Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico

TEORIA, PRÁTICA E DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA



ORGANIZADORES

Dra. Quésia Guedes da Silva Castilho

Dr. Mauro Guterres Barbosa

Wissen Editora 2026

Uema UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Ppg Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico

TEORIA, PRÁTICA E DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA



ORGANIZADORES

Dra. Quésia Guedes da Silva Castilho

Dr. Mauro Guterres Barbosa

Wissen Editora 2026

Uema UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Ppg Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

Quésia Guedes da Silva Castilho
Mauro Guterres Barbosa
Organizadores

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: teoria, prática e desafios da escola contemporânea

Volume 1

Teresina-PI, 2026

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

©2026 *by* Wissen Editora
Copyright © Wissen Editora
Copyright do texto © 2026 Os autores
Copyright da edição © Wissen Editora
Todos os direitos reservados

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Wissen Editora.

Todo o conteúdo desta obra, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es). A obra de acesso aberto (Open Access) está protegida por Lei, sob Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional, sendo permitido seu *download* e compartilhamento, desde que atribuído o crédito aos autores, sem alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editores Chefe: Dr. Junielson Soares da Silva
Ma. Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira
Dra. Denise dos Santos Vila Verde
Dra. Adriana de Sousa Lima

Projeto Gráfico e Diagramação: Junielson Soares da Silva

Imagem da Capa: Canva / Inteligência Artificial

Revisão: Os autores
Os Organizadores

Informações sobre a Editora
Wissen Editora
Homepage: www.editorawissen.com.br
Teresina – Piauí, Brasil
E-mail: wisseneditora@gmail.com

Siga nossas redes sociais:
@wisseneditora

EQUIPE EDITORIAL

Editores-chefes

Dr. Junielson Soares da Silva
Ma. Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira
Dra. Denise dos Santos Vila Verde
Dra. Adriana de Sousa Lima

Equipe de arte e editoração

Ma. Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira
Me. Isaquiel de Moura Ribeiro Azevedo

CONSELHO EDITORIAL

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Dr. Felipe Górski - Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR)
Dra. Patrícia Pato dos Santos - Universidade Anhanguera (Uniderp)
Dr. José Carlos Guimarães Júnior - Governo do Distrito Federal (DF)

Ciências Biológicas e da Saúde

Dra. Francijara Araújo da Silva - Centro Universitário do Norte (Uninorte)
Dra. Rita di Cássia de Oliveira Ângelo - Universidade de Pernambuco (UPE)
Dra. Ana Isabelle de Gois Queiroz - Centro Universitário Ateneu (UniAteneu)

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Dr. Allan Douglas Bento da Costa - Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
Dra. Vania Ribeiro Ferreira - Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
Dr. Agmar José de Jesus Silva – Secretaria de Educação do Amazonas (Seduc/AM)

Linguística, Letras e Artes

Dra. Conceição Maria Alves de A. Guisardi - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Dr. Danni Conegatti Batista – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Dr. Isael de Jesus Sena - Culture, Education, Formation, Travail (CIRCEFT)
Dra. Mareli Eliane Graupe - Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
Dr. Rodrigo Avila Colla - Rede Municipal de Ensino de Esteio, RS
Dra. Erika Giacometti Rocha Berribili - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Dr. Douglas Manoel Antonio De Abreu P. Dos Santos - Universidade de São Paulo (USP)
Dra. Aline Luiza de Carvalho - Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG)
Dr. José Luiz Esteves - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
Dr. Claudemir Ramos - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Dra. Daniela Conegatti Batista – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Wilson de Lima Brito Filho - Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Dra. Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt- Universidade de Brasília (UnB)

Dr. Jonata Ferreira de Moura - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Dra. Renata dos Santos - Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

Conselho Técnico Científico

Dr. Anderson de Souza Gallo - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Dra. Antônia Alikaene de Sá - Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Ma. Talita Benedcta Santos Künast - Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Dra. Irene Suelen de Araújo Gomes – Secretaria de Educação do Ceará (Seduc /CE)
Ma. Tamires Oliveira Gomes - Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
Ma. Aline Rocha Rodrigues - União Das Instituições De Serviços, Ensino E Pesquisa LTDA (UNISEPE)
Me. Mauricio Pavone Rodrigues - Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)
Esp. Rubens Barbosa Rezende – Faculdade UniFB
Me. Luciano Cabral Rios – Secretaria de Educação do Piauí (Seduc/PI)
Me. Jhenys Maiker Santos - Universidade Federal do Piauí (UFPI0
Dr. Francisco de Paula S. de Araújo Júnior – Instituto federal da Bahia (IFBA)
Ma. Anna Karla Barros da Trindade - Instituto Federal do Piauí (IFPI)
Dra. Elaine Fernanda dos Santos - Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Ma. Lilian Regina Araújo dos Santos - Universidade do Grande Rio (Unigranrio)
Dra. Luziane Said Cometti Lélis - Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ma. Márcia Antônia Dias Catunda - Devry Brasil
Ma. Marcia Rebeca de Oliveira - Instituto Federal da Bahia (IFBA)
Ma. Mariana Morais Azevedo - Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Dra. Marlova Giuliani Garcia - Instituto Federal Farroupilha (IFFar)
Ma. Rosana Maria dos Santos - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Ma. Rosana Wichineski de Lara de Souza - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Ma. Simone Ferreira Ângelo - Escola Família Agrícola de Belo Monte - MG
Ma. Suzel Lima da Silva - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Ma. Tatiana Seixas Machado Carpenter - Escola Parque
Me. Cássio Joaquim Gomes - Instituto Federal de Nova Andradina / Escola E. Manuel Romão
Me. Daniel Ordane da Costa Vale - Secretaria Municipal de Educação de Contagem
Me. Diego dos Santos Verri - Secretária da Educação do Rio Grande do Sul
Me. Fernando Gagno Júnior - SEMED - Guarapari/ES
Me. Grégory Alves Dionor - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/ Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Me. Lucas Pereira Gandra - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); UNOPAR, Polo Coxim/MS
Dr. Lucas Peres Guimarães – Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa - RJ
Dr. Luiz Otávio Rodrigues Mendes - Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Me. Mateus de Souza Duarte - Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Me. Milton Carvalho de Sousa Júnior - Instituto Federal do Amazonas (IFAM)
Dr. Sebastião Rodrigues Moura - Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA)
Dr. Wanderson Diogo A. da Silva - Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ma. Heloisa Fernanda Francisco Batista - Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Ma. Telma Regina Stroparo - Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)
Dr. Sérgio Saraiva Nazareno dos Anjos - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa)

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:
teoria, prática e desafios da escola contemporânea
Volume 1

http://www.doi.org/10.52832/wed.222

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

Organização e gestão do trabalho pedagógico [livro eletrônico]: teoria, prática e desafios da escola contemporânea / organizadores Quésia Guedes da Silva Castilho, Mauro Guterres Barbosa. -- Teresina, PI: Wissen Editora, 2026.

PDF
Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-6219-018-2
DOI: 10.52832/wed.222

1. Educação 2. Gestão educacional 3. Práticapedagógica I. Castilho, Quézia Guedes da Silva.
II. Barbosa, Mauro Guterres.

26-406840.0 CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica: Educação 371.3

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Informações sobre a Wissen Editora
Homepage: www.editorawissen.com.br
Teresina - Piauí, Brasil
E-mail: wisseneditora@gmail.com

Como citar ABNT: CASTILHO, Q. G. S.; BARBOSA, M. G. **Organização e gestão do trabalho pedagógico teoria, prática e desafios da escola contemporânea**. v. 1, Teresina-PI: Wissen Editora, 2026. 139 p. DOI: http://www.doi.org/10.52832/wed.222

Teresina-PI, 2026

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresentamos o e-book "**ESCOLA EM DIÁLOGO:** Práticas, Desafios e Caminhos da Gestão Democrática", fruto das reflexões, experiências, estudos e proposições desenvolvidos no âmbito da disciplina "Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico", do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

Esta obra nasce do entendimento de que a escola é um espaço coletivo, plural e permanentemente construído pelas pessoas que a constituem. Nesse sentido, discutir gestão compartilhada significa reconhecer a importância da participação efetiva de gestores, professores, estudantes, famílias, profissionais da educação e comunidade nas decisões que orientam o trabalho pedagógico e a vida escolar.

Os textos aqui reunidos expressam o compromisso dos mestrandos e das mestrandas com uma educação pública democrática, inclusiva, socialmente referenciada e atenta às realidades dos diferentes territórios. Ao abordar temas como a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, a educação inclusiva, a ancestralidade em contextos quilombolas, a participação comunitária, o enfrentamento ao bullying e ao cyberbullying, os conflitos nas decisões coletivas e a organização do trabalho pedagógico, os autores evidenciam que a gestão escolar é, antes de tudo, uma prática política, ética e humana.

Mais do que apresentar conceitos, os capítulos oferecem relatos de experiência, estudos de caso e planos de ação pedagógica que aproximam a produção acadêmica dos desafios concretos vivenciados nas escolas. São propostas que convidam à reflexão, ao diálogo e à ação coletiva, compreendendo que a transformação da educação não se realiza de forma isolada, mas por meio da escuta, da corresponsabilidade e do compromisso com o bem comum.

Esperamos que este e-book contribua para ampliar os debates sobre a gestão compartilhada e inspire educadores, gestores, estudantes e comunidades a fortalecerem práticas participativas em seus contextos. Que as experiências e propostas apresentadas nestas páginas reafirmem a escola como lugar de aprendizagem, pertencimento, diversidade e construção coletiva de futuros mais justos.

Boa Leitura!

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

SUMÁRIO

CAPITULO 1 ..... **1**

GESTÃO DEMOCRÁTICA: dos conflitos às decisões adequadas e necessárias para a prática escolar **1**

Antonio José Maciel Soares 1

CAPITULO 2 ..... **6**

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E COMPARTILHADA: um desafio para o gestor público e a reconfiguração do trabalho pedagógico **6**

Brenda Bianca Fonseca Berredo Freire 6

CAPÍTULO 3 ..... **12**

GESTÃO COMPARTILHADA: entre desafios e conceituação **12**

Carolayne Alves Castro 12

CAPÍTULO 4 ..... **19**

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICO: ancestralidade e autonomia na gestão democrática em uma escola municipal quilombola no estado do Maranhão **19**

Cleudilene Barbosa Lima 19

CAPÍTULO 5 ..... **25**

GESTÃO COMPARTILHADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PLANO DE AÇÃO COLETIVO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO **25**

Davi Mualem de Souza Santos 25

CAPÍTULO 6 ..... **33**

GESTÃO COMPARTILHADA: uma proposta de intervenção para fortalecer a participação da comunidade escolar **33**

Denizy de Sousa Cabral ‘ 33

Edinara de Sousa Neves 33

CAPÍTULO 7 ..... **42**

CONSTRUINDO JUNTOS UMA ESCOLA INCLUSIVA: elaboração coletiva de um plano de ação pedagógica para estudantes neurodivergentes de uma escola do Estado do Maranhão **42**

Diana Avelar Araújo 42

CAPÍTULO 8 ..... **49**

A CONSTRUÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DO PROCESSO DE GESTÃO COMPARTILHADA NA ESCOLA **49**

Diana Régia Campos Silva 49

CAPÍTULO 9 ..... **57**

ESTUDO DE CASO: a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico **57**

Érika Railany Rodrigues Guimarães 57

CAPÍTULO 10 ..... **62**

RELATO DE EXPERIÊNCIA: nivelamento dos estudantes e decisões coletivas no trabalho pedagógico **62**

Joysane dos Santos Nascimento da Silva 62

CAPÍTULO 11 ..... **73**

ESCOLA PLURAL PARA TODOS: gestão compartilhada e práticas pedagógicas interseccionais para garantir a Educação Inclusiva **73**

Luana Estephany Gomes Costa 73

CAPÍTULO 12 ..... **80**

ENTRE O RITO E A REALIDADE: Os Desafios da Participação Efetiva na Reformulação do Projeto Político-Pedagógico em uma Escola Comunitária **80**

Marza Joaquim Vilanculos Uate 80

CAPÍTULO 13 ..... **86**

ENTRE A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO LUÍS-MA **86**

Rafisa Bezerra Vasconcelos 86

CAPÍTULO 14 ..... **97**

ESTUDO DE CASO: "decisão coletiva em conflito" **97**

Roubert Wagner Castro Portela 97

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA: IFMA no enfrentamento ao bullying e cyberbullying – "não curta a violência" **105**

Tereza Talyta Carvalho de Moura 105

CAPÍTULO 16 ..... **117**

ATORES DA GESTÃO COMPARTILHADA DA ESCOLA PÚBLICA: Quem Decide, Quem Executa e Quem Avalia no Trabalho Pedagógico **117**

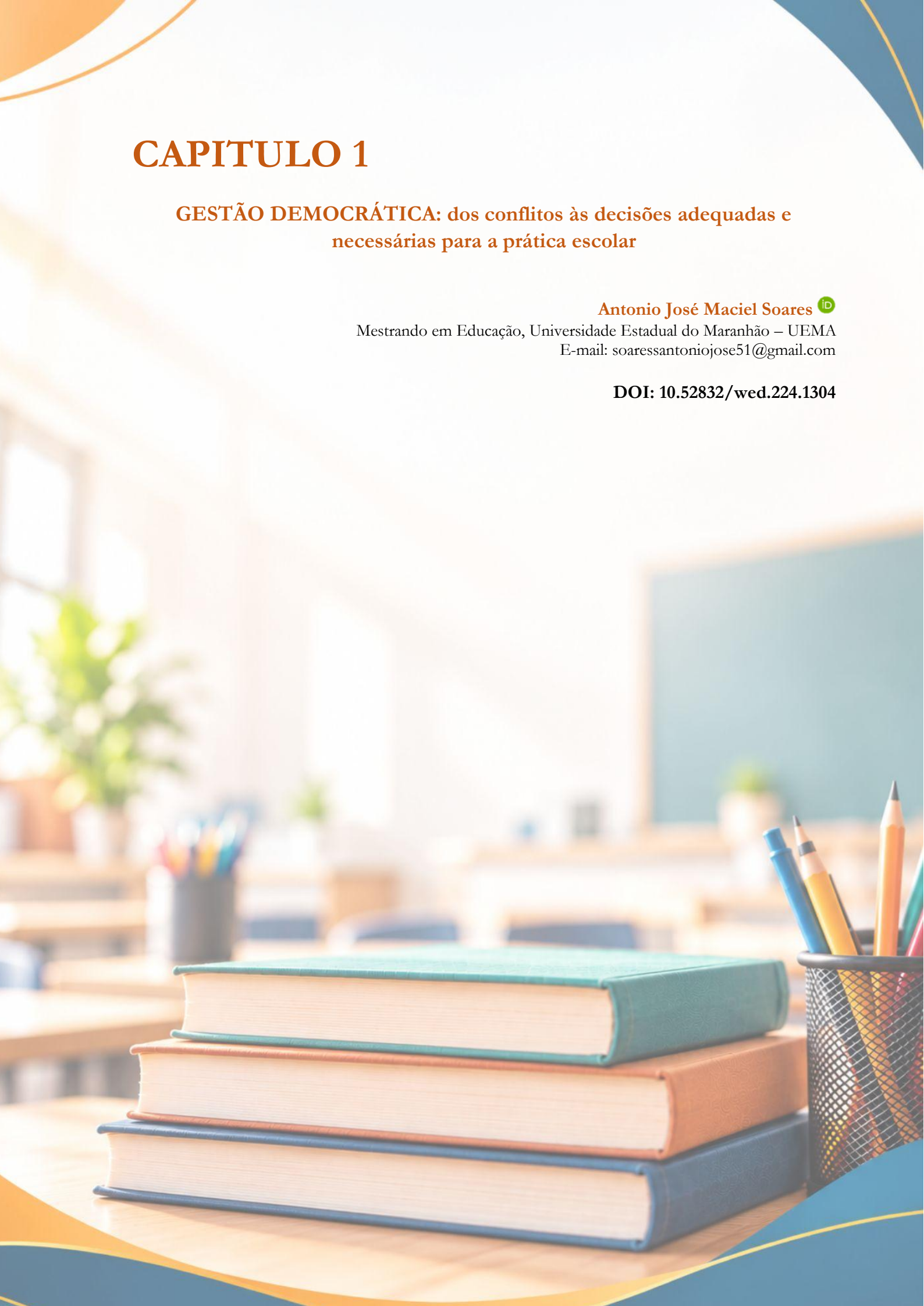
Wilma Leandro Carvalho 117

CAPITULO 1

GESTÃO DEMOCRÁTICA: dos conflitos às decisões adequadas e necessárias para a prática escolar

Antonio José Maciel Soares
Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: soaressantoniojose51@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1304



1 INTRODUÇÃO

A escola deve ser um local democrático, no qual, a participação seja uma realidade e faça parte da prática escolar, mas participação de fato, não só formal. Nesse sentido, ao analisar os desafios da gestão democrática diante de uma situação de conflito de interesses no ambiente escolar, refletindo sobre os sujeitos que devem participar das decisões, as estratégias de escuta e os mecanismos necessários para transformar a participação formal em participação efetiva.

Pensou-se no que uma escola pública de Ensino Fundamental, anos finais, vem enfrentando, aumento significativo dos índices de infrequência escolar. A Constituição Federal de 1988 (Art. 6º e 205): Garante a educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família. Nesse sentido, a infrequência escolar compromete a efetivação do direito à educação. No que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990): O artigo 56 obriga os dirigentes de escolas a comunicar ao Conselho Tutelar os casos de faltas reiteradas, além de evasão escolar. Diante do que foi exposto, a equipe gestora considera necessário reorganizar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), estabelecendo novas estratégias para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes.

Foram organizadas reuniões no sentido de refletir sobre a situação em tela. Surgiram diferentes opiniões sobre as causas do problema e sobre quais medidas deveriam ser priorizadas. A gestão escolar defende o fortalecimento do acompanhamento da frequência, a aproximação com as famílias e a criação de mecanismos de busca ativa dos estudantes.

Parte dos professores considera que o principal problema está relacionado às dificuldades de aprendizagem, à falta de recursos pedagógicos e às condições de trabalho, defendendo investimentos em reforço escolar e formação continuada. As famílias apresentam opiniões diversas. Algumas apontam dificuldades econômicas, problemas de transporte e necessidade de os estudantes ajudarem nas atividades familiares. Outras entendem que a escola deveria estabelecer uma comunicação mais próxima com os responsáveis.

Os estudantes, por sua vez, afirmam que muitos colegas deixam de frequentar a escola porque consideram as aulas pouco atrativas, sentem dificuldades para acompanhar determinados conteúdos e não se sentem suficientemente ouvidos pela instituição. Observa-se a ausência de autoavaliação, de reflexão sobre a prática de cada ator, relacionado à sua própria prática.

2 DIANTE DA DIVERGÊNCIA DE OPINIÕES, SURGE UMA QUESTÃO CENTRAL

Como a escola pode tomar uma decisão coletiva sobre a reorganização do seu Projeto Político-Pedagógico sem que a decisão seja apenas uma iniciativa da gestão, mas resulte de uma participação efetiva dos diferentes sujeitos da comunidade escolar?

3 QUESTÕES PARA ANÁLISE EM GRUPOS

Identificação dos diversos integrantes da comunidade escolar, com base nisso esses são os sujeitos envolvidos na resolução do problema:

- equipe gestora;
- professores;
- estudantes;
- famílias/responsáveis;
- coordenação pedagógica;
- conselho escolar;
- funcionários da escola;
- representantes da comunidade local.

4 NO QUE TANGE À ESCUTA, DEVE ACONTECER DESSA FORMA

- assembleias escolares;
- reuniões com professores;
- rodas de conversa com estudantes;
- questionários para famílias;
- reuniões do Conselho Escolar;
- escuta individual ou por segmentos;
- levantamento e análise dos dados de frequência e evasão;
- fóruns ou encontros comunitários.

5 ELABORAÇÃO DE PROPOSTA MACRO DE FORMA COLETIVA

Com base na situação apresentada, o grupo deverá elaborar uma proposta de encaminhamento coletivo para a reorganização do PPP.

A proposta deverá contemplar:

1. Diagnóstico: quais são as possíveis causas da evasão?
2. Prioridades: quais problemas devem ser enfrentados primeiro?
3. Ações: o que a escola deverá fazer?
4. Responsáveis: quem participará da execução?
5. Prazo: quando as ações serão desenvolvidas?
6. Acompanhamento: como será verificado se as ações estão produzindo resultados?

5 EXEMPLO DE ENCAMINHAMENTO

Prioridade: combater a infrequência e melhorar o vínculo dos estudantes com a escola.

Ações propostas:

- realizar levantamento dos estudantes com maior índice de faltas;
- estabelecer contato sistemático com as famílias;
- desenvolver estratégias de busca ativa;
- criar projetos pedagógicos mais atrativos e relacionados à realidade dos estudantes;
- fortalecer o acompanhamento pedagógico;
- criar espaços periódicos de escuta dos estudantes;
- discutir os resultados das ações nas reuniões do Conselho Escolar.

