconhecer as condições de trabalho dos professores, considerando fatores como carga horária, acúmulo de funções e demandas externas. Conforme Arroyo (2011), a participação só se torna efetiva quando os sujeitos se sentem reconhecidos e valorizados em sua atuação profissional. Assim, políticas internas de valorização docente e de cuidado com o clima organizacional são essenciais para o fortalecimento da gestão democrática.

5.4 Estímulo à autonomia com responsabilidade coletiva

A autonomia escolar é outro mecanismo indispensável à gestão democrática, devendo ser compreendida como capacidade de tomada de decisões coletivas no âmbito pedagógico, administrativo e organizacional, dentro dos marcos legais do sistema de ensino. Conforme Libâneo (2015), a autonomia não significa ausência de normas, mas possibilidade de interpretar e aplicar as diretrizes educacionais de acordo com a realidade da escola.

Na Escola Liceu Ribamarense III, os dados indicam que a autonomia pedagógica é exercida de forma relativa, estando condicionada às normativas do sistema municipal. Para fortalecer essa dimensão, recomenda-se estimular processos decisórios coletivos, nos quais a equipe escolar possa definir estratégias pedagógicas, metodologias e ações organizacionais de forma compartilhada.

Peroni (2012) alerta que a autonomia escolar deve ser defendida como mecanismo de proteção do caráter público da educação, especialmente diante de modelos gerenciais que tendem a centralizar decisões e reduzir a participação. Assim, fortalecer a autonomia com responsabilidade coletiva implica ampliar a capacidade da escola de decidir, planejar e avaliar suas ações, sem perder de vista os princípios da gestão democrática.

Nessa perspectiva, o PPP deve explicitar os limites, as possibilidades e as formas de exercício da autonomia escolar, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e orientadas por princípios previamente pactuados pela comunidade escolar.

5.5 Descentralização das responsabilidades e fortalecimento da corresponsabilidade

A descentralização das responsabilidades constitui elemento-chave para a efetivação da gestão democrática, conforme evidenciado no diagnóstico da escola. A descentralização implica distribuir tarefas, funções e decisões entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, evitando a concentração de poder na figura do gestor.

Dourado (2007) destaca que a descentralização, quando articulada à participação, contribui para o fortalecimento da corresponsabilidade e para a construção de uma gestão mais eficiente e democrática. Assim, recomenda-se a criação de comissões, grupos de trabalho e equipes colaborativas para o desenvolvimento de projetos e eventos escolares e ações administrativas.

Nesse sentido, compreende-se que a descentralização não significa apenas delegar tarefas, mas promover a partilha consciente das decisões e dos processos, garantindo que professores, funcionários, estudantes e famílias participem ativamente da construção das ações escolares. Trata-se de uma prática que exige planejamento, diálogo e acompanhamento contínuo, de modo que as responsabilidades atribuídas sejam exercidas com autonomia, mas também com compromisso coletivo. Dessa forma, a escola avança na consolidação de uma gestão participativa, na qual todos se reconhecem como sujeitos do processo educativo e corresponsáveis pelos resultados alcançados.

Essa estratégia favorece o envolvimento coletivo e contribui para o desenvolvimento de uma cultura institucional baseada na cooperação e no compromisso compartilhado. Conforme Lück (2009), a descentralização das responsabilidades fortalece o sentimento de pertencimento e amplia a capacidade de resolução de problemas no contexto escolar.

5.6 Fortalecimento da comunicação e da transparência institucional

A comunicação interna e externa é elemento estratégico para a gestão democrática, pois garante a circulação de informações, a transparência das decisões e o acesso da comunidade escolar às ações desenvolvidas pela escola. Os dados da pesquisa indicam a necessidade de aprimorar os canais de comunicação, tornando-os mais acessíveis, frequentes e eficientes.

Entre as ações propostas, destacam-se a divulgação sistemática das decisões colegiadas, a prestação de contas das ações administrativas e pedagógicas e a criação de espaços de diálogo contínuo com a comunidade escolar. Lück (2011)

ressalta que a transparência fortalece a confiança institucional e cria condições para a participação consciente dos sujeitos.

A adoção de estratégias comunicacionais claras contribui para romper com práticas centralizadoras e fortalece a cultura democrática, ao permitir que todos os segmentos compreendam e acompanhem os rumos da escola.