6 POSSÍVEIS DIFICULDADES DA GESTÃO COMPARTILHADA

O grupo deverá identificar pelo menos cinco dificuldades que podem surgir durante o processo de decisão coletiva.

7 ALGUMAS POSSIBILIDADES

Dificuldades encontradas e possíveis formas de resolução

1. Choque de opiniões e ideias diferentes*:* Abrir rodas de conversa focadas em achar pontos em comum, trabalhando para que o grupo chegue a um consenso sem transformar a discussão em cabo de guerra.

2. Pais e responsáveis ausentes*:* Flexibilizar os horários dos encontros e diversificar a comunicação, usando canais que as famílias realmente acessam no dia a dia, como avisos rápidos pelo celular.

3. Parte da equipe com o pé atrás para colaborar*:* Conversar com calma para tirar dúvidas, alinhar expectativas e envolver esses profissionais logo no começo das ideias, para que eles se sintam parte do projeto.

4. Alunos distantes e sem voz ativa*:* Criar momentos dedicados de escuta para os estudantes e fortalecer a representação deles, dando espaço real para falarem o que pensam sobre o ambiente onde convivem.

5. Direção decidindo tudo sozinha*:* Estabelecer combinados claros e processos de votação para que as escolhas sejam feitas em conjunto, e não apenas de cima para baixo.

6. Correria do dia a dia e falta de tempo para se reunir*:* Montar um calendário realista com bastante antecedência e fazer reuniões objetivas, com pauta curta e foco prático para não desperdiçar o tempo de ninguém.

Wissen Editora, 2026 |ISBN 978-65-6219-018-2 |DOI: 10.52832/wed.222

7. Atrito entre os diferentes grupos da comunidade escolar*:* Contar com alguém neutro para intermediar as conversas mais difíceis e definir regras justas de convivência que tenham sido aprovadas por todo mundo.

8. Ouvir as pessoas só para cumprir tabela*:* Fazer questão de analisar cada sugestão com seriedade, aplicar as boas ideias na prática e dar um retorno claro ao grupo sobre o que foi ou não aproveitado

8 PRÁTICA ESCOLAR NO QUE SE REFERE ÀS DECISÕES COLETIVAS PARA RESOLVER AS SITUAÇÕES DEVE PRIORIZAR

- Reflexão sobre as situações-problema - Escuta de todos os integrantes
- Acompanhamento do que foi decidido - Avaliação - Prática pautada na ação-reflexão-ação

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de uma gestão democrática e participativa não deve prescindir da participação, da autonomia, do diálogo e do respeito à opinião de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola organize espaços e momentos destinados à discussão coletiva, à escuta e à construção conjunta de propostas, possibilitando que diferentes perspectivas sejam apresentadas, debatidas e consideradas na tomada de decisões.

Entretanto, mais importante do que simplesmente criar espaços formais de participação é garantir que essa participação aconteça de maneira efetiva e significativa. Não basta reunir professores, estudantes, famílias, gestores e demais profissionais da educação se suas opiniões não forem realmente ouvidas, consideradas e incorporadas aos processos decisórios. A gestão democrática pressupõe, portanto, a superação de uma participação meramente burocrática ou simbólica, transformando os sujeitos da comunidade escolar em participantes ativos da construção dos caminhos da instituição.

Nesse contexto, participar significa ter a possibilidade de expressar ideias, apresentar críticas, propor alternativas, discutir problemas, acompanhar decisões e assumir responsabilidades coletivas. A democracia na escola se fortalece quando os diferentes sujeitos compreendem que possuem não apenas o direito de participar, mas também a responsabilidade de contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente comprometida.

REFERÊNCIA

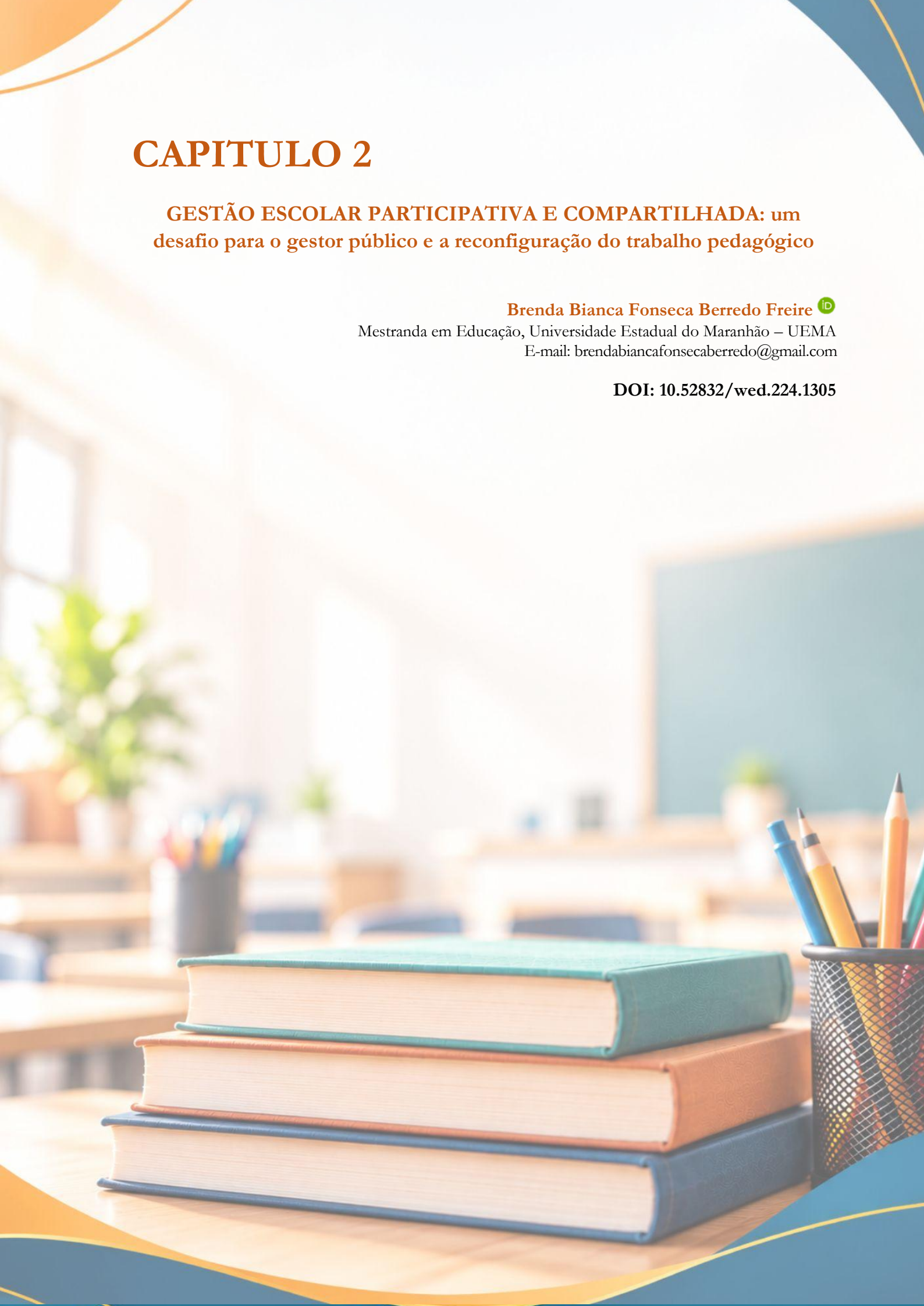
LORDEIRO, Vanusa Rodrigues; LEÃO, Rita de Cássia da Silva. Gestão escolar participativa e compartilhada: um desafio para o gestor público. **Nome da Revista**, local, v. X, n. X, p. 47-XX, ano.

CAPITULO 2

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E COMPARTILHADA: um desafio para o gestor público e a reconfiguração do trabalho pedagógico

Brenda Bianca Fonseca Berredo Freire
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: brendabiancafonsecaberredo@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1305



1 A GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E COMPARTILHADA

A gestão escolar participativa compreende a escola como um espaço coletivo, no qual as decisões não devem estar concentradas exclusivamente na figura do gestor. A participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar possibilita a construção de práticas mais democráticas e comprometidas com as necessidades da instituição.

Nesse sentido, a gestão compartilhada pressupõe diálogo, cooperação, corresponsabilidade e participação, superando uma concepção meramente administrativa da função do gestor.

Para Paro (2016), a administração escolar precisa estar articulada à finalidade educativa da escola e à construção de relações democráticas. A participação constitui elemento fundamental para que a escola cumpra sua função social.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática representa uma forma de organização da escola baseada na participação dos sujeitos que dela fazem parte. Não se trata apenas de consultar a comunidade, mas de criar condições efetivas para que ela participe dos processos de discussão, planejamento e decisão.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação brasileira. A LDB – Lei nº 9.394/1996, especialmente em seus arts. 14 e 15, também estabelece princípios relacionados à participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e à autonomia das instituições.

3 O PAPEL DO GESTOR PÚBLICO

Nesse modelo, o gestor deixa de ser compreendido apenas como aquele que manda, controla e administra. Ele passa a exercer uma função de liderança, articulação e mediação.

O gestor precisa construir condições para que professores, estudantes, famílias e demais trabalhadores da escola possam participar da elaboração e da execução das ações institucionais.

Lück (2009) destaca a importância da liderança e da participação para a construção de uma gestão escolar efetiva, ressaltando que a gestão envolve a mobilização das pessoas para a realização dos objetivos educacionais.

4 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação não pode ficar restrita aos profissionais que atuam diretamente na escola. Famílias, estudantes, professores, funcionários e comunidade local precisam ser reconhecidos como sujeitos do processo educativo.

A participação fortalece o sentimento de pertencimento e permite que diferentes perspectivas sejam consideradas na construção das ações escolares.

Para Paro (2016), a participação da comunidade na escola pública está relacionada à própria democratização da educação e à construção de uma escola que responda aos interesses da sociedade.

5 ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO

A gestão democrática precisa criar espaços institucionais concretos para que a participação aconteça.

Entre esses espaços estão:

- Conselho Escolar;
- Reuniões pedagógicas;
- Assembleias;
- Projeto Político-Pedagógico;
- Grêmio estudantil;
- Reuniões com as famílias;
- Fóruns e outras instâncias coletivas.

O PPP ganha destaque porque representa um instrumento de planejamento construído coletivamente, expressando concepções, objetivos, princípios e caminhos que orientam o trabalho da escola.

6 GESTÃO COMPARTILHADA E CORRESPONSABILIDADE

Compartilhar a gestão não significa simplesmente delegar tarefas. Significa dividir responsabilidades e possibilitar que os sujeitos participem da construção das decisões.

A gestão compartilhada fortalece o trabalho em equipe e rompe com práticas excessivamente hierarquizadas e centralizadoras.

7 OS DESAFIOS DO GESTOR PÚBLICO

A implantação de uma gestão participativa encontra obstáculos. Entre eles estão a cultura centralizadora, resistência às mudanças, conflitos de interesses, limitações institucionais e necessidade de formação dos gestores.

Por isso, democratizar a gestão não significa apenas criar mecanismos formais de participação. É necessário modificar práticas e relações de poder presentes no cotidiano escolar.

Aqui podemos estabelecer uma relação importante com Dourado (2007), ao compreender

a gestão da educação como processo que envolve dimensões políticas, pedagógicas e sociais.

8 GESTÃO PARTICIPATIVA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A participação democrática não é um fim isolado. Ela está relacionada à construção de uma escola capaz de garantir qualidade social da educação, inclusão, aprendizagem, cidadania e pertencimento.

Uma escola democrática precisa perguntar:

Quem participa?

↓

Como participa?

↓

Quem decide?

↓

Como as decisões são construídas?

↓

A participação produz mudanças concretas?

Essa perspectiva permite superar uma participação apenas simbólica e avançar para uma participação efetiva.

9 MAPA CONCEITUAL

O mapa conceitual apresentado a seguir, demonstra a gestão escolar participativa e compartilhada como um processo democrático, construído por meio do diálogo, da cooperação e da corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser organizada por decisões centralizadas e passa a valorizar a participação coletiva na definição de seus objetivos, ações e projetos.

Figura 1: Mapa conceitual sobre Gestão escolar participativa e compartilhada.



Fonte: Própria autora, 2026

A gestão democrática constitui a base desse modelo, pois promove transparência, descentralização das decisões e construção coletiva do projeto escolar. O gestor público exerce papel essencial nesse processo, atuando como líder democrático, mediador de conflitos e articulador da comunidade escolar. Sua função não se limita à administração, mas envolve criar condições para que professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade local participem ativamente da vida da escola.

Para que essa participação aconteça de forma efetiva, são necessários espaços como o Conselho Escolar, as reuniões coletivas, o Projeto Político-Pedagógico, os grêmios estudantis, os fóruns e as assembleias. Esses ambientes possibilitam a escuta de diferentes opiniões e fortalecem o sentimento de pertencimento dos envolvidos.

A gestão compartilhada representa a divisão de responsabilidades, o trabalho em equipe e a valorização dos diversos sujeitos da comunidade escolar. Entretanto, sua implementação enfrenta desafios, como a cultura centralizadora, a resistência às mudanças, as limitações de recursos, os conflitos de interesses e a necessidade de formação contínua dos gestores.

Quando realizada de forma comprometida, a gestão participativa contribui para ampliar a autonomia da escola, fortalecer a democracia, melhorar a qualidade da educação e promover uma escola mais inclusiva, cidadã e socialmente comprometida.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar participativa e compartilhada constitui um desafio porque exige romper com práticas centralizadoras e construir uma cultura institucional baseada no diálogo, na participação e na corresponsabilidade. O gestor público, nesse processo, assume o papel de articulador e mediador, criando condições para que os diferentes sujeitos da comunidade escolar participem efetivamente da construção da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FERNANDES, Francine Amorim; MORGAN, Karine Vichiett. A

FERNANDES, Francine Amorim; MORGAN, Karine Vichiett. A gestão escolar democrática: desafios e caminhos em direção à qualidade da educação. **Educação em Debate**, v. 46, n. 92, 2024.

LIMA, Leiliane dos Santos de; OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. Gestão escolar participativa: caminhos para participação das famílias. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 12, n. 15, p. 173–184, 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MORELLI, Aylla Rosemwinkel. Gestão democrática e os Conselhos Escolares: perspectivas atuais após mudanças na LDB. **Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 42, 2024.

NETO, Maria Aline; ALVES, Sandra Maria Campos; MAIA, Sonia Cristina Ferreira. Gestão democrática escolar: uma análise da legislação vigente e da relevância da participação ativa da comunidade escolar para sua implementação. **Educação em Debate**, v. 47, n. 94, 2025.

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

SANTOS, Rodrigo Mioto dos; GARCIA, Marcos Leite; BASTOS JÚNIOR, Luiz Magno Pinto. A gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação após a Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, v. 9, n. 2, 2023/2024.

CAPÍTULO 3

GESTÃO COMPARTILHADA: entre desafios e conceituação

Carolayne Alves Castro
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
E-mail: carolaynealvescastro@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1306



INTRODUÇÃO

A educação brasileira é permeada e atravessada por seu contexto histórico e cultural em suas multidimensões. Tornando-se fundamental compreender que as mudanças paradigmáticas do que se entende por gestão escolar em seu contexto atual requerem uma lente histórica, cronológica e até sociológica, marcada por sucessões de forças que se atraem e se repelem simultaneamente.

> Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. E é a essa necessidade que a gestão educacional tenta responder. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho, como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino. (Lück, s.d.)

Compreender o sistema educacional como organismo vivo requer um olhar sensível e dinâmico sobre o processo educativo enquanto prática social. Segundo Caffagni (2024, p.4) "A função essencial da escola seria então a formação dos novos cidadãos, por ser esta a instituição portadora dos saberes selecionados por uma sociedade e de seus valores e que, portanto, se julga importantes de serem transmitidos". Com isso, pensar em uma gestão que priorize tal função e prática requer uma dinâmica organizativa que priorize a coletividade dentro das tomadas de decisão e do processo de construção e formação do saber. Lordeiro e Leão (2016) destacam que, "[...]a gestão educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos da unidade de trabalho".

Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a conceituação da coletividade que integra os membros participantes da unidade de trabalho, levando em consideração o contexto brasileiro em sua diversidade e desafios.

- **Direção:** A gestão escolar deve ser compreendida para além dos aspectos individuais ou administrativos aos quais comumente está conectada.
-

> A forma hierarquizada e unipessoal da atual direção escolar é menos compatível com os objetivos democráticos da educação do que formas alternativas de gestão colegiada. Para isso é preciso, sem dúvida, um fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva – conselho de escola, grêmio estudantil e associações de pais. (Paro, 2008, p. 131)

Portanto, esse processo pedagógico e formativo deve buscar a participação da coletividade com todos os sujeitos envolvidos, por meio do fortalecimento da gestão coletiva e participativa, em que a participação vá para além do estar, alcançando a esfera do ser.

- **Coordenação pedagógica:** Definir ou conceituar a coordenação pedagógica implica em compreender o processo de formação da identidade desse profissional, sobretudo no

contexto brasileiro, em que se encontra arraigado uma historicidade voltada à fiscalização e imposições.

> Considerando o processo histórico da coordenação pedagógica, muito marcada por políticas que a localizam num contexto de executor das diretrizes governamentais e de fiscalizador da implantação de tais diretrizes nas escolas, o desafio é construir a identidade de um profissional capaz de analisar criticamente tais políticas, leis e projetos externos que chegam às escolas e interferem nos processos educativos (Macedo, 2016, p. 45).

Dessa forma, sua identidade e sua ação escolar estão ligadas a dimensões que vão para além da elaboração e construção do projeto político pedagógico (PPP), sendo atravessadas pela construção e/ou fortalecimento do seu espaço dentro do ambiente escolar. Isso perpassa a compreensão crítica das necessidades escolares e profissionais para intervir com ações formativas e de assessoramento, visando construir novas pontes dentro desse processo.

- **Docentes**: Libâneo (2004), reflete sobre o docente e o ensino enquanto sua atividade central, sendo o profissional que tem em sua formação inicial a aquisição de valores, conhecimentos e habilidades que lhe possibilitem conduzir a aprendizagem nas escolas.

Faz-se necessário refletir ainda, sobre o "ser professor" e a identidade docente, que têm sido atravessadas por condições de desvalorização da profissão. De acordo com Libâneo (2004), quando o docente não encontra sentido próprio do seu trabalho para questões pessoais e sociais, a identidade docente fica fragilizada. Dessa maneira, mais do que uma formação continuada que abrace essas singularidades, é importante que o professor, esteja ciente dos desafios e respaldado pelos conhecimentos práticos e teóricos, consiga responder às demandas apresentadas por meio do seu processo crítico e autônomo, em que sua vivência, sua experiência e sua própria identidade em construção possibilitem confiança para as intervenções necessárias em sua realidade escolar.

- **Estudantes:** Como afirma Lück (2009, p. 21), "Os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar às suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social". Portanto, pensar no processo de aprendizagem requer reconhecer o estudante em sua realidade enquanto aprendiz, bem como dentro de seu contexto sociocultural e de suas singularidades. Requer reconhecer que estes são fundamentais dentro da construção das ações, não sendo fins, mas começos de uma gestão compartilhada para eles e com eles.

- **As famílias:** São fundamentais dentro do processo de aprendizagem, sendo de suma importância não apenas conhecê-las, mas também oportunizar espaço e voz dentro dos espaços escolares.

> Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma

> continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será – ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais. (Nogueira, 2006, p. 161).

O diálogo, enquanto ponte, é fundamental para concretizar na prática a gestão compartilhada, possibilitando a construção de espaços e ambientes de interação e participação na relação família-escola.

- **Conselho escolar:** Conforme Fernandes e Ramos (2010, p. 217), "o Conselho Escolar consiste em um canal para informar aos dirigentes, o que a comunidade deseja que seja feito no espaço escolar". No entanto, deve-se considerar que, na prática, todas as relações escolares – sobretudo no que tange à gestão compartilhada – perpassam relações e hierarquias dentro do processo de construção, uma vez que estão situadas em um modelo societário neoliberal.
- **Comunidade:** No dizer de Lück (2009, p. 75), "é necessária toda uma comunidade para educar uma criança". Essa participação da comunidade possibilita a construção de uma coletividade unida em um objetivo comum com a educação. Desse modo, compreender o contexto e a comunidade possibilita uma vasta visão da responsabilidade educacional enquanto processo cidadão.
- **Políticas públicas:** "As políticas públicas são elaboradas, organizadas e aplicadas por projetos e ações governamentais que visam promover a qualidade de vida e o bem-estar de todos os cidadãos, independente do sexo, raça, cor, religião ou nível social" (Silva; Steffens; Pereira, 2022, p. 5). Já no âmbito escolar, tem-se o recorte das políticas públicas educacionais, por meio das quais o governo orienta as ações educativas para a efetivação do modelo de sociedade vigente. Dessa forma, é importante refletir ou até resistir dentro desses processos, buscando analisar e avaliar criticamente as políticas públicas educacionais.

Conforme aponta Lück (2009, p. 137), "O cotidiano escolar é, pois o espaço em que se dá o embate entre o normatizado e legislado e as possibilidades de compreensão e aceitação pelos que compõem a escola". Dessa forma, conhecer e entender os papéis pedagógicos e sociais de cada integrante, bem como os atravessamentos sociais no cotidiano do contexto escolar, implica colocar à luz as forças de poderes que permeiam o núcleo escolar. No dizer de Freire (2016, p.108) "A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na *educabilidade* mesma do ser humano, que se funda na natureza inacabada e da qual se tornou consciente". Reconhecer os desafios e reconhecer-se dentro desse processo pode ser o início de uma emancipação que possibilite verdadeiramente a gestão compartilhada.

Mapa Conceitual Sintético



REFERÊNCIAS

CORREIA, Ludimilla Alves. Gestão escolar democrática: o papel do gestor na organização dos espaços /tempos escolares na perspectiva da qualidade da educação / Ludimilla Alves Correia. – São Luís, 2019. Disponível em: https://repositorio.uema.br/jspui/bitstream/123456789/4907/1/TCC%20-%20LUDIMILLA%20ALVES%20CORREIA%20-%20CECEN%20UEMA%202019.pdff. Acesso em: 10 set. 2026.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Géssica Priscila. Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 210-224, nov. 2010.Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/177/103/637#:~:text=Os%20Cadernos%20Tem%C3%A1ticos%20prop%C3%B5em%2C%20portanto%2C%20a%20reflex%C3%A3o,como%20seu%20instrumento%20de%20tomada%20de%20decis%C3%A3o. Acesso em: 12 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004. 313 p. Disponível em: José Carlos Libâneo - Organização e Gestão da Escola.pdf - Google Drive

LORDEIRO, Vanusa Rodrigues; LEÃO, Rita De Cássia da Silva. Gestão escolar participativa e compartilhada: um desafio para o gestor público. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública**, Osasco, SP, v. 1, n. 1, p. 47-56, jan./dez. 2016.

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. Curitiba: CEDAHP. (Programa de Capacitação de Gestores / PROGESTÃO). Disponível em:https://progestaoead.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdff. Acesso em: 08 set. 2026.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 09 set. 2026.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. *In*: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-48. Disponível em: https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdff. Acesso em: 14 set. 2026.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a10.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília,

v. 24, n. 1, p. 127-133, jan./abr. 2008. Disponivel em: https://vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/aestruturadidaticaeadministrativadaescolaeaqualidadedoensinofundamental.pdf f. Acesso em: 10 set. 2026.

SILVA, Jacqueline Silva da; STEFFENS, Carine Rozane; PEREIRA, Rosiane Sousa. Políticas públicas educacionais que permeiam a prática pedagógica da Educação Infantil na perspectiva da Inclusão Escolar. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 29, p. 1-18, e013, 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/ensino/v29/1983-1730-ensino-29-e013.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.

CAPÍTULO 4

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICO: ancestralidade e autonomia na gestão democrática em uma escola municipal quilombola no estado do Maranhão

Cleudilene Barbosa Lima
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: cleudilenelima88@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1307



1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, impulsionou a busca por novos paradigmas na organização social e institucional, fixando a gestão democrática do ensino público como um princípio constitucional inegociável. Porém, ao logo dos anos a gestão escolar era vista como uma cultura centralizadora, personalista e patrimonialista, em que o poder e as decisões recaíam de forma isolada sobre a figura do diretor, contudo a escola pública tem sido desafiada a superar estruturas burocráticas e excludentes que transformam a participação em mera formalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), fortalecida recentemente pela Lei nº 14.644/2023, e o Plano Nacional de Educação (PNE) consolidam a exigência de instâncias deliberativas efetivas, como os Conselhos Escolares e os Fóruns de Conselhos, além da construção participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Contudo, como adverte Heloisa Lück (2006, p. 99 apud Neto et al., 2025, p. 4), a autonomia e a gestão democrática configuram-se como "um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas", o que exige a transformação do clima organizacional em um espaço genuíno de diálogo, escuta sensível e corresponsabilidade.

Lordeiro e Leão (2016) reforçam que a efetivação dessa prática demanda a superação de modelos conservadores por meio da descentralização do poder e do empoderamento da comunidade, fazendo com que a escola deixe de ser um local de decisões unilaterais para se consolidar como o *locus* privilegiado de aprendizagem da cidadania.

Para tanto, os gestores públicos precisam pautar sua liderança em valores fundamentais como a ética, a solidariedade, a equidade e o compromisso social (Lück, 2008 apud Lordeiro & Leão, 2016).

Essa premissa torna-se ainda mais urgente e complexa quando situada no contexto das escolas do campo e, de maneira singular, nas comunidades quilombolas. Nesses territórios, os processos de ensino-aprendizagem enfrentam o desafio crônico da desarticulação entre os currículos formais e os saberes tradicionais.

Para que a aprendizagem seja significativa e emancipatória, a gestão democrática precisa atuar como o elo entre a ancestralidade local e o conhecimento escolar formal, mobilizando as competências de professores, alunos, pais e lideranças locais. Como aponta Veiga (2018), o PPP deve refletir a realidade viva da comunidade, garantindo que os sujeitos, ao participarem ativamente da construção dos rumos da escola, desenvolvam o sentimento de pertencimento. Desse modo, assegurar uma gestão compartilhada significa garantir que o direito de aprender esteja indissociável

do direito de pertencer, transformando a escola em um território de resistência, cultura e emancipação social.

2 PROBLEMA IDENTIFICADO

Dificuldade na consolidação da alfabetização e no acompanhamento do currículo por faixa etária nas turmas multisseriadas das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, agravada pela escassez de materiais didáticos contextualizados com a realidade quilombola, distanciando a escola dos saberes tradicionais da comunidade.

3 PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

Alunos das turmas multisseriadas das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, professores, servidores administrativos, gestor, supervisora pedagógica, pais, responsáveis e lideranças comunitárias quilombolas.

4 OBJETIVO DA AÇÃO

Fortalecer a aprendizagem nas turmas multisseriadas do 1º e 5º ano e consolidar a gestão democrática e compartilhada por meio de uma prática pedagógica intercultural, descentralizando os processos decisórios e integrando a comunidade na coautoria do Projeto Político-Pedagógico.

5 ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA E GESTÃO COMPARTILHADA

5.1 Fortalecimento do Conselho Escolar e Fóruns Escolares

De acordo com a Lei nº 14.644/2023, o Conselho Escolar é o órgão deliberativo composto por diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e membros da comunidade local eleitos por seus pares, assumirá o papel central na cogestão dos rumos pedagógicos e financeiros da escola.

Articular-se-á também com os Fóruns dos Conselhos Escolares para garantir a qualidade social da educação. Portanto, é de suma importância o fortalecimento e a ação do Conselho e Fóruns escolares para que se perceba os dilemas e problemas presentes no chão da escola, para que tais problemas sejam resolvidos o quanto antes para o melhor desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

5.2 Descentralização e Construção Coletiva do PPP

Superando as práticas patrimonialistas e personalistas, o Projeto Político-Pedagógico será revisado de forma participativa, refletindo a realidade quilombola local e gerando o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade entre todos os envolvidos.

De acordo com Gomes (2012) A escola é um dos espaços em que a identidade negra e o pertencimento étnico-racial são postos à prova, mas também é o lugar onde podem ser potencializados e ressignificados por meio de uma pedagogia que valorize a ancestralidade e a diversidade.

5.3 Canais de Diálogo entre Escola e Comunidade

A gestão escolar promoverá canais reais de escuta e diálogo horizontal, garantindo que a participação dos pais, mestres da cultura e alunos não seja apenas uma formalidade burocrática, mas uma atuação consciente de compartilhamento de poder e responsabilidades.

6 AÇÕES PEDAGÓGICAS

6.1 Projetos Interdisciplinares

Desenvolvimento de projetos trimestrais articulados com a realidade e a ancestralidade quilombola, como os festejos presentes na comunidade, capoeira, cultivo da mandioca para a produção da farinha, tambor de crioula e de mina, permitindo que as turmas multisseriadas trabalhem o mesmo eixo temático em diferentes níveis de complexidade.

6.2 Oficinas da Ancestral Compartilhada

Aulas práticas conduzidas em parceria com os saberes dos anciãos da comunidade como a contagem na agricultura familiar do plantio de mandioca, técnicas construtivas locais para a confecção dos tambores, ritmos, batidas, canções unindo o conhecimento tradicional aos componentes curriculares formais de matemática, língua portuguesa, ciências e arte.

6.3 Estações de Trabalho Simultâneas com Gestão Autônoma:

Organização da sala multisseriada 1º e 5º ano do ensino fundamental em cantos de aprendizagem colaborativa, onde os alunos desenvolvem autonomia sob a mediação do professor, enquanto a gestão pedagógica apoia o atendimento direcionado aos ciclos de alfabetização.

7 RECURSOS NECESSÁRIOS

7.1 Recursos Humanos

Mestres da cultura, agricultores e lideranças locais como parceiros educacionais voluntários integrados à rotina escolar.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

7.2 Recursos Financeiros

Aplicação transparente dos recursos repassados diretamente à escola com o apoio técnico-financeiro previsto no PNE e acompanhamento direto do Conselho Escolar no planejamento das despesas.

7.3 Materiais Pedagógicos

Cadernos de campo comunitários, materiais para oficinas artesanais, jogos educativos e ferramentas digitais básicas para documentação do "Memorial Escolar Quilombola".

8 FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

8.1 Avaliação Formativa e Portfólios Coletivos

Acompanhamento contínuo do desenvolvimento cognitivo do estudante por meio de portfólios que valorizam o progresso individual e o aprendizado coletivo.

8.2 Conselhos de Classe Participativos e Democráticos

Reuniões periódicas ampliadas com a presença de representantes de pais, alunos e professores para analisar os indicadores educacionais e reajustar as rotinas pedagógicas de forma conjunta.

8.3 Orientação por Valores Éticos e Solidários

O acompanhamento da gestão pautar-se-á nos valores de ética, solidariedade, equidade e compromisso conforme postulado por Heloísa Lück, assegurando que os grupos em situação de maior vulnerabilidade recebam a atenção diferenciada necessária para alcançar a paridade de aprendizagem.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Plano de Ação Pedagógica reafirma o compromisso da escola com uma educação pública democrática, inclusiva, intercultural e socialmente referenciada. Ao reconhecer as especificidades das turmas multisseriadas e valorizar os saberes, a história, a cultura e a ancestralidade da comunidade quilombola, a proposta busca superar práticas pedagógicas descontextualizadas e fortalecer aprendizagens significativas para todos os estudantes.

A participação efetiva de professores, alunos, famílias, lideranças comunitárias, mestres da cultura, Conselho Escolar e equipe gestora é fundamental para que as ações previstas sejam concretizadas. A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, o diálogo permanente com a

comunidade e o acompanhamento formativo permitirão adequar as práticas às necessidades reais da escola, garantindo corresponsabilidade nas decisões e no desenvolvimento dos estudantes.

Assim, espera-se que este plano contribua para a consolidação da alfabetização, para o avanço das aprendizagens e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos alunos à sua comunidade. Mais do que atender às demandas curriculares, pretende-se constituir a escola como espaço de valorização da identidade quilombola, de respeito à diversidade, de exercício da cidadania e de transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a gestão democrática do ensino público. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14644.htm. Acesso em: 11 set. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

LODEIRO, Vanusa Rodrigues; LEÃO, Rita de Cássia da Silva. Gestão escolar participativa e compartilhada: um desafio para o gestor público. **Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas (RIDAP)**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47–56, jan./dez. 2016.

NETO, Maria Aline; ALVES, Sandra Maria Campos; MAIA, Sonia Cristina Ferreira. Gestão democrática escolar: uma análise da legislação vigente e da relevância da participação ativa da comunidade escolar para sua implementação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 47, n. 94, jan./dez. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

CAPÍTULO 5

GESTÃO COMPARTILHADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PLANO DE AÇÃO COLETIVO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Davi Mualem de Souza Santos
Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
E-mail: davimualem123@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1308



1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A democratização da escola pública contemporânea exige a superação de modelos de administração enraizados no patrimonialismo e na racionalidade burocrática instrumental, nos quais o poder decisório permanece concentrado de forma personalista na figura do diretor. Como destacam Lordeiro e Leão (2016), as tomadas de decisão unilaterais desarticulam a comunidade, geram apatia funcional e limitam a capacidade da instituição de responder à complexidade das demandas sociais e formativas que atravessam o ambiente escolar. Em contraposição a essa cultura autoritária, a gestão compartilhada e participativa fundamenta-se na descentralização do poder, no diálogo sistemático e na corresponsabilidade entre todos os sujeitos educativos — direção, coordenação, professores, estudantes, funcionários e famílias.

Essa transformação política e administrativa adquire urgência no enfrentamento das barreiras à inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Historicamente, as políticas de inclusão no Brasil têm enfrentado o paradoxo da "inclusão formal": as matrículas são legalmente garantidas, mas as práticas pedagógicas permanecem padronizadas, homogeneizantes e segregadoras. O processo inclusivo é comumente transferido de forma solitária ao professor da sala de aula regular ou restrito ao atendimento educacional especializado (AEE), sem que a escola, enquanto totalidade orgânica, repense seus tempos, espaços, metodologias e relações de poder.

O problema central que mobiliza este Plano de Ação reside na fragmentação pedagógica e no isolamento institucional das práticas de inclusão, manifestados na ausência de canais legítimos de escuta da comunidade escolar, na escassez de momentos colaborativos entre docentes do ensino comum e do AEE, e na carência de estratégias didáticas que contemplem a multiplicidade dos modos de aprender dos estudantes.

À luz da Lei nº 14.644/2023 — que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) para instituir os Conselhos Escolares e os Conselhos Fóruns como instâncias deliberativas fundamentais da gestão democrática —, este trabalho materializa uma oficina de planejamento participativo. O objetivo é converter o trabalho pedagógico em um processo coletivo e emancipatório, tomando a acessibilidade metodológica e atitudinal como eixo estruturante do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-NORMATIVA DA GESTÃO COMPARTILHADA

A gestão democrática não se consolida por imposição normativa, mas como uma práxis cotidiana construída intencionalmente no interior da escola. Heloísa Lück (2008, 2015) elucida que a participação plena se distancia do mero ativismo burocrático ou da simples presença física em

reuniões. Para que a participação seja autêntica, é indispensável o empowerment da comunidade: a redistribuição real do poder de decisão e o compromisso ético com as transformações necessárias. Quando o gestor escolar atua como líder formador e articulador horizontal, ele mobiliza as energias da coletividade, estabelecendo um clima organizacional sustentado na empatia, no respeito mútuo e na corresponsabilidade.

Libâneo (2001, 2008) reforça que o enfrentamento da fragmentação do trabalho docente exige a integração entre os setores administrativo, pedagógico e comunitário. A escola que compartilha decisões supera a lógica do "cidadão-cliente" — típica do gerencialismo de mercado — e assume a formação de sujeitos políticos conscientes e solidários.

No âmbito da diversidade cognitiva e sensorial, a gestão compartilhada encontra convergência metodológica nos postulados do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Desenvolvido pelo CAST (Center for Applied Special Technology), o DUA preconiza a antecipação de barreiras de aprendizagem por meio da diversificação curricular, organizando o trabalho docente em três princípios neuroeducacionais basilares:

Múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem);

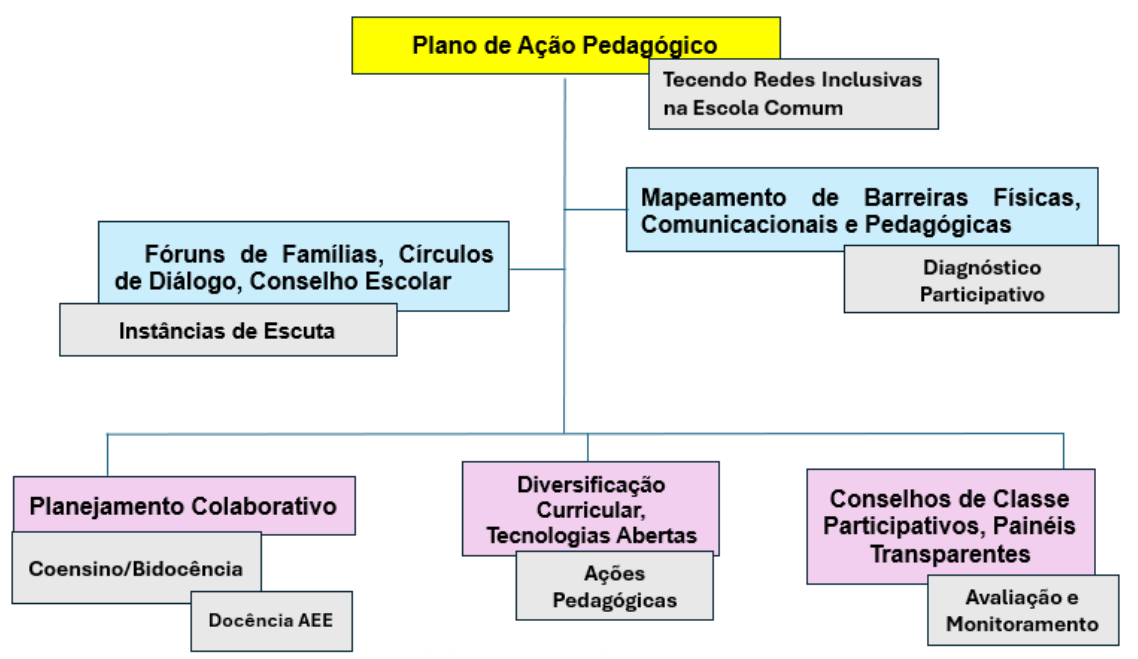
Múltiplos meios de representação (o "o quê" da aprendizagem);

Múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem).

Articular a governança compartilhada aos princípios do DUA significa compreender que a dificuldade de aprendizagem não é uma limitação biológica intrínseca ao educando, mas o resultado de um currículo engessado e de uma organização escolar excludente. A reestruturação curricular acessível pressupõe, portanto, a ação consorciada de todo o coletivo escolar.

3 PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA: "TECENDO REDES INCLUSIVAS NA ESCOLA COMUM"

O fluxograma, a seguir, apresenta a organização do Plano de Ação Pedagógica "Tecendo Redes Inclusivas na Escola Comum", estruturado a partir de uma perspectiva participativa e inclusiva. Inicialmente, propõe-se o diagnóstico das barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, com a escuta ativa das famílias, estudantes e comunidade escolar. Em seguida, o plano orienta o planejamento colaborativo, a diversificação curricular e o uso de tecnologias abertas, culminando em processos de avaliação e monitoramento contínuos, realizados de forma transparente e participativa.



4 PROBLEMA IDENTIFICADO E PARTICIPANTES ENVOLVIDOS E ATRIBUIÇÕES

Persistência de práticas pedagógicas uniformizadas e excludentes que resultam no isolamento dos estudantes com deficiência, sobrecarga individual dos professores regentes e distanciamento das famílias nos processos decisórios sobre a trajetória escolar de seus filhos.

A efetivação de uma escola inclusiva depende do envolvimento coletivo de todos os seus participantes. Cada segmento da comunidade escolar possui atribuições específicas e complementares, contribuindo para a identificação e superação de barreiras, o planejamento de práticas pedagógicas acessíveis e a garantia da participação plena dos estudantes. Assim, a gestão, a coordenação pedagógica, os docentes, os estudantes, as famílias e os funcionários de apoio atuam de forma articulada na construção de um ambiente escolar democrático, acolhedor e comprometido com a aprendizagem de todos.

- **Equipe Gestora (Direção e Vice-Direção):** Garantir a logística de horários para planejamento coletivo, articular os recursos financeiros e liderar de forma horizontal a execução das deliberações colegiadas.
- **Coordenação Pedagógica:** Mediar as reuniões de estudo, orientar a elaboração dos planos de aula sob os princípios do DUA e subsidiar a articulação curricular entre o ensino comum e a Sala de Recursos.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

- **Docentes da Sala Comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE):** Desenvolver trabalho colaborativo de coensino (bidocência), construindo materiais e itinerários pedagógicos diversificados.
- **Estudantes (com e sem deficiência):** Atuar como protagonistas nos grêmios e assembleias de turma, expressando suas necessidades, interesses e sugestões sobre a dinâmica escolar.
- **Famílias e Responsáveis:** Integrar os fóruns permanentes e o Conselho Escolar, compartilhando conhecimentos sobre as vivências, potencialidades e especificidades dos educandos.
- **Funcionários Técnico-Administrativos e de Apoio:** Mapear e intervir nas barreiras atitudinais e arquitetônicas no cotidiano dos espaços escolares (pátio, refeitório, secretaria e portaria).