6 PLANO DE AÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA LICEU RIBAMARENSE III

O presente Plano de Ação constitui-se como desdobramento prático da análise teórica e empírica realizada ao longo desta Nota Técnica, tendo como objetivo central operacionalizar os princípios da gestão democrática no cotidiano da Escola Municipal Liceu Ribamarense III. Trata-se de um instrumento estratégico que busca articular diagnóstico, objetivos, ações, responsáveis e formas de acompanhamento, de modo a transformar a gestão democrática em prática institucional permanente e não apenas em diretriz normativa.

Conforme destaca Lück (2009), o planejamento é elemento essencial para a consolidação de processos democráticos na escola, pois permite organizar ações de forma participativa, garantindo coerência entre os princípios assumidos e as práticas efetivamente desenvolvidas. Nesse sentido, o Plano aqui apresentado fundamenta-se na participação coletiva, na corresponsabilidade e na descentralização das decisões, respeitando a realidade institucional da escola e as normativas do sistema municipal de ensino.

6.1 Objetivo geral do Plano de Ação

Implementar e fortalecer práticas de gestão democrática na Escola Municipal Liceu Ribamarense III, promovendo a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, pedagógicos e administrativos, com vistas à melhoria da qualidade social da educação.

6.2 Objetivos específicos

- ✓ Fortalecer os espaços coletivos de participação e deliberação da escola;

- ✓ Ampliar o envolvimento da comunidade escolar na construção e execução do Projeto Político-Pedagógico;
- ✓ Promover a descentralização das responsabilidades e das decisões institucionais;
- ✓ Qualificar os processos de comunicação e transparência da gestão escolar;
- ✓ Estimular a formação continuada dos sujeitos escolares para o exercício da participação democrática.

6.3 Eixos estruturantes do Plano de Ação

O Plano de Ação organiza-se em eixos estruturantes, definidos a partir do diagnóstico institucional e do referencial teórico, de modo a assegurar coerência entre análise, proposição e execução das ações.

6.3.1 EIXO I – FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA E DOS ESPAÇOS COLEGIADOS

Este eixo visa consolidar instâncias de participação e decisão coletiva, reconhecendo o Conselho Escolar e outros fóruns como espaços legítimos de construção democrática.

6.3.1.1 AÇÕES PROPOSTAS:

- ✓ Reestruturação do Conselho Escolar, garantindo representatividade de todos os segmentos;
- ✓ Definição de calendário anual de reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho;
- ✓ Elaboração e divulgação do regimento interno do Conselho Escolar;
- ✓ Realização de assembleias escolares para discussão de temas relevantes da vida institucional.

Conforme Bordignon e Gracindo (2002), a efetividade dos conselhos escolares depende de sua institucionalização, da clareza de suas atribuições e do reconhecimento de seu papel deliberativo. Assim, o fortalecimento desses espaços contribui diretamente para a democratização da gestão.

6.3.2 EIXO II – CONSTRUÇÃO E ACOMPANHAMENTO COLETIVO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Este eixo tem como foco a consolidação do Projeto Político-Pedagógico como instrumento central da gestão democrática, garantindo sua elaboração, revisão e acompanhamento de forma participativa.

6.3.2.1 AÇÕES PROPOSTAS:

- ✓ Criação de comissão representativa para revisão do PPP;
- ✓ Realização de encontros formativos para discussão dos princípios e objetivos do PPP;
- ✓ Inclusão das contribuições dos diferentes segmentos da comunidade escolar;
- ✓ Avaliação periódica do PPP, com base em indicadores pedagógicos e institucionais.

Veiga (2003) afirma que o PPP, quando construído coletivamente, fortalece a identidade da escola e promove maior comprometimento dos sujeitos com as ações planejadas. Dessa forma, sua utilização como instrumento democrático torna-se fundamental para a gestão participativa.

6.3.3 EIXO III – FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A formação dos sujeitos escolares é condição indispensável para a efetivação da gestão democrática, uma vez que a participação requer conhecimento, consciência crítica e compreensão dos processos institucionais.

6.3.3.1 AÇÕES PROPOSTAS:

- ✓ Realização de formações continuadas sobre gestão democrática e participação;
- ✓ Estudo coletivo dos marcos legais que fundamentam a gestão democrática;
- ✓ Discussão de experiências exitosas de gestão participativa em outras escolas;
- ✓ Incentivo à reflexão crítica sobre práticas autoritárias e centralizadoras.