5 OBJETIVOS DA AÇÃO

5.1 Geral

Consolidar uma política pedagógica inclusiva institucional mediante a gestão compartilhada, transformando o espaço escolar em uma comunidade de aprendizagem acessível a todos os estudantes.

5.2 Específicos

- Estruturar instâncias regulares de escuta e deliberação paritária com famílias, estudantes e profissionais da educação à luz da Lei nº 14.644/2023;
- Implementar grupos de formação continuada em serviço focados no planejamento curricular inclusivo e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA);
- Institucionalizar o coensino e a reserva de carga horária para o planejamento conjunto entre professores regentes e professores do AEE;
- Redesenhar os instrumentos avaliativos, priorizando a avaliação processual, formativa e multidimensional.

6 ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA

- Fórum Aberto "Comunidade e Inclusão": Encontros mensais, aos sábados letivos ou horários alternativos, articulando dinâmicas de escuta sensível com as famílias para identificação das barreiras vivenciadas pelos estudantes.

- Círculos de Cultura e Rodas de Conversa Estudantis: Espaços quinzenais geridos com o grêmio estudantil para debater empatia, acessibilidade, combate ao capacitismo e mediação de conflitos.
- Plenárias Temáticas do Conselho Escolar: Reuniões com pautas dedicadas exclusivamente à análise do clima organizacional, investimentos estruturais de acessibilidade e monitoramento das práticas pedagógicas.

7 AÇÕES PEDAGÓGICAS E OPERACIONALIZAÇÃO CURRICULAR

- Oficinas de Coformação em DUA: Momentos em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para estudo teórico-metodológico e reorganização dos planos de ensino, promovendo práticas em disciplinas como Geografia (ex.: elaboração de maquetes táteis, cartografia acessível e leitura de paisagens locais com recursos multissensoriais).
- Planejamento Bidocente (Coensino): Destinação institucional de 2 horas semanais da jornada de trabalho para que o docente do AEE e o docente regente planejem intervenções e adaptações curriculares conjuntas.
- Feira Interativa do Conhecimento Acessível: Culminância pedagógica semestral planejada e executada pelos próprios estudantes, integrando recursos táteis, sonoros, visuais e digitais acessíveis.

8 RECURSOS NECESSÁRIOS

Materiais e Tecnológicos: Aquisição e confecção de recursos didáticos multissensoriais, computadores com softwares livres de tecnologia assistiva, leitores de tela e pranchas de comunicação alternativa.

Espaciais e Arquitetônicos: Instalação de sinalização tátil/Braille nas salas, adequação de rampas e reconfiguração do mobiliário para favorecer a movimentação e o trabalho colaborativo.

Financeiros: Alocação de percentual do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e de verbas da Caixa Escolar, com destinação priorizada e aprovada em ata pelo Conselho Escolar.

9 FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Conselhos de Classe Participativos: Reuniões avaliativas trimestrais que ultrapassem o mero fechamento numérico de notas, contando com a presença e a autoavaliação dos estudantes e suas famílias sobre as barreiras superadas e as metas pedagógicas em aberto.

Painel de Monitoramento da Gestão Compartilhada: Painel físico na entrada da escola e informativo digital detalhando as metas pedagógicas atingidas, investimentos aplicados e próximos desafios institucionais, assegurando total transparência coletiva.

Comissão Mista de Acompanhamento da Inclusão: Grupo de trabalho composto por um representante de cada segmento escolar (gestão, docentes, AEE, famílias e discentes) encarregado de aplicar semestralmente questionários qualitativos sobre o clima escolar e sugerir ajustes nas ações.

10 DIFICULDADES ANTECIPADAS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO

A implementação da gestão compartilhada confronta entraves estruturais e culturais arraigados na história da educação brasileira, como pode ser visto no quadro a seguir:

Dificuldade Identificada	Origem Estrutural/Cultural	Estratégia de Enfrentamento
Resistência corporativa à abertura pedagógica	Cultura de isolamento docente e receio de desvalorização profissional.	Estabelecer a formação em serviço no DUA como espaço de acolhimento e suporte, e não de cobrança tecnocrática.
Risco de "Participação Formal/Decorativa"	Tradição de reuniões homologatórias e autoritarismo da direção.	Atribuição de voto deliberativo e transparência orçamentária via Conselho Escolar, conforme a Lei nº 14.644/2023.
Escassez de tempo das famílias trabalhadoras	Jornadas de trabalho extenuantes que afastam a comunidade periférica da escola.	Criação de canais assíncronos de escuta (formulários simples, plenárias virtuais e acolhimento nos finais de semana).
Conflitos de interesses nas prioridades financeiras	Divergência entre demandas de infraestrutura geral e demandas de acessibilidade.	Deliberação democrática baseada no princípio da equidade, demonstrando que a acessibilidade pedagógica beneficia todos os alunos.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do trabalho pedagógico a partir da gestão compartilhada materializa a transição de uma escola burocrática para uma autêntica comunidade educativa democrática. A inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula burocrática de estudantes nem terceirizada unicamente aos especialistas do AEE. Ela demanda o esforço articulado de toda a coletividade para remover barreiras atitudinais, arquitetônicas e curriculares.

O Plano de Ação aqui delineado demonstra que a governança participativa viabiliza a democratização do conhecimento ao integrar a comunidade às decisões de planejamento, execução e avaliação do currículo. Munido de ética, equidade e solidariedade, o gestor escolar deixa de ser

um fiscal de processos normativos e se converte em um mobilizador de talentos e vontades coletivas.

Desse modo, romper com a pseudo inclusão exige transformar o cotidiano escolar em um território de escuta sensível, colaboração profissional e justiça curricular, assegurando que o direito inalienável à educação se traduza em aprendizagem real e emancipação social para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2023.

BRITO, R. O.; CARNIELLI, B. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 26-41, 2011.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LORDEIRO, V. R.; LEÃO, R. C. S. Gestão escolar participativa e compartilhada: um desafio para o gestor público. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública (RIDAP)**, Osasco, v. 1, n. 1, p. 47-56, 2016.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2015.

NETO, M. A.; ALVES, S. M. C.; MAIA, S. C. F. Gestão democrática escolar: uma análise da legislação vigente e da relevância da participação ativa da comunidade escolar para sua implementação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 47, n. 94, 2025.

CAPÍTULO 6

GESTÃO COMPARTILHADA: uma proposta de intervenção para fortalecer a participação da comunidade escolar

Denizy de Sousa Cabral
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: cabraldenizy@gmail.com

Edinara de Sousa Neves
Universidade Anhanguera

DOI: 10.52832/wed.224.1309



1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática e participativa constitui um dos princípios que orientam a organização da educação pública brasileira. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público como princípio da educação nacional. Em consonância com esse dispositivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reafirma a gestão democrática em seu artigo 3º, inciso VIII, e prevê, no artigo 14, a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local nos processos de organização e gestão da escola.

Nesse sentido, a gestão compartilhada pressupõe a participação dos diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar na construção, execução e avaliação das ações institucionais. Contudo, a existência de mecanismos formais de participação não garante, necessariamente, que as decisões sejam efetivamente construídas de forma coletiva. A participação democrática requer espaços de diálogo, escuta, negociação e corresponsabilidade, nos quais os diferentes segmentos possam exercer influência sobre as decisões que envolvem o cotidiano escolar.

É a partir dessa compreensão que este capítulo apresenta uma proposta de intervenção voltada ao fortalecimento da gestão compartilhada em uma instituição pública de Educação Infantil, cuja identidade será preservada. A proposta parte de uma situação observada no contexto escolar, marcada por desafios relacionados à participação dos diferentes segmentos, à comunicação institucional, à distribuição de responsabilidades e aos processos coletivos de tomada de decisão. Assim, busca-se elaborar estratégias que contribuam para ampliar a participação da comunidade escolar, fortalecer as instâncias colegiadas e promover práticas de gestão fundamentadas no diálogo, na transparência e na corresponsabilidade.

2 GESTÃO COMPARTILHADA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

A participação constitui um elemento indispensável para a construção de uma gestão escolar democrática, participativa e compartilhada. Entretanto, compreender a participação apenas como presença dos diferentes segmentos nos espaços institucionais significa reduzir a amplitude desse conceito e, consequentemente, limitar as possibilidades de transformação da própria escola. Como afirmam Lordeiro e Leão (2016), "a participação implica uma visão global, assim não se pode pensar em estabelecer o processo de participação na escola apenas parcialmente".

Nessa perspectiva, a participação precisa alcançar os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, seja de maneira direta, seja por meio da representação de seus respectivos segmentos. Não basta que a escola possua mecanismos institucionalizados de participação se estes

não possibilitam aos sujeitos exercerem, de fato, sua capacidade de interferir nas decisões que dizem respeito à organização, ao funcionamento e aos rumos da instituição.

É nesse sentido que se compreende a Gestão Compartilhada (GC) neste trabalho. A GC não pode ser dissociada de uma concepção ampliada de participação, pois compartilhar a gestão pressupõe compartilhar também os processos de decisão, responsabilidades e possibilidades de intervenção na realidade escolar. Não há como afirmar a existência de uma gestão democrática, participativa e compartilhada quando a participação dos sujeitos ocorre apenas de maneira parcial, limitada ou meramente formal.

Essa compreensão também exige problematizar o próprio significado de participar. A participação que interessa à gestão compartilhada não é aquela reduzida à presença física em reuniões, assembleias ou conselhos. Trata-se de uma participação atuante, conforme a perspectiva discutida por Lordeiro e Leão (2016) a partir das contribuições de Lück. Participar, nesse sentido, significa posicionar-se, questionar, propor, deliberar, acompanhar e assumir responsabilidades diante das decisões que afetam a coletividade.

A participação atuante pressupõe, portanto, sujeitos que não se colocam diante da escola apenas como espectadores de decisões previamente estabelecidas. Ao contrário, implica reconhecer que cada segmento possui conhecimentos, experiências e perspectivas que podem contribuir para a construção da realidade institucional. Quando professores, funcionários, famílias, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar compreendem que possuem voz e possibilidade de intervenção, a participação deixa de ser uma formalidade e passa a constituir uma prática capaz de produzir mudanças.

Entretanto, efetivar essa concepção de participação constitui um dos grandes desafios institucionais, especialmente porque a escola é constituída por sujeitos que possuem opiniões, experiências, interesses e perspectivas distintas. A divergência, nesse contexto, não deve ser compreendida como algo que inviabiliza a gestão compartilhada. Pelo contrário, a existência de diferentes posicionamentos é própria de um espaço democrático. O desafio está em criar condições para que essas diferenças sejam colocadas em diálogo e possam contribuir para a construção coletiva das decisões.

3 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A situação-problema que fundamenta esta proposta foi identificada a partir da observação de uma instituição pública de Educação Infantil, cuja identidade será preservada. No contexto analisado, foram percebidas fragilidades na efetivação de uma gestão compartilhada, especialmente

relacionadas à participação da comunidade escolar, à comunicação institucional, à distribuição de responsabilidades e à atuação das instâncias colegiadas.

Observou-se uma dinâmica marcada pela concentração de decisões e pela dificuldade de construção de processos efetivamente coletivos. Em determinadas situações, atribuições relacionadas à organização da instituição e ao trabalho pedagógico acabam sendo concentradas em determinados profissionais, o que pode comprometer a corresponsabilidade e a articulação entre os diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar.

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando analisada a partir da constituição do Conselho Escolar. Embora o Conselho tenha sido formalmente criado, o processo de escolha dos representantes sofreu interferências que limitaram a participação dos diferentes segmentos. Os candidatos foram previamente convidados pelas gestoras e formaram uma chapa única, uma vez que a chamada para participação no processo não foi divulgada ao conjunto da comunidade escolar. Durante o processo, não houve apresentação de propostas ou projetos pelos candidatos, de modo que a eleição assumiu um caráter de confirmação dos representantes previamente escolhidos.

Após esse momento, foi realizada uma reunião de posse, na qual a manifestação dos representantes não recebeu a devida abertura e valorização. Desde então, não foram realizadas novas reuniões do colegiado, mesmo transcorridos quatro meses desde sua constituição. Tal situação evidencia uma importante contradição entre a existência formal de um mecanismo de participação e sua efetiva utilização como espaço de diálogo, discussão e tomada de decisões.

Nesse sentido, a situação observada aproxima-se da problemática discutida no tópico anterior: *estar presente em uma instância colegiada não significa, necessariamente, participar.* Quando os representantes não encontram condições para apresentar suas demandas, opiniões e proposições e, posteriormente, sequer são convocados para discutir questões da instituição, o Conselho corre o risco de assumir uma função meramente formal, distante da perspectiva de participação atuante e de gestão compartilhada.

O diagnóstico, portanto, aponta para a fragilidade dos processos de participação efetiva na instituição, marcada não apenas pela centralização de decisões, mas também pelo esvaziamento dos espaços coletivos de diálogo e deliberação.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção parte da necessidade de fortalecer a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar e ressignificar os espaços coletivos de decisão. Considerando o diagnóstico apresentado, entende-se que a transformação da realidade institucional

não depende apenas da criação de novos mecanismos participativos, mas da utilização democrática daqueles que já existem, especialmente o Conselho Escolar.

4.1 Justificativa

A fragilidade dos processos participativos identificada na instituição evidencia a necessidade de desenvolver ações que favoreçam o diálogo, a escuta, a representação, a corresponsabilidade e a consciência crítica dos gestores sobre a importância de liderar. Nesse sentido, a intervenção justifica-se pela necessidade de transformar a participação formal em participação atuante, possibilitando que os diferentes segmentos da comunidade escolar tenham condições de expressar suas demandas, apresentar propostas e contribuir para as decisões institucionais.

A proposta também busca fortalecer o Conselho Escolar enquanto espaço legítimo de representação e participação coletiva, evitando que sua atuação se restrinja ao cumprimento de procedimentos formais, como explicita Dourado, 2007. Para isso, torna-se necessário promover uma cultura institucional na qual participar seja compreendido como um direito e, simultaneamente, como uma responsabilidade coletiva.

4.2 Objetivo geral

Fortalecer a gestão compartilhada por meio da ampliação da participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos de diálogo, representação, decisão e acompanhamento das ações institucionais.

4.3 Objetivos específicos

- Promover a compreensão da comunidade escolar sobre os princípios da gestão democrática, participativa e compartilhada;
- Fortalecer a atuação do Conselho Escolar como espaço de representação, diálogo e tomada coletiva de decisões;
- Criar mecanismos permanentes de escuta e participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar;
- Estabelecer formas de acompanhamento e registro das decisões construídas coletivamente.

4.5 Participantes

A intervenção deverá envolver a equipe gestora, coordenação pedagógica, professores, demais profissionais da instituição, representantes das famílias e representantes do Conselho Escolar, garantindo a participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

4.6 Etapas de execução

A intervenção será desenvolvida em quatro etapas articuladas e considerará como base o texto base do estudo.

1ª etapa – Sensibilização e formação: realização de um encontro com os diferentes segmentos para discutir os conceitos de gestão democrática, participação e gestão compartilhada, enfatizando a diferença entre participação formal e participação efetiva.

2ª etapa – Reorganização do Conselho Escolar: realização de reunião com os representantes para retomar suas funções, atribuições e responsabilidades, garantindo espaço para manifestação, apresentação de demandas e construção coletiva de uma agenda de reuniões.

3ª etapa – Escuta e participação: criação de **momentos periódicos** de escuta dos diferentes segmentos, nos quais possam apresentar necessidades, sugestões e problemas relacionados ao cotidiano institucional. As demandas deverão ser registradas e encaminhadas para discussão no Conselho Escolar ou nos espaços coletivos pertinentes.

4ª etapa – Acompanhamento das decisões: estabelecimento de uma rotina de reuniões e registros das decisões coletivas, acompanhando posteriormente sua execução. Dessa forma, a participação não se encerrará no momento da discussão, mas envolverá também o acompanhamento e a avaliação das ações definidas coletivamente.

4.7 Ações Propostas

Entre as principais ações da intervenção, propõe-se:

- **Realização de encontros formativos sobre gestão compartilhada e participação:** Estes encontros deverão acontecer inicialmente com a Gestão Escolar, para que esta compreenda o peso de suas atitudes na vida das pessoas dentro do espaço que ocupa. A capacitação busca promover reflexão e conscientização, de modo que, enquanto líder, o gestor tenha consciência de sua função e possa mobilizar a escola para uma participação

mais ativa e atuante. Essa perspectiva dialoga com Dourado (2007), ao compreender a gestão democrática como um processo que valoriza a participação e a construção coletiva no espaço escolar, logo, um movimento vicioso que não se acaba e nem se finda nas reuniões escolares.

- **Retomada e fortalecimento das reuniões do Conselho Escolar:** Considerando as reuniões como instrumentos de participação coletiva no debate das questões escolares, e não como a própria efetivação da democracia participativa, reconhece-se sua importância por possibilitarem a aproximação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e a manifestação de distintas perspectivas sobre uma mesma questão. Esse processo de diálogo e confronto de ideias pode provocar reflexões, questionamentos e mudanças de posicionamento, levando os sujeitos a reconhecerem a importância de sua participação na construção coletiva da escola.
- **Elaboração coletiva de pautas para as reuniões:** Como indicado anteriormente, as reuniões constituem ferramentas de promoção da participação e, por isso, devem ser planejadas previamente. Nesse sentido, é importante compreender que democracia não se confunde com ausência de organização; ao contrário, requer normas que assegurem a sistematização, a organicidade com as políticas e a dinamização dos processos participativos. Assim, as reuniões realizadas devem também contribuir para o planejamento das seguintes, permitindo o registro de apontamentos, a definição coletiva das pautas mais urgentes, o estabelecimento de prioridades e a construção de estratégias de ação.
- **Garantia de espaço de fala para os representantes dos diferentes segmentos:** munido dos conhecimentos sobre gestão e participação, propostos no primeiro item, o gestor, enquanto líder da comunidade escolar, juntamente com sua equipe, deve valorizar a fala, as proposições e as contribuições apresentadas pelos diferentes segmentos representativos. Cabe à gestão considerar as contribuições pertinentes ao desenvolvimento da escola, reconhecendo que os sujeitos possuem diferentes níveis de formação e experiências. Nesse sentido, as reuniões podem constituir espaços de diálogo e aprendizagem coletiva, favorecendo o amadurecimento das ideias e a construção conjunta de propostas, compreendendo a escola como uma instituição social.
- **Criação de um registro das demandas, decisões e encaminhamentos:** durante os encontros, as demandas, discussões e decisões deverão ser registradas, não como um processo burocrático destinado ao arquivamento, mas como instrumento de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas. Em cada nova reunião, os encaminhamentos anteriores deverão ser retomados, permitindo analisar os avanços, os

impactos na realidade escolar e os ajustes necessários. Nessa perspectiva, aproximamo-nos de Lück (2009), quando compreende a avaliação como parte do processo de planejamento e gestão, capaz de fornecer elementos para a análise dos resultados e para o redirecionamento das ações. Assim, cada reunião passa a alimentar a seguinte, fortalecendo um processo contínuo de planejamento, avaliação e ação coletiva.

- **Realização de consultas periódicas à comunidade escolar:** articulada às ações anteriores, a gestão deve não apenas ouvir, mas desenvolver, em diálogo com Veiga (2007), uma escuta sensível e atenta às diferentes manifestações da comunidade escolar. A escola fala, sente e expressa sua realidade por meio de relações e práticas que, ao longo do tempo, constituem sua própria cultura. Por isso, a participação precisa ser continuamente estimulada e promovida, pois, quando deixa de ser exercitada, tende a perder força no cotidiano escolar. Cabe à gestão observar e refletir sobre essa realidade, escutar os diferentes sujeitos e acolher, com sensibilidade, os conhecimentos e experiências que emergem desse processo, transformando-os em elementos para a construção coletiva das ações da escola.
- **Acompanhamento coletivo da execução das decisões tomadas:** como já indicado nas demais ações, a avaliação deve constituir um processo contínuo, aberto e capaz de retroalimentar as ações futuras. Contudo, não deve ser compreendida de maneira isolada ou sob o viés de uma única lente, pois a realidade escolar é complexa e envolve diferentes sujeitos, experiências e perspectivas. Nessa direção, dialogamos com Luckesi (2011), ao compreender a avaliação como um processo que subsidia a tomada de decisões e possibilita a construção de encaminhamentos mais adequados à realidade vivenciada. Assim, avaliar implica considerar as diferentes percepções da comunidade escolar, analisar os resultados das ações desenvolvidas e, a partir desse movimento, redefinir caminhos, prioridades e estratégias.