Segundo Freire (1996), a participação democrática se constrói por meio do diálogo e da formação crítica dos sujeitos, possibilitando que todos compreendam seu papel na transformação da realidade escolar.

6.3.4 EIXO IV – DESCENTRALIZAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES E FORTALECIMENTO DA CORRESPONSABILIDADE

Este eixo busca promover a distribuição das responsabilidades institucionais, evitando a concentração das decisões na equipe gestora e estimulando o envolvimento coletivo.

6.3.4.1 AÇÕES PROPOSTAS:

- ✓ Criação de comissões e grupos de trabalho para projetos específicos;
- ✓ Delegação de responsabilidades pedagógicas e organizacionais;
- ✓ Estímulo ao trabalho colaborativo entre a gestão, docentes e demais profissionais;
- ✓ Valorização das iniciativas coletivas e do protagonismo dos sujeitos escolares.

Lück (2011) destaca que a descentralização fortalece a corresponsabilidade e amplia a capacidade institucional de enfrentar desafios, promovendo maior engajamento dos sujeitos na vida escolar.

6.3.5 EIXO V – COMUNICAÇÃO, TRANSPARÊNCIA E DIÁLOGO COM A COMUNIDADE

Este eixo tem como finalidade qualificar os processos de comunicação interna e externa, garantindo transparência e acesso às informações institucionais.

6.3.5.1 AÇÕES PROPOSTAS:

- ✓ Divulgação sistemática das decisões colegiadas;
- ✓ Prestação de contas das ações administrativas e pedagógicas;
- ✓ Criação de canais permanentes de diálogo com pais e responsáveis;

- ✓ Utilização de murais, reuniões e meios digitais para comunicação institucional.

Conforme Paro (2016), a transparência é elemento essencial da gestão democrática, pois possibilita o controle social e fortalece a confiança entre escola e comunidade.

6.4 Monitoramento e avaliação do Plano de Ação

O acompanhamento das ações previstas neste plano será realizado de forma contínua e participativa, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. Serão utilizados indicadores qualitativos e quantitativos, tais como participação em reuniões, envolvimento nos processos decisórios e avaliação das ações implementadas.

A avaliação periódica permitirá ajustes no plano, garantindo sua adequação à realidade da escola e a efetividade das ações propostas, conforme orienta Dourado (2007), ao defender a avaliação como elemento constitutivo da gestão democrática.

7 EXPECTATIVA DE RESULTADOS

A implementação das ações propostas nesta Nota Técnica para a efetivação da gestão democrática na Escola Municipal Liceu Ribamarense III tem como perspectiva a promoção de mudanças significativas nos processos organizacionais, pedagógicos e relacionais da instituição escolar. Os resultados esperados não se limitam a aspectos administrativos, mas abrangem a consolidação de uma cultura democrática, participativa e socialmente comprometida, em consonância com os princípios legais e educacionais que regem a educação pública brasileira.

Nesse sentido, compreende-se que os resultados decorrentes da aplicação do Plano de Ação devem ser analisados a partir de uma perspectiva processual e formativa, reconhecendo que a gestão democrática se constrói gradualmente, por meio da participação consciente e do engajamento coletivo dos diferentes sujeitos da comunidade escolar.

Espera-se que a efetivação das ações propostas contribua para o fortalecimento de uma cultura democrática institucional, caracterizada pelo diálogo, pela escuta ativa, pela transparência e pela corresponsabilidade. A ampliação dos

espaços de participação e deliberação tende a favorecer a superação de práticas centralizadoras e verticalizadas, promovendo relações mais horizontais entre gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação. Assim, espera-se que a escola avance na construção de um ambiente mais participativo, no qual as decisões sejam compartilhadas e legitimadas coletivamente.

Outro resultado esperado refere-se ao aumento quantitativo e qualitativo da participação da comunidade escolar nos processos decisórios. A reestruturação e o fortalecimento do Conselho Escolar, bem como a realização de assembleias e reuniões coletivas, tendem a favorecer o envolvimento efetivo dos diferentes segmentos da escola na definição de prioridades, metas e ações institucionais. Essa ampliação da participação contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade, elementos fundamentais para a efetivação da gestão democrática.