4.8 Avaliação da intervenção

A avaliação ocorrerá de forma processual, considerando não apenas a quantidade de reuniões realizadas, mas, principalmente, a qualidade da participação construída. Serão observados critérios como: presença e representação dos diferentes segmentos; existência de espaço efetivo para manifestação; quantidade e diversidade de propostas apresentadas; participação dos representantes nas decisões; cumprimento dos encaminhamentos definidos coletivamente; qualidade da percepção inicial dos participantes sobre o ato de participar e após uma quantidade razoável de encontros (visa verificar se as reuniões contribuem ou não para uma mudança de

postura frente ao conceito de PARTICIPAÇÃO); também a percepção dos participantes acerca das mudanças ocorridas na dinâmica institucional.

Assim, a avaliação buscará verificar se a intervenção contribuiu para que os espaços participativos deixassem de exercer apenas uma função formal e passassem a constituir ambientes efetivos de diálogo, decisão e corresponsabilidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

LORDEIRO, Vanusa; LEÃO, Rita de Cássia. **Gestão escolar participativa e compartilhada:** um desafio para o gestor público. Revista Internacional de debates da Administração Pública. Osasco, SP, v.1, n.1, pp. 47-56, jan – dez. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

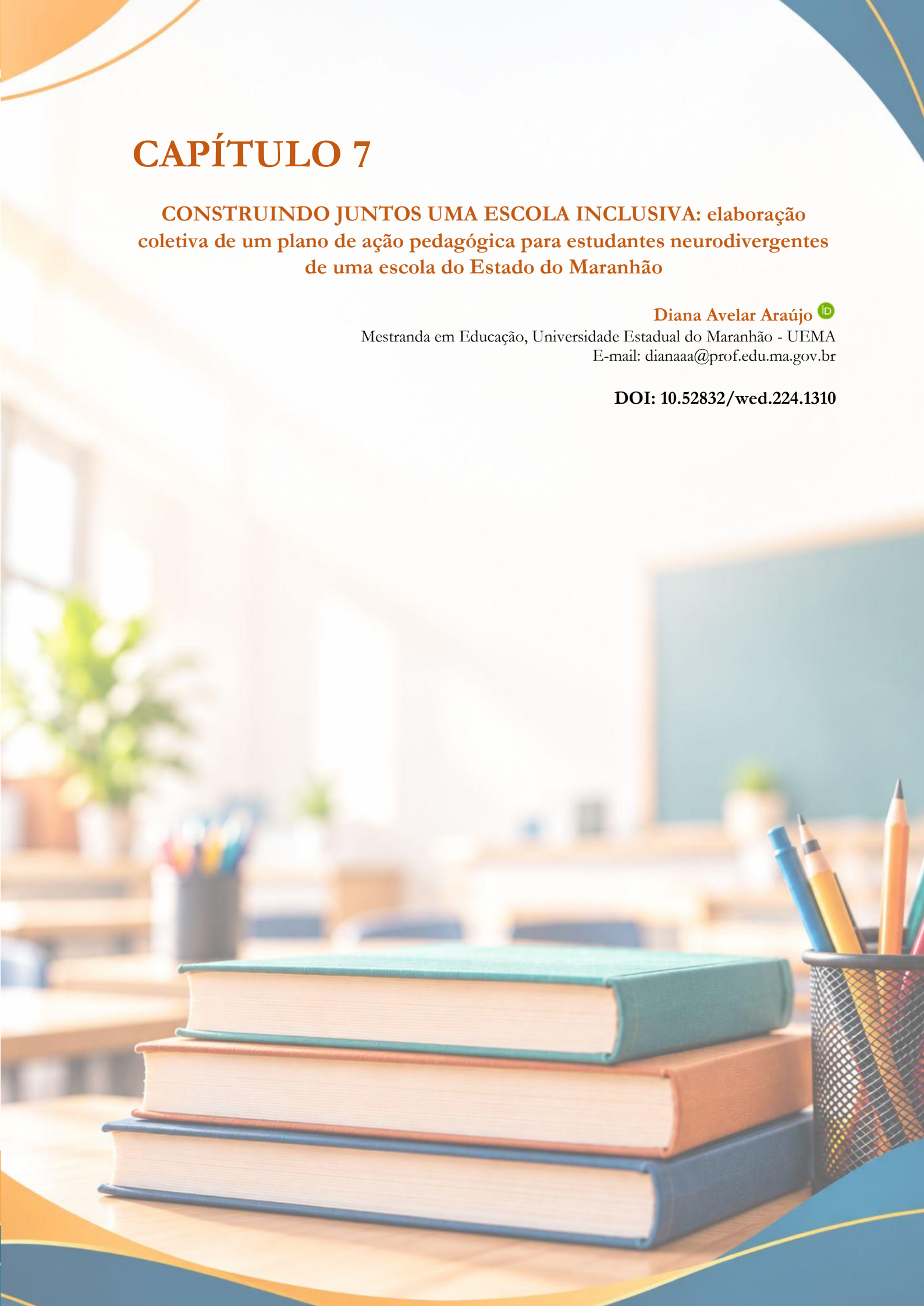
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-35.

CAPÍTULO 7

CONSTRUINDO JUNTOS UMA ESCOLA INCLUSIVA: elaboração coletiva de um plano de ação pedagógica para estudantes neurodivergentes de uma escola do Estado do Maranhão

Diana Avelar Araújo
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
E-mail: dianaaa@prof.edu.ma.gov.br

DOI: 10.52832/wed.224.1310



1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a construção de uma escola democrática, comprometida com o direito de todos à educação, à participação e à aprendizagem UNESCO (1994). Nesse contexto, a inclusão de estudantes neurodivergentes não pode ser compreendida exclusivamente como uma questão individual ou como responsabilidade de um profissional específico. Trata-se de um compromisso institucional que requer mudanças nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade educativa.

A construção coletiva do plano possibilita distribuir responsabilidades, compartilhar conhecimentos, reconhecer diferentes experiências e estabelecer compromissos comuns. Nesse sentido, a gestão compartilhada não significa apenas consultar os sujeitos da comunidade escolar, mas criar condições para que eles participem efetivamente da análise dos problemas, da definição das prioridades, da implementação das ações e da avaliação dos resultados. A gestão compartilhada pressupõe que as decisões relacionadas ao cotidiano escolar sejam construídas com a participação dos diferentes sujeitos que integram a comunidade educativa. Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Paulo Freire, para quem o diálogo e a participação constituem elementos fundamentais de uma prática educativa democrática e emancipatória (Freire, 1996).

Segundo Vygotsky (1997) A educação e a cultura são as principais forças capazes de compensar o defeito primário e permitir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo o papel central da mediação pedagógica. A participação dos estudantes neurodivergentes, assume papel fundamental. Suas experiências devem ser reconhecidas como fonte legítima de conhecimento sobre as barreiras e possibilidades existentes no cotidiano escolar. Assim, a inclusão passa a ser compreendida como um processo institucional e coletivo, relacionado à transformação das práticas e das condições que produzem exclusão ou limitam a participação.

A presente atividade propõe a realização de uma Oficina de Elaboração Coletiva do Plano de Ação Pedagógica, concebida como espaço de diálogo, escuta, problematização e tomada coletiva de decisões. A proposta parte do pressuposto de que a construção de práticas inclusivas se fortalece quando os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar participam ativamente da identificação das demandas, da definição das estratégias e do acompanhamento dos resultados.

A oficina pretende, portanto, articular duas dimensões indissociáveis: educação inclusiva e gestão compartilhada. Ao promover a participação de gestores, professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar, busca-se superar práticas fragmentadas e construir respostas pedagógicas contextualizadas e coletivamente assumidas. A proposta evidencia que a gestão compartilhada se

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

materializa no cotidiano escolar quando a tomada de decisões deixa de ser centralizada e passa a incorporar a participação efetiva dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

2 QUESTÃO NORTEADORA

Como a gestão compartilhada pode contribuir para a elaboração e implementação de ações pedagógicas capazes de ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes neurodivergentes no cotidiano da Escola JM?

3 PROBLEMA IDENTIFICADO

Na Escola JM em São Luís-MA, tem 14 alunos neurodivergentes no fundamental do 6° ao 9° ano., a maioria com diagnóstico de TEA suporte 1, TDAH e dislexia. A escola apresenta algumas dificuldades para garantir a participação e a aprendizagem desses estudantes nas atividades pedagógicas e na rotina escolar com os professores da sala de aula comum, dificuldades dos professores para adaptar o conteúdo do componente curricular a necessidade do aluno.

Entre os principais aspectos identificados encontram-se: dificuldades na adaptação e diversificação das atividades pedagógicas; utilização limitada de recursos acessíveis; estão a necessidade de adaptar estratégias, atividades e materiais didáticos necessidade de maior articulação entre professores e AEE; participação ainda insuficiente das famílias no planejamento das ações; dificuldades na construção de estratégias que favoreçam a autonomia dos estudantes; existência de barreiras atitudinais e comunicacionais; necessidade de fortalecer processos coletivos de planejamento e avaliação. ampliar a participação desses estudantes nas atividades coletivas, fortalecer a articulação entre professores, equipe gestora, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e famílias, além de promover uma cultura escolar baseada na inclusão e no respeito às diferenças.

A demanda escolar que fundamenta esta proposta refere-se às dificuldades encontradas pela escola JM para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes neurodivergentes nas atividades pedagógicas e na rotina escolar. Diante dessa realidade, torna-se necessário elaborar coletivamente um plano de ação que considere as necessidades específicas dos estudantes, mas que também envolva toda a comunidade escolar na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

4 PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

Equipe gestora; Professores da sala regular; Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE); Coordenação pedagógica; Profissionais de apoio escolar, quando houver; Estudantes; Pais ou responsáveis; Representantes da comunidade escolar; Profissionais da área da

saúde ou assistência social, quando necessário e respeitando as atribuições de cada área.

5 OBJETIVO GERAL DA AÇÃO

Construir coletivamente um plano de ação pedagógica que favoreça a participação, a aprendizagem, a autonomia e a convivência dos estudantes neurodivergentes, garantindo práticas educacionais inclusivas e fortalecendo a responsabilidade compartilhada entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar.

5.1 Objetivos específicos

- Identificar barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes neurodivergentes;
- Planejar estratégias pedagógicas acessíveis e diversificadas;
- Promover a participação dos estudantes nas decisões relacionadas ao cotidiano escolar;
- Fortalecer a parceria entre escola, família e profissionais do AEE;
- Desenvolver práticas que valorizem as diferenças e combatam atitudes discriminatórias;
- Acompanhar continuamente os avanços e as necessidades dos estudantes.

6 ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA

A oficina será organizada de forma participativa, permitindo que diferentes integrantes da comunidade escolar contribuam para a construção do plano.

Etapa 1 – Sensibilização e diagnóstico com os profissionais da escola

A coordenação pedagógica iniciará a oficina apresentando a importância da educação inclusiva. Em seguida, os participantes serão convidados a responder à pergunta:

"Quais barreiras ainda dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes com neurodivergência em nossa escola?"

As respostas serão registradas em cartazes ou quadro coletivo, organizadas em categorias como: barreiras pedagógicas, físicas, comunicacionais, atitudinais e organizacionais.

Etapa 2 – Escuta dos estudantes e das famílias

Serão realizadas rodas de conversa e momentos de escuta para conhecer as experiências, dificuldades, interesses e potencialidades dos estudantes com deficiência e de suas famílias.

Sempre que possível, os próprios estudantes participarão da definição das estratégias que poderão ajudá-los a aprender e participar das atividades.

Etapa 3 – Construção coletiva das soluções

Os participantes serão divididos em pequenos grupos para discutir as principais barreiras identificadas e propor soluções possíveis. Cada grupo deverá responder: O que precisamos mudar? Quem pode contribuir? O que podemos fazer imediatamente? Quais recursos serão necessários? Como saberemos se a ação está funcionando?

As propostas serão socializadas e discutidas pelo coletivo, buscando estabelecer prioridades e responsabilidades.

Etapa 4 – Elaboração do plano de ação

Após a discussão, o grupo construirá conjuntamente o plano, definindo ações, responsáveis, recursos, prazos e formas de acompanhamento.

7 PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

O plano de ação pedagógica foi elaborado a partir das necessidades identificadas no contexto escolar da escola JM, considerando a perspectiva da educação inclusiva e a necessidade de promover condições equitativas de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes neurodivergentes. As ações propostas articulam práticas pedagógicas acessíveis, trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, participação das famílias e diversificação dos processos de ensino e avaliação.

A implementação das ações deverá ocorrer de maneira contínua, colaborativa e articulada**,** considerando o acompanhamento sistemático dos resultados e a necessidade de possíveis ajustes ao longo do processo. Nesse sentido, os indicadores estabelecidos não devem ser compreendidos apenas como mecanismos de controle, mas como instrumentos de acompanhamento e reflexão sobre a efetividade das práticas desenvolvidas.

Dessa forma, o plano de ação busca contribuir para a eliminação ou redução das barreiras à participação e à aprendizagem, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e favorecendo a construção de um ambiente escolar pautado na equidade, na acessibilidade, na participação e na valorização das diferenças (Brasil, 2025).

Dessa forma busca-se através do plano de ação: Utilizar recursos e estratégias de comunicação acessível, adequados às necessidades dos estudantes, realizando planejamento e adaptação das atividades de forma contínua tendo como responsáveis professores de AEE, professores da sala de aula comum e tutoras.

Promover rodas de conversa, reuniões de acompanhamento e espaços permanentes de diálogo entre escola e família, desenvolvendo através de Reuniões de planejamento colaborativo um espaço de escuta com toda comunidade escolar.

Desenvolver projetos e ações educativas voltados à valorização da diversidade, ao respeito às diferenças e à construção de uma cultura inclusiva com a participação de toda comunidade escolar, gestão, coordenação, professores, profissionais da escola, alunos e família.

Diversificar os procedimentos e instrumentos de avaliação, contemplando diferentes formas de expressão e evidências de aprendizagem, tendo como responsáveis os professores da sala de aula comum, professores de AEE e tutoras.

8. RECURSOS NECESSÁRIOS

Recursos humanos: Professores; Coordenação pedagógica; Equipe gestora; Professor(a) do AEE; Profissionais de apoio, quando disponíveis; Participação das famílias;Parcerias com serviços públicos e profissionais especializados, quando necessário.

Recursos pedagógicos e tecnológicos: Materiais concretos e manipuláveis; Jogos pedagógicos; Livros e textos acessíveis; Imagens, vídeos e recursos audiovisuais; Computadores, tablets ou outros dispositivos disponíveis; Tecnologias assistivas; Materiais ampliados, adaptados ou em formatos acessíveis; Recursos de comunicação alternativa, quando necessários.

Recursos institucionais: Espaços adequados para reuniões e rodas de conversa; Tempo destinado ao planejamento coletivo; Registros pedagógicos; Instrumentos de acompanhamento e avaliação; Formação continuada dos profissionais da escola.

9 FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O acompanhamento será realizado de maneira contínua, participativa e formativa, considerando não apenas os resultados acadêmicos, mas também a participação, a autonomia, a interação social e o desenvolvimento de cada estudante.

Serão utilizados: Registros sistemáticos dos professores; Portfólios e produções dos estudantes; Observação da participação nas atividades; Avaliações adaptadas e diversificadas; Reuniões periódicas entre professores, AEE e coordenação; Rodas de conversa com os estudantes; Feedback das famílias; Reavaliação periódica das estratégias utilizadas; Registro dos avanços e das barreiras que ainda permanecem. A cada bimestre, a equipe poderá retomar o plano de ação e verificar:

O que foi realizado? O que funcionou? O que precisa ser modificado? Quais novas necessidades surgiram? Dessa forma, o plano não será um documento estático, mas um instrumento vivo de planejamento e transformação da prática pedagógica.

10. COMO A GESTÃO COMPARTILHADA SE MATERIALIZA NO COTIDIANO ESCOLAR

A proposta evidencia a gestão compartilhada porque as decisões não ficam restritas à equipe gestora. Professores, profissionais do AEE, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar participam da identificação dos problemas, da definição das prioridades, do planejamento das ações e da avaliação dos resultados.

Nesse sentido, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva de um professor ou de um profissional especializado e passa a ser compromisso coletivo da escola. A gestão democrática se concretiza quando diferentes sujeitos têm espaço para falar, ouvir, propor, decidir, executar e avaliar as ações desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025**. Dispõe sobre a oferta da Educação Especial e as diretrizes para a formação e atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEII)**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei. Acesso em: 13 set. 2026.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

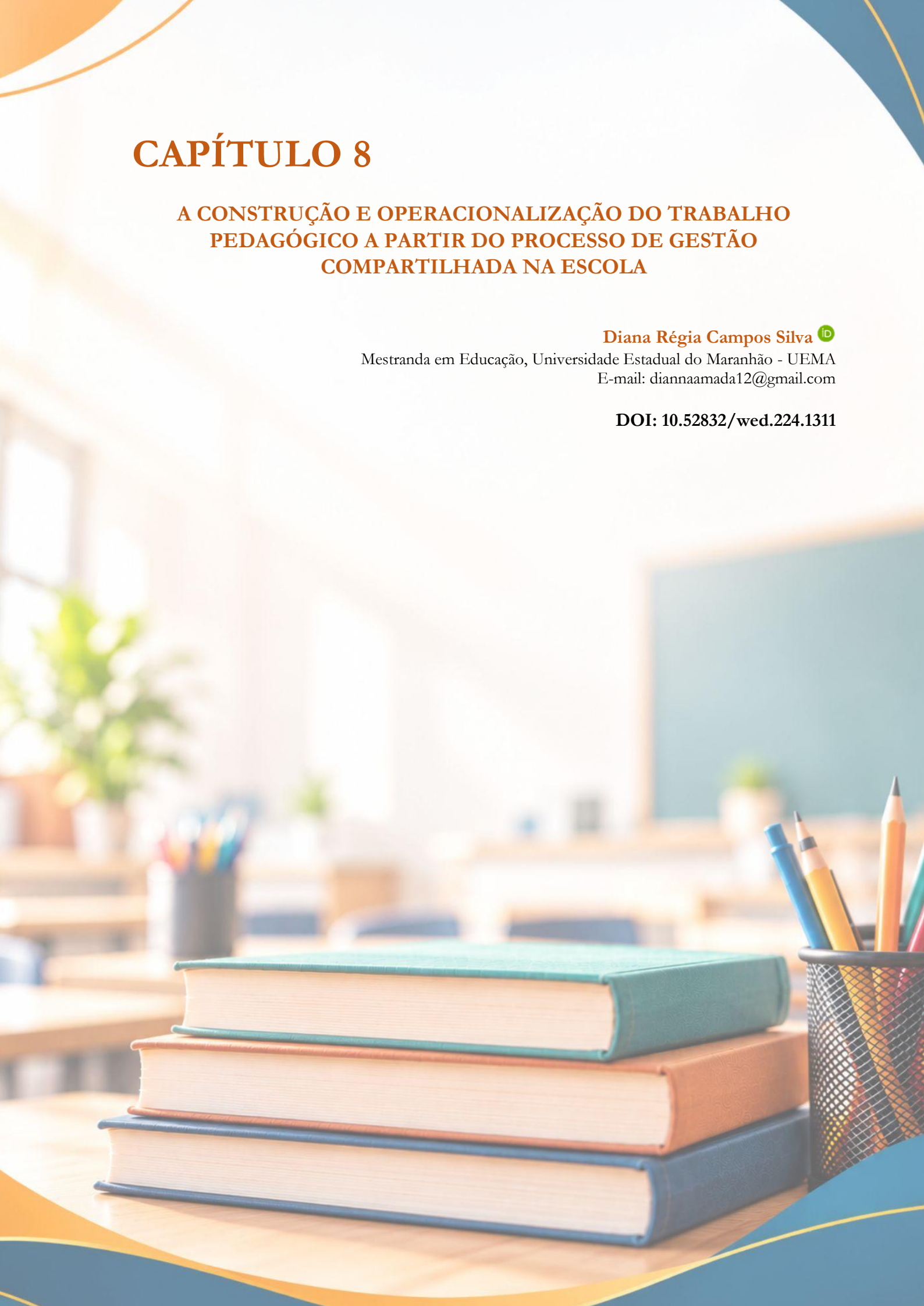
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 8

A CONSTRUÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DO PROCESSO DE GESTÃO COMPARTILHADA NA ESCOLA

Diana Régia Campos Silva
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
E-mail: diannaamada12@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1311



1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação pública de qualidade, sintonizada com as transformações sociais contemporâneas, impõe a necessidade de ressignificar as estruturas tradicionais de poder e administração dentro do ambiente educacional. Historicamente marcadas por modelos centralizadores e burocráticos, as instituições de ensino enfrentam a urgência de transitar para dinâmicas abertas, inclusivas e verdadeiramente democráticas.

O referido texto visa analisar as complexidades, as barreiras e os caminhos viáveis para a consolidação de uma governança que não seja apenas formalmente participativa, mas efetivamente vivenciada por todos. Para compreender os meandros dessa transformação, a fundamentação teórica desta obra articula-se em torno de autores indispensáveis para o debate educacional brasileiro. A análise baseia-se inicialmente nas contribuições de Ferreira (2014), que discute a dualidade e as tensões conceituais presentes na organização do trabalho pedagógico e na administração da escola pública. Complementando essa visão política, recorre-se a Freitas (2000), cuja abordagem crítica evidencia como os mecanismos de avaliação e a lógica da organização escolar podem tanto aprisionar a escola em moldes burocráticos quanto servir de alavanca para a emancipação social através da organização coletiva.