A revisão e o acompanhamento coletivo do Projeto Político-Pedagógico constituem resultados centrais esperados com a implementação desta Nota Técnica. Espera-se que o PPP deixe de ser apenas um documento formal e passe a orientar efetivamente as práticas pedagógicas, administrativas e organizacionais da escola. Quando construído de forma participativa, o Projeto Político-Pedagógico fortalece a identidade institucional e promove maior coerência entre os princípios assumidos e as ações desenvolvidas. Assim, espera-se que o PPP da Escola Liceu Ribamarense III se consolide como referência para o planejamento, a avaliação e a tomada de decisões, refletindo os anseios e as necessidades da comunidade escolar.

A efetivação da gestão democrática tende a impactar positivamente a qualidade social da educação ofertada pela escola. Espera-se que o fortalecimento do trabalho coletivo, da corresponsabilidade e da participação contribua para práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Conforme argumenta Saviani (2008), a qualidade da educação deve ser compreendida para além de indicadores quantitativos, considerando o desenvolvimento humano, social e crítico dos sujeitos. Nesse sentido, a gestão democrática constitui-se como meio para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

Outro resultado esperado refere-se à valorização dos profissionais da educação, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento de seu papel nos

processos decisórios e pedagógicos da escola. A descentralização das responsabilidades e a constituição de comissões e grupos de trabalho tendem a fortalecer o trabalho colaborativo, promovendo maior engajamento e motivação da equipe escolar. Assim, espera-se que a gestão democrática contribua para o fortalecimento dos vínculos profissionais e para a construção de metas comuns, alinhadas aos objetivos institucionais.

A ampliação dos canais de comunicação e diálogo com as famílias e a comunidade local constitui outro resultado esperado da implementação desta Nota Técnica. Espera-se que a escola avance na construção de parcerias mais sólidas, favorecendo o acompanhamento do processo educativo e a participação das famílias nas ações escolares. Conforme aponta Freire (1996), a educação democrática pressupõe a aproximação entre escola e comunidade, reconhecendo o caráter social e coletivo do processo educativo. Dessa forma, espera-se que a escola se consolide como espaço de diálogo, participação e compromisso social.

Por fim, espera-se que a consolidação da gestão democrática contribua para o desenvolvimento de competências democráticas nos estudantes, tais como pensamento crítico, autonomia, responsabilidade, capacidade de diálogo e participação social. Ao vivenciarem práticas democráticas no cotidiano escolar, os estudantes tendem a ampliar sua compreensão sobre cidadania e participação social. Essa perspectiva está alinhada ao entendimento de que a gestão escolar não é um fim em si mesma, mas um instrumento pedagógico voltado à formação integral dos sujeitos, conforme defendem Paro (2012) e Gadotti (2013).

8 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Ações	Responsáveis	Período de Execução
Socialização dos resultados da pesquisa com a comunidade escolar.	Equipe gestora	Mês 1
Sensibilização da comunidade escolar sobre gestão democrática.	Equipe gestora; Coordenação pedagógica	Mês 1 e mês 2
Formação continuada sobre gestão democrática.	Secretaria Municipal de Educação; Gestão escolar	Mês 2 ao mês 4

Reestruturação e/ou fortalecimento do Conselho Escolar.	Equipe gestora; Comunidade escolar	Mês 3
Criação de comissões temáticas (pedagógica, administrativa, comunitária).	Conselho Escolar; Gestão	Mês 3
Revisão participativa do Projeto Político-Pedagógico.	Comunidade escolar	Mês 4 ao mês 6
Implementação de espaços permanentes de diálogo (assembleias, reuniões).	Gestão escolar	Mês 4 ao mês 12
Fortalecimento dos canais de comunicação escola-família-comunidade.	Gestão; Professores	Mês 5 ao mês 12
Monitoramento das ações implementadas.	Conselho Escolar	Mês 6 ao mês 12
Avaliação parcial do processo de implementação.	Comunidade escolar	Mês 9
Avaliação final e replanejamento das ações.	Gestão; Conselho Escolar	Mês 12

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta Nota Técnica constituiu-se como um desdobramento direto da pesquisa desenvolvida no âmbito da dissertação, tendo como finalidade propor uma intervenção institucional capaz de contribuir efetivamente para a consolidação da gestão democrática na Escola Municipal Liceu Ribamarense III. Ao longo do documento, buscou-se articular fundamentos teóricos, marcos legais e dados empíricos, de modo a construir uma proposta coerente com a realidade escolar investigada e com os princípios que orientam a educação pública brasileira.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora a gestão democrática esteja prevista nos documentos legais e normativos, sua materialização no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, relacionados, sobretudo, à participação limitada da comunidade escolar, à centralização de decisões e às fragilidades nos espaços colegiados. Diante desse cenário, a Nota Técnica apresenta-se como um instrumento estratégico de apoio à gestão escolar, oferecendo diretrizes, mecanismos e ações concretas para a superação desses entraves.