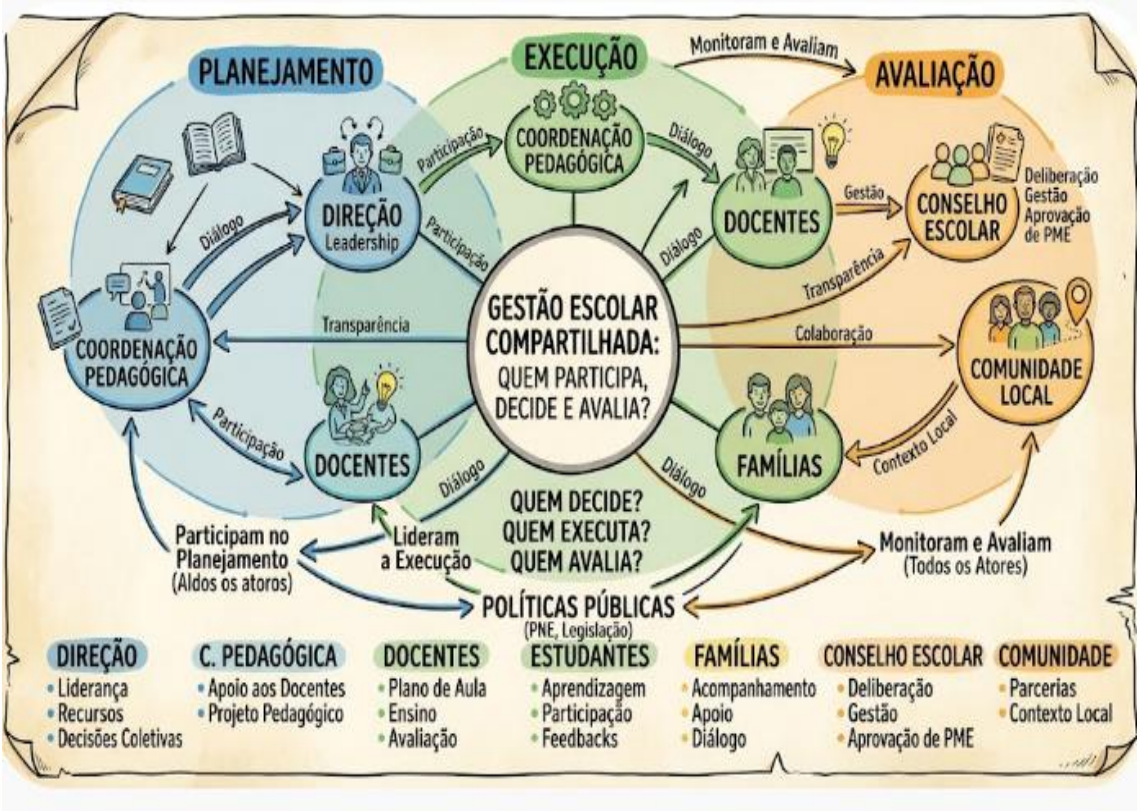
A operacionalização prática dessa escola democrática encontra sustentação em Libâneo (2001), que delimita com clareza a importância das concepções de organização e gestão escolar. O autor defende que a participação da comunidade não anula a necessidade de uma estrutura organizativa clara, na qual a coordenação pedagógica e a direção assumem papéis técnico-políticos fundamentais para que as decisões coletivas se traduzam em aprendizagem real. Por fim, para que essa engrenagem funcione harmonicamente, o capítulo incorpora as reflexões de Lück (2015), que conceitua a gestão como uma ação global e integrada. Para a autora, a liderança do gestor público reside na capacidade de promover a interdependência e o espírito de corresponsabilidade, superando a mera administração de rotinas em favor de uma cultura cooperativa e dinâmica.

Ao articular esses pensamentos, somos convidados a mergulhar em uma reflexão que une teoria e prática sobre o chão da escola. Mais do que apontar dificuldades crônicas, como o desinteresse representativo ou a escassez de recursos, a produção se empenha em apresentar caminhos para que os conselhos escolares e as associações se tornem instâncias vivas de deliberação.

2 MAPA CONCEITUAL

A seguir, observa-se, um Mapa conceitual contendo os principais elementos da gestão compartilhada: direção, coordenação pedagógica, docentes, estudantes, famílias, conselho escolar,

comunidade e políticas públicas e relacione esses atores ao planejamento, à execução e à avaliação do trabalho pedagógico, a discussão pode problematizar: quem decide, quem executa e quem avalia na escola.



Fonte: Própria Autora, 2026

3 RESUMO DAS RELAÇÕES - MATRIZ DE CORRESPONSABILIDADE

O Quadro, a seguir, apresenta a Matriz de Corresponsabilidade, evidenciando a participação de cada segmento da comunidade escolar nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações educativas. Ao definir atribuições compartilhadas entre direção, coordenação pedagógica, docentes, estudantes, famílias e Conselho Escolar, fortalece-se uma gestão democrática, transparente e comprometida com o alcance das metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico.

Ator / Elemento	Planejamento (Quem decide?)	Execução (Quem faz?)	Avaliação (Quem analisa?)
Direção	Organiza e viabiliza as discussões.	Garante recursos, infraestrutura e prazos.	Presta contas e avalia a eficiência da gestão.
Coordenação Pedagógica	Alinha as propostas curriculares e pedagógicas.	Orienta e apoia a prática docente diária.	Analisa dados de aprendizagem e evasão escolar.
Docentes	Elaboram planos de aula e projetos de turma.	Regem as aulas e medeiam o conhecimento.	Avaliam o progresso dos alunos e sua própria prática.
Estudantes	Propõem pautas através do Grêmio/Assembleias.	Participam ativamente das atividades e projetos.	Avaliam o processo de ensino e a convivência.
Famílias	Opinam sobre prioridades e normas no Conselho.	Acompanham a vida escolar e apoiam em casa.	Avaliam o atendimento e a evolução dos filhos.
Conselho Escolar	**Delibera e vota** as decisões finais da escola.	Fiscaliza o andamento das ações aprovadas.	Avalia globalmente o cumprimento das metas do PPP.

Fonte: Própria Autora, 2026

4 QUEM DECIDE A CENTRALIDADE DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO?

O planejamento constitui a etapa inaugural e estruturante do trabalho pedagógico, sendo o momento em que se definem as intencionalidades, as metas e os caminhos da instituição. Na gestão compartilhada, o planejar deixa de ser um ato burocrático e solitário, restrito às salas da direção, para se transformar em um exercício horizontal de deliberação. O cerne da tomada de decisão desloca-se para o Conselho Escolar, instância que aglutina a representatividade paritária e legítima de docentes, discentes, famílias, funcionários administrativos e comunidade externa.

Nessa perspectiva, as políticas públicas desempenham um papel de balizamento macro. Elas não devem ditar a rotina microscópica da escola nem engessar a criatividade pedagógica local. Pelo contrário, as políticas governamentais, o financiamento público e os referenciais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem o teto civilizatório, o marco orçamentário e os direitos mínimos de aprendizagem que a escola deve garantir. A decisão de como implementar, contextualizar e enriquecer essas diretrizes cabe à comunidade escolar no âmbito de sua autonomia relativa, resguardada pela legislação educacional brasileira conforme discute Cury.

A equipe gestora, composta pela direção e pela coordenação pedagógica, assume, nesta fase, o papel fundamental de facilitadora e mediadora, afastando-se da figura do chefe autocrático. De acordo com Libâneo (2004), o gestor escolar precisa possuir a competência de dinamizar a participação e coordenar as tensões inerentes ao debate coletivo. Cabe à direção organizar os

tempos e espaços institucionais para que as reuniões ocorram, fornecer informações transparentes sobre o orçamento e sistematizar as propostas votadas. A coordenação pedagógica, em contrapartida, assegura que as deliberações mantenham coerência teórica e metodológica com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que se consolida como o documento vivo que expressa as decisões coletivas da comunidade escolar.

No espaço deliberativo do Conselho Escolar, as famílias, os estudantes e a comunidade do entorno possuem voz e voto com idêntico peso político ao dos profissionais da educação. Decidir coletivamente sobre a aplicação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), debater as normas do regimento interno ou pactuar as prioridades disciplinares corporifica o conceito freiriano de autonomia como um processo de maturação do ser. Quando o estudante e seus familiares são convidados a decidir sobre os rumos da escola, eles rompem com a alienação institucional e passam a se reconhecer como partícipes diretos do espaço escolar.

5 QUEM EXECUTA A CONCRETIZAÇÃO COORDENADA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA?

Após a tomada de decisão coletiva, a etapa de execução comumente enfrenta o risco de retroceder ao modelo de subordinação vertical, onde as ordens são meramente repassadas para os docentes. Contudo, em uma estrutura de gestão compartilhada, a execução transfigura-se em uma ação coordenada e interdependente, na qual cada ator assume um compromisso ético e profissional com o plano que ajudou a traçar. A execução deixa de ser obediência cega e passa a ser a realização consciente da práxis pedagógica comum.

Os docentes situam-se na linha de frente desse processo de materialização curricular. É na sala de aula que ocorre a transposição didática, ato complexo de transformar os saberes acadêmicos e as diretrizes do PPP em experiências de aprendizagem significativas para os estudantes. Libâneo destaca que o professor não é um mero operário que executa um roteiro pré-fabricado; ele é um intelectual crítico que reconstrói o conhecimento no ato da docência. O plano de aula, portanto, reflete as diretrizes do coletivo, mas exige a sensibilidade do educador para dialogar com a diversidade e com as emergências cotidianas de seus educandos.

A coordenação pedagógica atua como o arrimo técnico e pedagógico dos docentes durante a execução. Longe de exercer uma função fiscalizadora ou cartorial, o coordenador deve promover espaços de formação continuada em serviço, mediar os conflitos didáticos que surgem no cotidiano e fornecer subsídios teórico-metodológicos que qualifiquem a intervenção do professor. Ao mesmo tempo, a direção assegura as condições materiais e a infraestrutura física e jurídica indispensáveis para que as propostas avancem. A execução administrativa da direção deve estar

umbilicalmente submetida à intencionalidade pedagógica decidida pelo coletivo, garantindo que o orçamento sirva ao projeto de ensino.

Os estudantes, longe de serem recipientes passivos, atuam como os sujeitos centrais da execução pedagógica. Sua participação se manifesta na assunção de responsabilidades em projetos de pesquisa, na mobilização de lideranças por meio do Grêmio Estudantil e na vivência de uma rotina de estudos marcada pela progressiva autonomia intelectual. Da mesma forma, as famílias e o território circundante expandem a execução para além do perímetro escolar. Os responsáveis executam o seu papel de corresponsabilidade ao acompanhar a assiduidade dos filhos, ao reforçar os hábitos de estudo em ambiente doméstico e ao integrar saberes comunitários e manifestações culturais locais ao currículo escolar, gerando o enriquecimento do território educativo.

6 QUEM AVALIA? A PERSPECTIVA DIAGNÓSTICA E FORMATIVA DA INSTITUIÇÃO

A problematização do 'quem avalia' é um dos nós neurálgicos da gestão escolar, uma vez que a avaliação tradicionalmente carregou um forte viés punitivo, excludente e classificatório, utilizado como instrumento de controle e dominação. Sob as premissas de uma gestão autenticamente compartilhada e democrática, o ato avaliativo ressignifica-se por completo, assumindo uma função predominantemente diagnóstica, processual e formativa. Avaliar passa a significar a aferição cuidadosa dos caminhos percorridos para que o coletivo decida os novos rumos do planejamento pedagógico.

No nível institucional e macro, o Conselho Escolar consolida-se como o espaço por excelência para a realização da autoavaliação institucional. Periodicamente, todos os segmentos da escola reúnem-se para confrontar as metas estabelecidas no PPP com os resultados efetivamente alcançados. Analisa-se se a aplicação das verbas atendeu às prioridades eleitas, se a convivência escolar progrediu e se os projetos pedagógicos surtiram o efeito esperado. Essa avaliação colegiada despersonaliza as culpas e foca na busca coletiva por soluções, em perfeita harmonia com o pensamento de Freire, para quem a avaliação crítica deve gerar uma ação transformadora sobre a realidade diagnosticada.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é conduzida pelos docentes em articulação contínua com a coordenação pedagógica. Os professores avaliam não apenas o rendimento cognitivo do aluno, mas a própria eficácia de suas escolhas metodológicas e a pertinência dos recursos didáticos mobilizados. A coordenação intervém analisando os dados consolidados de reprovação, abandono e proficiência das turmas, não para punir o corpo docente, mas para deflagrar ações imediatas de recuperação paralela e reorientação curricular. Os estudantes

e suas famílias também são integrados como sujeitos avaliadores, expressando suas percepções sobre a qualidade do acolhimento, a clareza das aulas e o respeito à sua integridade.

Por fim, as políticas públicas introduzem o componente da avaliação externa em larga escala (como o SAEB) e a formulação de indicadores sintéticos de qualidade (como o Ideb). Conforme analisa Cury, esses exames externos não devem ser convertidos em rankings mercadológicos ou em justificativas para punições financeiras às escolas. Na gestão compartilhada, os dados gerados pelas avaliações externas são apropriados criticamente pela comunidade escolar, servindo como mais um insumo para a autoavaliação interna. A escola confronta sua percepção qualitativa local com os dados quantitativos do sistema, utilizando-os dialeticamente para qualificar o planejamento subsequente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das funções de planejar, executar e avaliar sob o prisma da gestão compartilhada evidencia que a democratização da escola pública não enfraquece as instâncias de liderança, mas confere-lhes uma legitimidade social inabalável. Quando as perguntas fundamentais — quem decide, quem executa e quem avalia — encontram como resposta o pronome coletivo 'nós', rompe-se com o ciclo de alienação e de culpabilização mútua que historicamente assolou as instituições de ensino. A escola deixa de ser uma mera repartição burocrática do Estado para se converter em um espaço de vivência democrática e cidadã.

A articulação teórica promovida entre o diálogo emancipador de Paulo Freire, a racionalidade pedagógica de José Carlos Libâneo e o rigor legal de Carlos Jamil Cury demonstra que a gestão compartilhada é um imperativo ético, político e técnico. Ela assegura que as políticas públicas sejam filtradas e ressignificadas pelas necessidades reais da comunidade, que o corpo docente trabalhe amparado por uma coordenação orgânica, que os estudantes exerçam seu protagonismo juvenil e que as famílias

compartilhem efetivamente do destino educacional de seus filhos. Em suma, gerir de forma compartilhada é compreender a escola como um bem público comum, cuja qualidade socialmente referenciada é fruto da construção diária, consciente e apaixonada de todos os seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

CURY, Carlos Jamil. Gestão democrática da educação: exigências legais e práticas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

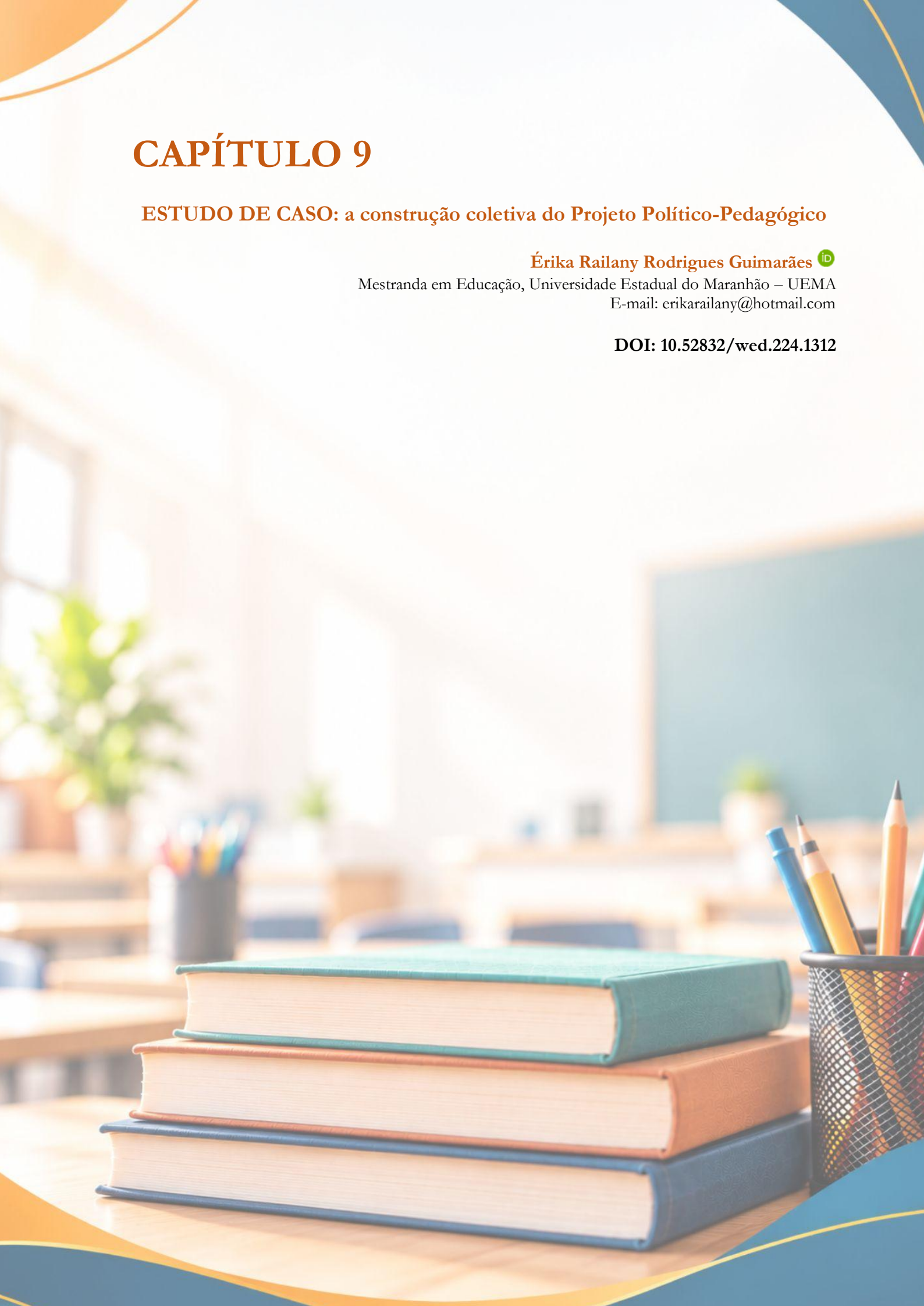
Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

CAPÍTULO 9

ESTUDO DE CASO: a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico

Érika Railany Rodrigues Guimarães
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: erikarailany@hotmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1312



1 INTRODUÇÃO

O Projeto Político- Pedagógico (PPP) constitui-se como um importante mecanismo para a efetivação da gestão democrática participativa na escola. Sua construção deve se materializar por meio de um processo colaborativo, envolvendo diferente sujeitos que constituem a comunidade escolar. Nesse sentido, o PPP deve partir de uma construção teórico-prática que considere as relações sociais e culturais da comunidade escolar, bem como, os sujeitos e as especificidades da realidade sociocultural na qual a escola está inserida. O Projeto Político Pedagógico é analisado para além de uma exigência burocrática ou apenas como um documento regimental. O PPP é um corpo vivo das realidades das escolas e das metas que ela deve cumprir em relação à formação cognitiva, social e política dos sujeitos da aprendizagem.

Libâneo (2004) define o PPP como o documento que descreve e caracteriza objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos na escola, pois expressa a cultura desta, imbuída de aspectos ideológicos, princípios morais, significações, questões reflexivas e tomada de decisões das pessoas que participam da sua elaboração. Para tanto, é imprescindível que o projeto contemple ações e métodos adequados às necessidades e realidade de seu público alvo.

É nesse contexto que se apresenta o estudo de caso "Decisão coletiva em conflito": uma escola, diante do aumento dos índices de evasão escolar, precisa reorganizar seu Projeto Político-Pedagógico. A evasão, compreendida como o afastamento do estudante da escola antes da conclusão de sua trajetória escolar, não pode ser analisada de forma isolada ou atribuída exclusivamente ao aluno e à sua família. Trata-se de um fenômeno complexo, atravessado por condições sociais, econômicas, familiares, pedagógicas e institucionais, que exige uma leitura crítica da realidade escolar.

Ferreira (2013) afirma que "o fracasso escolar e a consequente evasão denotam o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vivencia no cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo".

No caso apresentado, entretanto, professores, equipe gestora, famílias e estudantes possuem diferentes interpretações sobre as causas da evasão e sobre quais ações devem ser priorizadas. O conflito evidencia uma questão central para a gestão democrática: participar significa apenas estar presente, opinar ou cumprir uma formalidade institucional, ou significa efetivamente participar dos processos de discussão, decisão e construção das ações da escola?

A partir dessa situação, o estudo de caso propõe problematizar a relação entre PPP, evasão escolar e participação, permitindo analisar os limites entre a participação formal e a participação efetiva e refletir sobre o papel dos diferentes sujeitos na construção coletiva das

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

decisões escolares.

2 ESTUDO DE CASO: A CONSTRUÇÃO COLETIVA EM CONFLITO

2.1 Situação Problema

Uma escola pública vem registrando o aumento de números de evasão escolar nos últimos dois anos. Diante desse cenário, a equipe gestora propõe a reorganização do Projeto Político-Pedagógico, com o objetivo de compreender as causas do afastamento dos estudantes e construir estratégias para enfrenta-lo.

Entretanto, a comunidade escolar apresenta diferentes interpretações sobre o problema. A gestão escolar não percebe relação social da evasão escolar com o ato de administar e gerir a escola, delegando a responsabilidade apenas para os professores e famílias. Os professores apontam que as famílias não acompanham o aprendizado dos alunos e não apoiam a escola na incubência de zelar pela frequência . As famílias apontam problemas relacionadas às condições sócioeconomicas. Já os alunos afirmam que não encontram na escola um projeto de vida significativo e muitos idealizam que se inserir no mercado de trabalho informal, favorece mais o desenvolviemento intelectual e financeiro do que está na escola.

A evasão, segundo Riffel e Malacarne (2010), é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecerem algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade. Assim, o estudante deixa de participar da escola. A evasão escolar configura-se como um problema histórico e sociocultural da estruturação da escola pública e o atendimento desse ensino para a população brasileira.

De acordo com o cenário, surgem questões propositivas que são: Quais sujeitos devem participar; quais estratégias de escuta e participação podem ser utilizadas? Como elaborar um encaminhamento coletivo? Quais dificuldades podem surgir na gestão compartilhada?

2.2 Sujeitos que devem participar da decisão

A decisão na procura de resolução desse problema educacional e social, deve envolver a direção, coordenação pedagógica, professores, estudantes, famílias ou responsáveis, Conselho Escolar e demais funcionários da escola. Quando necessário, também podem ser envolvidos serviços da rede de proteção social, especialmente diante das situações de vulnerabilidade. Os sujeitos deverão coletivamente construir proposta de um projeto político-pedagógico com sugestões de reconhecer as causas, perceber as diferentes necessidades de todos os envolvidos

nesse contexto, agir para diminuir ou sanar os índices de evasão escolar, por meio de ações significativas postuladas no PPP da referida escola.

2.3 Estratégias de escuta e participação

A escola por ser detentora do conhecimento sistematizado deverá ainda envolver e motivar a participação das famílias e alunos na resolução de enfrentamento consciente das possíveis causas da evasão escolar. Paro (2001), enfatiza que muitas vezes a ausência da comunidade se dá pelo fato de a gestão escolar não possibilitar abertura e oportunidade para a comunidade participar ativamente. "Se a escola não participa da comunidade, porque irá a comunidade participar da escola?" (Paro, 2001.P. 27)

Diante do exposto a escola poderá promover reuniões por segmento, rodas de conversas com estudantes, questionários para as famílias, assembleias escolares, atualização permanente do Projeto Político- pedagógico com objetivos, metas, ações e planos direcionados para a resolução da evasão escolar, além de reuniões do Conselho escolar, levantamento dos dados de frequência e os grupos de trabalho para analisar as causas da evasão.

3 AÇÕES COLETIVAS

A escola deve ser detentora de autonomia didático pedagógico e administrativa (Brasil,1996), isto é o poder de decisão. A concepção de decisão da escola deve ser promovida pela perspectiva da participação coletiva.

Diante do cenário a escola pode constituir grupos representativos para analisar as causas da evasão, sistematizar as diferentes perspectivas, definir prioridades, elaborar estratégias para uma proposta de reorganização do PPP. O encaminhamento pode envolver : identificação dos principais fatores associados à evasão; definição coletiva de prioridades; acompanhamento dos estudantes em risco de abandono; ações pedagógicas que ampliem o vínculo e a participação estudantil; fortalecimento da relação com as famílias; articulação com a rede de proteção social; definição de responsáveis, prazos e indicadores; deliberação no Conselho Escolar; e avaliação periódica dos resultados desses processos de sistematização e promoção de resolução ou não da evasão escolar.

4 DIFICULDADES DA GESTÃO COMPARTILHADA

As Dificuldades da gestão compartilhada entre os possíveis obstáculos estão conflitos de interesses, baixa participação das famílias, resistência de profissionais, desigualdade na capacidade de expressão dos sujeitos e dificuldade de transformar o diálogo em decisões concretas. Para

enfrentá-los, a gestão deve estabelecer regras claras de participação, garantir espaço de fala aos diferentes segmentos, utilizar dados para fundamentar as discussões e mediar os conflitos de forma democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em gestão democrática participativa é estabelecer relações horizontais com a comunidade escolar, em que todos participam ativamente dos processos decisórios da escola. O desafio da gestão democrática não está apenas em garantir espaços formais de participação, mas em assegurar que esses espaços produzam participação efetiva. Isto é, a escuta da comunidade escolar precisa ultrapassar o caráter meramente consultivo e possibilitar que os diferentes sujeitos tenham condições reais de influenciar as decisões, estas, portanto, precisam atuar no campo teórico-prático formando o Projeto Político-Pedagógico. Assim, a gestão compartilhada torna-se um processo de construção coletiva e não apenas um procedimento burocrático e inoperante.

REFERENCIAS

BRASIL, Lei **9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasílias, DF: Presidência da República, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. Ed. São Paulo: ÁTICA,2001

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR, 2010.

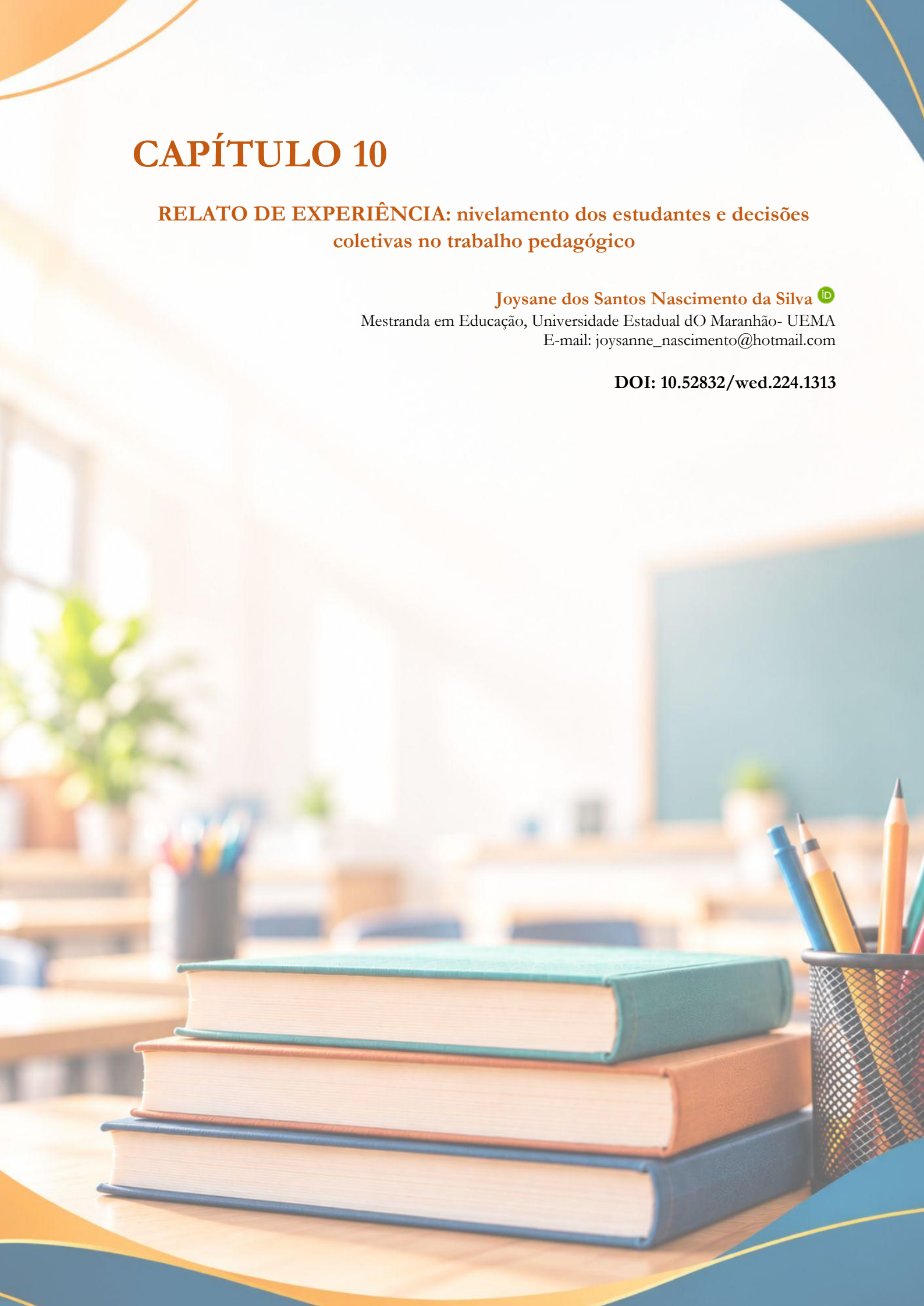
FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar**. 2013. Disponível em:<http://educador.brasilescola.com/orientacao-escolar/fracasso-evasaoescolar.htm>. Acesso em :14/09/2026

CAPÍTULO 10

RELATO DE EXPERIÊNCIA: nivelamento dos estudantes e decisões coletivas no trabalho pedagógico

Joysane dos Santos Nascimento da Silva
Mestranda em Educação, Universidade Estadual dO Maranhão- UEMA
E-mail: joysanne_nascimento@hotmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1313



1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente relato de experiência apresenta uma vivência relacionada à organização do trabalho pedagógico e ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada em um município do estado do Maranhão. A experiência teve como foco a implantação de um sistema de nivelamento dos estudantes, elaborado a partir da percepção de que alunos matriculados em uma mesma série apresentavam diferentes níveis de aprendizagem.

A escola atende estudantes do Ensino Fundamental e conta com a atuação de diferentes profissionais no desenvolvimento do trabalho escolar. Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico envolve não apenas as atividades realizadas em sala de aula, mas também decisões relacionadas ao acompanhamento da aprendizagem e às formas de organização dos estudantes. Para Libâneo (2004), a organização e a gestão da escola envolvem a articulação dos diferentes sujeitos e ações que contribuem para o desenvolvimento do trabalho educativo.

No início do ano letivo, os estudantes do **6º e 7º anos** foram organizados em turmas identificadas pelas letras A, B, C e D. Com o desenvolvimento das atividades iniciais, tornou-se perceptível que os alunos apresentavam diferenças quanto ao domínio dos conhecimentos e habilidades esperados para a etapa em que estavam matriculados. Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de conhecer melhor essas diferenças e buscar uma forma de organização que considerasse os diferentes níveis de aprendizagem.

A partir dessa necessidade, a escola passou a discutir a possibilidade de implantação de um sistema de nivelamento. A proposta consistia em reorganizar os estudantes dentro da própria série, considerando os níveis de aprendizagem identificados, sem que isso representasse mudança de ano escolar. A organização também previa acompanhamento ao longo do ano, permitindo que os estudantes que apresentassem avanços pudessem mudar de turma e subir de nível.

A experiência torna-se relevante para este relato porque permite analisar como uma necessidade identificada no cotidiano escolar pode gerar discussões e decisões relacionadas ao trabalho pedagógico. Além disso, possibilita refletir sobre a participação dos diferentes sujeitos, a distribuição de responsabilidades, a autonomia da escola e os limites e possibilidades de uma proposta construída a partir de uma necessidade concreta da instituição.

Dessa forma, o relato busca compreender a experiência do nivelamento não apenas como uma forma de reorganização dos estudantes, mas como uma situação que permite problematizar aspectos da gestão compartilhada e das decisões coletivas no trabalho pedagógico. A partir dessa perspectiva, serão analisadas as formas de participação dos sujeitos envolvidos, a maneira como as

responsabilidades foram distribuídas e as possibilidades de ampliação da participação de estudantes e famílias nos processos decisórios da escola.

2 DESCRIÇÃO DA VIVÊNCIA PRÁTICA

A experiência teve início a partir da percepção, pela equipe pedagógica, de que os estudantes do 6º e 7º anos apresentavam diferentes níveis de aprendizagem, mesmo estando matriculados na mesma série. A partir dessa constatação, foi realizado um levantamento inicial da situação dos estudantes, buscando identificar as diferenças existentes em relação aos conhecimentos apresentados.

Após esse momento, a situação foi discutida em reunião envolvendo a gestão escolar, a coordenação pedagógica e os professores. Durante a discussão, foi considerada a possibilidade de organizar os estudantes de acordo com os níveis de aprendizagem identificados. A proposta resultou na implantação de um sistema de nivelamento, no qual os estudantes permaneceriam matriculados no mesmo ano escolar, mas seriam distribuídos em turmas conforme o nível de aprendizagem apresentado.

A organização passou a considerar as turmas A, B, C e D, de modo que os estudantes fossem agrupados conforme os níveis identificados pela equipe escolar. Essa reorganização não representava mudança de série, mas uma forma de organizar o trabalho pedagógico considerando as diferenças existentes entre os estudantes.

Após a definição da proposta, os estudantes foram informados sobre a nova organização. Inicialmente, alguns demonstraram resistência, principalmente por terem sido separados de colegas com os quais já mantinham vínculos. Essa reação fez parte das situações observadas durante a implantação do nivelamento e mostrou que a reorganização das turmas não envolvia apenas aspectos relacionados à aprendizagem, mas também às relações estabelecidas entre os estudantes no cotidiano escolar.

O sistema também foi apresentado às famílias, que participaram de reuniões realizadas pela escola para receber informações sobre a organização das turmas e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a comunicação com os responsáveis passou a fazer parte do acompanhamento da experiência ao longo do ano letivo.

Outro aspecto observado foi o caráter dinâmico do nivelamento. A organização dos estudantes não permaneceu necessariamente a mesma durante todo o ano, pois aqueles que apresentavam avanços em sua aprendizagem poderiam mudar de turma e passar para um nível diferente. Assim, o acompanhamento dos estudantes possibilitava novas decisões sobre sua organização escolar.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

Nesse processo, também foram utilizadas formas de reconhecimento dos avanços apresentados pelos estudantes. Aqueles que conseguiam avançar de nível recebiam reconhecimento, assim como os estudantes que apresentavam bom desempenho nas avaliações. Para alguns alunos, a possibilidade de avançar de turma passou a funcionar como um estímulo para o envolvimento com os estudos.

Ao longo da experiência, a escola realizou o acompanhamento dos estudantes e manteve momentos de diálogo com as famílias, especialmente por meio das reuniões. Dessa maneira, o nivelamento passou a integrar a organização do trabalho pedagógico durante o ano letivo, envolvendo diferentes sujeitos e exigindo acompanhamento contínuo das mudanças apresentadas pelos estudantes.

A vivência permitiu observar que a implantação da proposta envolveu tanto aspectos relacionados à aprendizagem quanto questões presentes nas relações escolares. Ao mesmo tempo em que alguns estudantes demonstraram interesse diante da possibilidade de avançar de nível, também foram observadas dificuldades iniciais relacionadas à reorganização das turmas e à separação entre colegas. Esses diferentes aspectos fizeram parte da experiência e constituem elementos importantes para a análise das decisões coletivas e das formas de participação presentes no trabalho pedagógico.

Quadro 1 – Síntese da experiência e dos aspectos de participação e decisão coletiva

Aspecto analisado	Como ocorreu na experiência	Sujeitos envolvidos	Questão para análise
Identificação da necessidade	A atividade diagnóstica realizada pela coordenação permitiu identificar diferentes níveis de aprendizagem entre estudantes matriculados na mesma série.	Coordenação pedagógica, professores e estudantes.	Como a escola identifica e interpreta as necessidades de aprendizagem presentes em sua realidade?
Tomada de decisão	Após a identificação das diferenças de aprendizagem, a implantação do nivelamento foi discutida em reunião com a equipe gestora, coordenação pedagógica e professores.	Gestão, coordenação pedagógica e professores	A decisão foi construída coletivamente ou ficou concentrada em determinados sujeitos?

Organização pedagógica	Os estudantes permaneceram matriculados na mesma série, mas foram reorganizados em turmas de acordo com os níveis de aprendizagem identificados.	Gestão, coordenação, professores e estudantes	Em que medida a escola exerceu autonomia para organizar o trabalho pedagógico de acordo com uma necessidade identificada?
Execução da proposta	O acompanhamento dos estudantes ocorreu durante o ano letivo, permitindo mudanças de turma conforme fossem observados avanços na aprendizagem.	Professores e equipe pedagógica	Como as responsabilidades foram distribuídas entre os profissionais envolvidos?
Acompanhamento e avaliação	O desenvolvimento dos estudantes foi acompanhado continuamente, não ficando restrito ao diagnóstico inicial. Os avanços possibilitavam mudança de nível.	Professores, coordenação e estudantes	Como o acompanhamento da aprendizagem orientou as decisões posteriores?
Participação dos estudantes	Os estudantes foram comunicados sobre a reorganização. Alguns apresentaram resistência por serem separados dos colegas, enquanto outros perceberam a possibilidade de avançar como incentivo aos estudos.	Estudantes e profissionais da escola	Os estudantes participaram apenas da execução da decisão ou tiveram espaço para contribuir com sua construção?
Participação das famílias	Os pais e responsáveis participaram por meio de reuniões realizadas durante o processo, nas quais recebiam informações sobre o nivelamento e o desenvolvimento dos estudantes.	Famílias, gestão e equipe pedagógica	A participação das famílias ocorreu somente como comunicação ou poderia envolver também a construção das decisões?
Reconhecimento dos estudantes	Os estudantes que avançavam de nível e aqueles que apresentavam melhor desempenho nas avaliações recebiam premiação.	Estudantes e escola	Que efeitos uma política de reconhecimento pode produzir sobre o interesse e a participação dos estudantes?

Gestão compartilhada	A proposta foi construída com a participação da gestão, coordenação pedagógica e professores, distribuindo responsabilidades entre diferentes profissionais.	Gestão, coordenação e professores	Em que medida a experiência apresenta elementos de gestão compartilhada e corresponsabilidade?
Limites e possibilidades	A experiência apresentou possibilidades de acompanhamento dos diferentes níveis de aprendizagem, mas também revelou resistência de alguns estudantes e necessidade de ampliar a participação de estudantes e famílias.	Comunidade escolar	Quais aspectos podem ser fortalecidos para tornar o processo mais participativo e democrático?

3 ANÁLISE CRÍTICA E PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA

3.1. Quem decide, quem executa e quem avalia: autonomia e descentralização

A gestão democrática da escola pressupõe a participação dos diferentes sujeitos nos processos relacionados à organização do trabalho escolar e às decisões que interferem no cotidiano educativo (Paro, 2001). Nessa perspectiva, a tomada de decisão não precisa estar concentrada exclusivamente na figura do gestor, podendo envolver profissionais que participam diretamente das práticas pedagógicas.

Na experiência analisada, a decisão de implantar o sistema de nivelamento não partiu de um único profissional, mas foi construída a partir da discussão entre gestão, coordenação pedagógica e professores. Isso demonstra a existência de um espaço de decisão compartilhada entre os profissionais diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico.

A coordenação pedagógica teve a responsabilidade de identificar a situação de aprendizagem dos estudantes e apresentar os resultados para discussão. A equipe gestora e os professores participaram da análise da situação e da definição da estratégia adotada. Na execução, os professores e a equipe pedagógica assumiram papel fundamental no acompanhamento cotidiano dos estudantes. Dessa forma, percebe-se uma distribuição de responsabilidades entre os profissionais, ainda que cada um tenha exercido funções diferentes no processo.

A organização e a gestão escolar envolvem diferentes dimensões do trabalho educativo e dependem da articulação entre os sujeitos que atuam na escola (Libâneo, 2004). A partir dessa

compreensão, a experiência do nivelamento pode ser analisada como uma prática que envolveu diferentes profissionais na construção e no desenvolvimento de uma ação pedagógica.

A avaliação, por sua vez, esteve presente durante todo o processo. Como a mudança de nível poderia ocorrer ao longo do ano, o acompanhamento não se restringia ao diagnóstico inicial. O desenvolvimento apresentado pelos estudantes precisava ser observado para que seus avanços fossem reconhecidos.

Nesse sentido, o processo não se encerrou com a decisão inicial de reorganizar as turmas. A continuidade do acompanhamento possibilitou que novas decisões fossem tomadas de acordo com o desenvolvimento apresentado pelos estudantes.