Ao abordar a fundamentação legal, reafirmou-se que a gestão democrática não se configura como uma opção administrativa, mas como um princípio constitucional e um direito educacional, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação. Esses dispositivos legais conferem legitimidade à proposta apresentada, reforçando a necessidade de sua implementação de forma sistemática e contínua.

As considerações teóricas sobre a gestão democrática evidenciaram que essa concepção de gestão ultrapassa a dimensão administrativa, assumindo um caráter político-pedagógico, orientado pela participação, pela autonomia, pela descentralização e pela corresponsabilidade. Autores como Paro, Libâneo, Lück, Gadotti e Freire sustentam que a democratização da escola exige mudanças nas relações de poder, na cultura organizacional e nas práticas institucionais, elementos que foram considerados na construção desta proposta.

O diagnóstico realizado na escola permitiu identificar tanto fragilidades quanto potencialidades no processo de gestão. Observou-se a existência de profissionais comprometidos com o trabalho educativo, bem como a abertura para o diálogo e para o fortalecimento das instâncias participativas. Entretanto, também foram evidenciadas limitações relacionadas à participação efetiva das famílias, à atuação dos colegiados e à necessidade de formação continuada voltada para a gestão democrática. Esses elementos fundamentaram a proposição dos mecanismos e ações descritos no Plano de Ação.

O Plano de Ação apresentado nesta Nota Técnica constitui-se como um instrumento orientador, organizado de forma estratégica e articulada, contemplando ações formativas, organizacionais e participativas. Sua implementação pressupõe o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar e o apoio institucional da Secretaria Municipal de Educação, reconhecendo que a gestão democrática é um processo coletivo, gradual e permanente.

Reitera-se que a efetividade desta proposta está diretamente condicionada à sua incorporação ao Projeto Político-Pedagógico da escola, uma vez que é por meio desse documento que as ações se tornam institucionalizadas, legitimadas e passíveis de acompanhamento e avaliação contínua.

As expectativas de resultados apontam para a construção de uma cultura escolar mais participativa, transparente e inclusiva, na qual as decisões sejam compartilhadas e orientadas pelo Projeto Político-Pedagógico. Espera-se que a efetivação das ações propostas contribua para o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, para a melhoria do clima organizacional e para a elevação da qualidade social da educação ofertada.

O cronograma de execução reforça a compreensão de que a implementação da gestão democrática demanda planejamento, acompanhamento e avaliação contínua. Ao distribuir as ações ao longo de um período determinado, busca-se garantir maior organização e viabilidade à proposta, sem perder de vista a flexibilidade necessária para ajustes conforme a realidade institucional.

Dessa forma, conclui-se que a presente Nota Técnica representa uma contribuição relevante para o fortalecimento da gestão democrática na Escola Municipal Liceu Ribamarense III, ao articular teoria, legislação e prática. Sua efetivação poderá favorecer a consolidação de uma escola mais democrática, comprometida com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma educação pública de qualidade social.

Por fim, destaca-se que a gestão democrática não se encerra com a implementação de ações pontuais, mas se constrói cotidianamente, por meio do diálogo, da participação e do compromisso coletivo. Assim, espera-se que esta Nota Técnica sirva como referência para a reflexão e a ação, contribuindo para a transformação das práticas de gestão escolar e para o fortalecimento da democracia no espaço educativo.

Assim, ao serem integradas ao PPP, as orientações desta Nota Técnica deixam de ter caráter meramente propositivo e passam a constituir diretrizes institucionais, fundamentais para a consolidação de uma escola pública verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 147–176.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação (CONAE): documento final*. Brasília, DF: MEC, 2010.

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

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia da prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. *Gestão democrática na escola: construção e significado*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Direito à educação, gestão democrática e qualidade social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 1105–1121, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123–140, dez. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2003.