A autonomia escolar pode ser compreendida como a possibilidade de a escola organizar determinadas ações considerando as características e necessidades de sua realidade, sem significar independência absoluta em relação às políticas e orientações educacionais (Lück, 2006). No caso analisado, essa dimensão pode ser percebida quando a escola identificou uma necessidade relacionada à aprendizagem e buscou organizar uma resposta dentro de seu próprio trabalho pedagógico.

Entretanto, é necessário diferenciar autonomia de independência absoluta. A escola não atua isoladamente das políticas educacionais e das orientações institucionais. Sua autonomia manifesta-se principalmente na possibilidade de organizar determinadas ações pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas em seu cotidiano.

Também é possível perceber uma descentralização das responsabilidades, pois a execução e o acompanhamento da proposta não ficaram concentrados na gestão. Diferentes profissionais assumiram funções no processo. Essa distribuição, contudo, exige diálogo e corresponsabilidade, pois descentralizar tarefas sem garantir participação nas decisões pode significar apenas transferir responsabilidades.

Assim, a experiência apresenta elementos de autonomia e descentralização, mas também permite questionar como esses processos podem ser ampliados para incluir outros sujeitos da comunidade escolar nas decisões que afetam diretamente sua experiência.

3.2 A Participação dos Sujeitos

A participação na gestão escolar não se limita à presença ou ao recebimento de informações, mas está relacionada à possibilidade de os diferentes sujeitos contribuírem para os processos de decisão e para a construção do trabalho educativo (Paro, 2001). Essa compreensão permite analisar não apenas quem esteve presente na experiência do nivelamento, mas também de que maneira cada sujeito participou do processo.

Na experiência analisada, a participação dos sujeitos ocorreu de maneiras diferentes. Os profissionais responsáveis pelo trabalho pedagógico tiveram maior participação na construção da proposta. Já os estudantes e as famílias foram inseridos principalmente por meio da comunicação, do acompanhamento e da vivência dos resultados da decisão. Assim, é possível identificar diferentes níveis de participação dentro de uma mesma experiência.

A participação dos sujeitos precisa estar relacionada ao diálogo e à possibilidade de contribuir para a construção das decisões escolares, considerando que a gestão democrática pressupõe uma atuação coletiva e não apenas a distribuição de informações (Paro, 2001).

Do ponto de vista da gestão democrática, essa característica merece ser problematizada. Houve espaço de discussão entre os profissionais, mas a participação dos estudantes e das famílias na construção inicial da proposta foi mais limitada.

Essa questão é especialmente relevante porque a reorganização das turmas interferia diretamente na experiência dos estudantes. Alguns tiveram que se afastar de colegas com quem já conviviam, enquanto outros passaram a perceber a possibilidade de mudança de nível como uma forma de incentivo. Ouvir esses sujeitos poderia contribuir para compreender melhor os efeitos positivos e negativos da proposta.

A construção coletiva do trabalho escolar também pressupõe a articulação entre os conhecimentos dos profissionais da educação e a participação dos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar (Veiga, 1995). Dessa forma, ampliar a participação não significa desconsiderar os conhecimentos específicos dos professores e da equipe pedagógica, mas criar possibilidades de diálogo entre diferentes perspectivas.

Professores e equipe pedagógica possuem responsabilidades relacionadas ao acompanhamento da aprendizagem e à organização do ensino. O desafio da gestão democrática está, portanto, em articular o conhecimento profissional com a escuta dos demais sujeitos.

A experiência evidencia, assim, que a participação não deve ser entendida apenas como presença ou comunicação. Ela envolve a possibilidade de contribuir para a construção das decisões e de assumir responsabilidades no desenvolvimento das ações. Nesse aspecto, o nivelamento apresenta uma experiência de participação entre os profissionais da escola, mas também revela possibilidades de ampliar a participação de estudantes e famílias.

3.3 Gestão compartilhada e trabalho coletivo

A organização do trabalho escolar envolve a articulação entre diferentes profissionais e setores da escola, de modo que a gestão não se restrinja às funções administrativas, mas esteja relacionada também ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (Libâneo, 2004). Nessa

perspectiva, o trabalho coletivo constitui um elemento importante para a construção de ações voltadas às necessidades identificadas no cotidiano escolar.

No caso analisado, a implantação do nivelamento envolveu a gestão, a coordenação pedagógica e os professores. A proposta surgiu a partir de uma situação observada no cotidiano — a existência de diferentes níveis de aprendizagem entre estudantes da mesma série — e foi discutida entre os profissionais antes de sua implantação.

Essa forma de organização permite identificar elementos de gestão compartilhada, uma vez que a responsabilidade pela construção da proposta não ficou concentrada em um único profissional. A participação de diferentes sujeitos possibilitou que a questão fosse discutida a partir das funções e experiências daqueles que estavam envolvidos diretamente com o trabalho pedagógico.

Para Lück (2006), a gestão educacional envolve processos de articulação e mobilização dos sujeitos em torno de objetivos comuns. A partir dessa compreensão, a experiência pode ser analisada considerando a necessidade de articulação entre os profissionais para que a proposta fosse desenvolvida e acompanhada durante o ano letivo.

Essa articulação esteve presente também no acompanhamento dos estudantes, pois a proposta não permaneceu estática após sua implantação. Os avanços apresentados pelos alunos poderiam resultar em mudanças de turma e de nível durante o ano, exigindo acompanhamento contínuo do desenvolvimento da aprendizagem.

Desse modo, a experiência permite compreender que o trabalho coletivo não se resume ao momento em que uma decisão é tomada. Ele também está presente na execução, no acompanhamento e na revisão das ações desenvolvidas pela escola.

3.4 Limites e potencialidades da experiência

A participação coletiva na escola precisa considerar não apenas a organização das responsabilidades, mas também as possibilidades reais de envolvimento dos diferentes sujeitos nos processos que interferem em sua experiência escolar (Veiga, 1995). Nesse sentido, analisar os limites e as potencialidades do nivelamento permite compreender que uma mesma proposta pode produzir diferentes percepções entre os sujeitos envolvidos.

Entre as potencialidades observadas está a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes durante o próprio ano letivo. A mudança de nível permitia que os alunos que apresentassem avanços pudessem ser reorganizados em outra turma, o que fazia com que alguns estudantes percebessem essa possibilidade como incentivo para se dedicar mais aos estudos.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

Outro aspecto observado foi o reconhecimento dos estudantes. Aqueles que avançavam de nível eram premiados, assim como os que apresentavam melhor desempenho nas avaliações. Essa prática fazia parte da dinâmica adotada pela escola para valorizar o esforço e o desempenho dos estudantes.

Entretanto, a experiência também apresentou limites. Alguns estudantes demonstraram resistência à reorganização porque passaram a estudar em turmas diferentes de colegas com os quais já possuíam vínculos de amizade. Além disso, a participação dos estudantes e das famílias na construção inicial da proposta foi mais limitada quando comparada à participação dos profissionais da escola.

Nesse sentido, a gestão democrática exige atenção não apenas à participação dos profissionais, mas também à criação de espaços em que estudantes e famílias possam ser ouvidos e contribuir para as decisões que interferem diretamente em sua vida escolar (Paro, 2001).

Assim, a experiência apresenta potencialidades relacionadas ao acompanhamento da aprendizagem, à possibilidade de avanço durante o ano e à participação dos profissionais na construção da proposta. Ao mesmo tempo, revela limites que podem ser considerados em experiências futuras, especialmente no que diz respeito à ampliação da participação dos estudantes e das famílias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência na EMEF José Pedro da Silva demonstra como a ação compartilhada entre gestores e educadores possibilita a construção de alternativas criativas para os desafios do ensino e da aprendizagem. O gestor público reafirma-se como o agente principal e articulador do processo pedagógico, tendo a incumbência de unir esforços, liderar pelo exemplo e integrar a comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

Constata-se que a democratização da gestão traz benefícios diretos ao trabalho diretivo, uma vez que a responsabilidade pela qualidade do ensino passa a ser dividida por todos os que integram o espaço escolar. Para superar as formas burocráticas e patrimonialistas ainda vigentes, é indispensável investir na formação continuada dos gestores, aprimorando sua capacidade de promover o diálogo, gerir o clima organizacional e estender a participação consciente a todos os sujeitos, em especial aos estudantes. A escola atinge sua verdadeira função social quando a participação deixa de ser uma imposição formal e se consolida como prática política de transformação coletiva.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

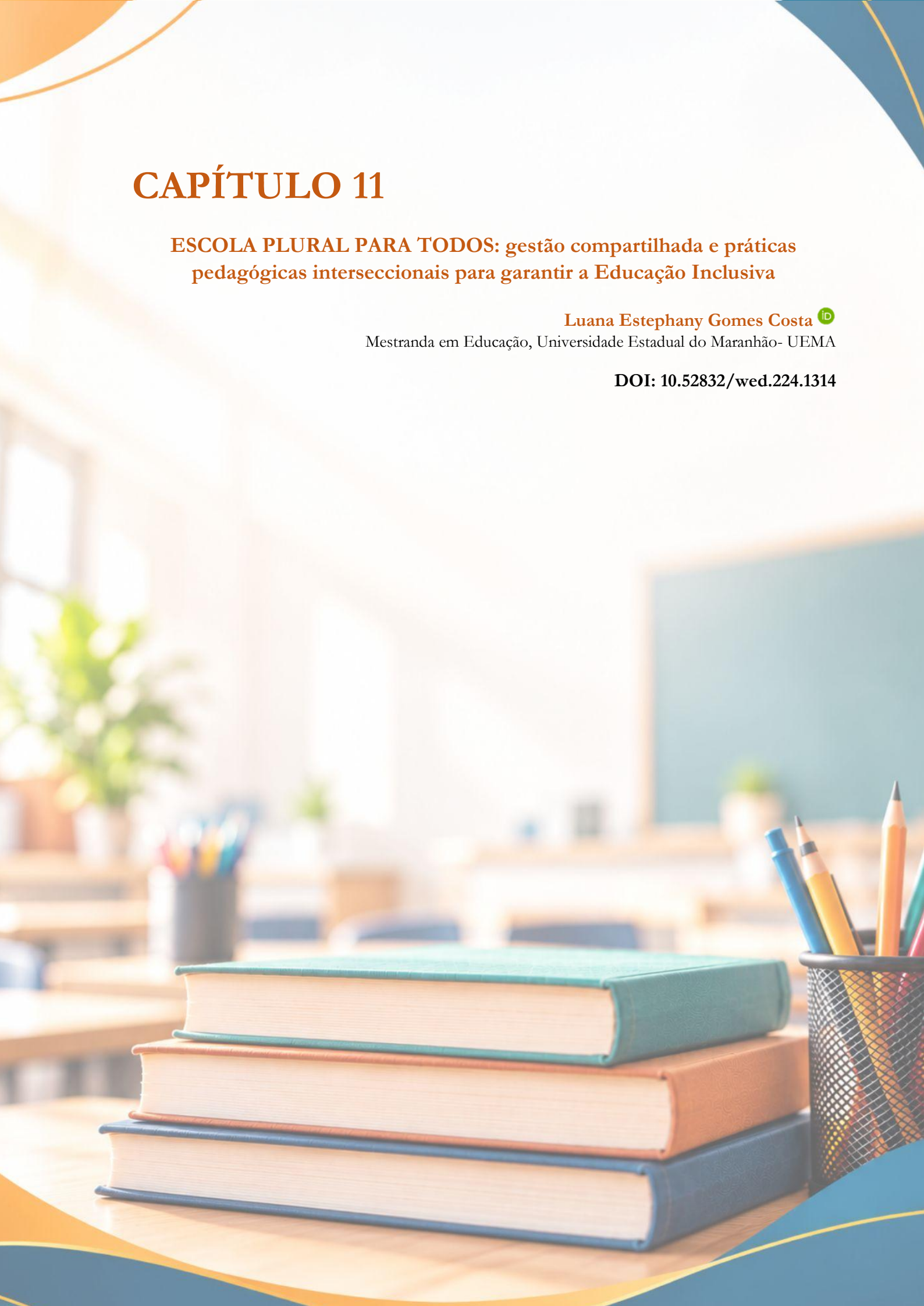
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CAPÍTULO 11

ESCOLA PLURAL PARA TODOS: gestão compartilhada e práticas pedagógicas interseccionais para garantir a Educação Inclusiva

Luana Estephany Gomes Costa
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

DOI: 10.52832/wed.224.1314



1 INTRODUÇÃO

A escola deve ser um espaço para todos, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos que a constituem, que apresentam diferentes trajetórias, identidades e condições sociais, culturais, cognitivas, físicas, emocionais e familiares. A inclusão escolar não se resume à presença física de estudantes com deficiência, mas requer um compromisso institucional com a garantia da participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento de todos.

De acordo com o Ministério da Educação (2008), a inclusão escolar implica superar a ideia de que a deficiência é um problema individual da criança, requerendo a transformação das práticas pedagógicas, organização escolar e formação dos profissionais para garantir o direito à educação de todos, num processo coletivo e participativo. Assim, construir uma escola inclusiva implica mudanças na organização do trabalho pedagógico, nas relações entre os sujeitos da escola e nas concepções que orientam as práticas educativas.

Nesse sentido, a efetivação dessa perspectiva democrática pressupõe o desenvolvimento de condições pedagógicas concretas e intencionais (Alvarenga et al., 2026), as quais exigem a superação de barreiras atitudinais, curriculares e estruturais por meio de abordagens interseccionais e intersetoriais (Francisco; Paraíso, 2026). Além disso, tais mudanças demandam um planejamento colaborativo e flexível (Fernandes et al., 2026).

A interseccionalidade amplia a compreensão dos processos de inclusão e exclusão no cotidiano escolar, considerando que as condições de um estudante, como deficiência, são atravessadas por marcadores sociais como classe social, gênero, raça, território, idade e condições familiares. Assim, as desigualdades se sobrepõem, produzindo diferentes experiências de participação e acesso à educação. De fato, em regiões periféricas e contextos de vulnerabilidade, a ausência de recursos didáticos adequados e as barreiras institucionais perpetuam visões excludentes (Gaspar; Fernandes, 2025; Paz et al., 2025).

Partindo desse entendimento, a proposta "Escola plural para todos: gestão compartilhada e práticas pedagógicas interseccionais para garantir a Educação Inclusiva" apresenta um plano de ação pedagógica para construir estratégias coletivas que favoreçam a participação e aprendizagem dos estudantes que enfrentam maiores barreiras no processo escolar.

A ação baseia-se em uma perspectiva formativa e autorreflexiva, na qual os profissionais são convidados a analisar suas práticas, identificar barreiras pedagógicas e relacionais, e construir colaborativamente novas possibilidades de intervenção. A formação é um processo contínuo de reflexão e reconstrução das formas de ensinar e aprender, não mera transmissão de técnicas. Logo, é necessário superar a adaptação do estudante às estruturas existentes para reconhecer as diferenças como parte da experiência humana.

A gestão compartilhada é central na proposta. Como afirmam Lordeiro e Leão (2016), uma gestão escolar participativa e compartilhada compreende a participação de toda a comunidade escolar, num exercício pleno de diálogo e reflexão, promovendo a descentralização de decisões. Dessa forma, as decisões do cotidiano escolar deixam de ser exclusivas da gestão e são construídas com a participação de professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estudantes, famílias e comunidade escolar. Assim, a escola plural é princípio e diretriz para a ação pedagógica.

2 PROBLEMA IDENTIFICADO

Existem barreiras que dificultam a participação, aprendizagem e o pertencimento de estudantes com deficiência e outros em situação de vulnerabilidade. Apesar do reconhecimento formal do direito à educação inclusiva, há desafios na articulação entre professores, AEE, gestão, famílias e demais atores. São frequentes dificuldades na elaboração de estratégias pedagógicas diversificadas, no uso de recursos acessíveis, na avaliação e na comunicação com as famílias.

Também há uma tendência a compreender as dificuldades educacionais de forma individualizada, atribuindo ao estudante ou à deficiência a responsabilidade pelos obstáculos, reforçando práticas pouco inclusivas que cobram adaptação do estudante à escola.

O plano de ação pergunta: Como a gestão compartilhada e a construção coletiva de práticas pedagógicas fundamentadas na interseccionalidade podem contribuir para a participação, aprendizagem e pertencimento de todos, especialmente daqueles que enfrentam barreiras relacionadas à deficiência e outras desigualdades? Busca-se deslocar o foco do que supostamente "falta" ao estudante para as barreiras do contexto escolar e as possibilidades de transformação das práticas.

3 PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

A ação envolverá coletivamente: equipe gestora, professores da Educação Básica, profissionais do AEE, apoio escolar, estudantes, familiares ou responsáveis, coordenação pedagógica, equipe multiprofissional (quando existente) e representantes da comunidade escolar. A responsabilidade pela inclusão é institucional e coletiva, não exclusiva do professor. As famílias são parceiras essenciais e devem ser convidadas para diálogo permanente, não apenas em situações de problema.

4 OBJETIVO DA AÇÃO

Promover práticas pedagógicas inclusivas coletivas, fundamentadas na interseccionalidade e gestão compartilhada, visando ampliar participação, aprendizagem e pertencimento no cotidiano escolar. Entre os objetivos estão identificar barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e relacionais; estimular reflexões coletivas sobre inclusão; fortalecer a articulação entre todos os segmentos; desenvolver estratégias pedagógicas acessíveis; ampliar a participação dos estudantes; promover avaliações inclusivas e formativas; e fortalecer a participação familiar.

5 ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA E GESTÃO COMPARTILHADA

Será criado um Grupo de Ação pela Escola Plural para Todos, com representantes dos diversos segmentos, para acompanhar o plano, discutir demandas e propor ações. O grupo será flexível conforme a realidade da instituição.

Haverá momentos de escuta coletiva (roda de conversa, questionários, registros reflexivos), respondendo questões como: quais estudantes enfrentam mais barreiras; que práticas favorecem a aprendizagem; quais dificuldades professores enfrentam; como as famílias percebem a inclusão; o que pode ser transformado na organização escolar. A partir disso se elaborará um mapa coletivo de barreiras e possibilidades, incluindo aspectos pedagógicos, físicos, comunicacionais e relacionais.

A gestão compartilhada ocorre com decisões concretas, envolvendo definição de responsabilidades e acompanhamento dos resultados.

Além disso, serão realizados encontros periódicos entre escola e famílias, com caráter formativo e dialógico, que vão além da comunicação de problemas. Os professores registrarão reflexões em diários sobre suas práticas, discutidos coletivamente para transformar a experiência em conhecimento.

6 AÇÕES PEDAGÓGICAS

1. Diagnóstico participativo: identificação das barreiras enfrentadas pelos estudantes por meio de observação, análise de registros, diálogo com a comunidade escolar. O foco é compreender as condições de participação e aprendizagem, sem rotular estudantes.

2. Formação docente (auto)reflexiva: ciclo de encontros formativos para professores e profissionais, com temas como educação inclusiva, direito à aprendizagem, deficiência e barreiras, interseccionalidade, práticas pedagógicas acessíveis, avaliação inclusiva, convivência com famílias, preconceito e discriminação. Formação baseada em experiências concretas para problematizar práticas e construir alternativas coletivas.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

3. Planejamento pedagógico colaborativo: professores, coordenação e AEE planejarão juntos estratégias que contemplem diferentes formas de apresentação de conteúdos e participação dos estudantes, usando recursos visuais, materiais concretos, tecnologias digitais, jogos pedagógicos e outras estratégias. O foco não é criar atividades especiais para um estudante, mas experiências inclusivas para todos.

4. Projeto "Todos Participam": projeto interdisciplinar envolvendo estudantes de várias turmas com atividades que promovam diversidade, inclusão, respeito às diferenças e direitos humanos. Envolverá rodas de conversa, produção de materiais variados, campanhas e apresentações. O objetivo é tornar os estudantes agentes ativos na cultura inclusiva.

5. Escola e família em diálogo: encontros com famílias para entender expectativas, experiências e dificuldades, utilizando canais acessíveis para participação ampla. Serão promovidas oficinas e encontros temáticos sobre inclusão, aprendizagem, autonomia, uso responsável de tecnologias e estratégias de apoio.

6. Avaliação inclusiva: avaliação contínua da aprendizagem utilizando múltiplos instrumentos como observação, portfólios, produções, projetos, autoavaliação e registros de atividades. Essa avaliação supera provas padronizadas e valoriza diferentes formas de expressão do conhecimento.

7 RECURSOS NECESSÁRIOS

Serão necessários recursos humanos (professores, gestores, AEE, apoio, famílias), pedagógicos (livros, materiais concretos, jogos, recursos adaptados) e tecnológicos (computadores, tablets, projetores, internet e ferramentas de acessibilidade), respeitando a realidade da escola e necessidades dos estudantes.

Também é fundamental garantir tempo institucional para formação, planejamento e diálogo, permitindo a efetivação da gestão compartilhada por meio de organização e condições objetivas.

8 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O acompanhamento será contínuo, utilizando indicadores quantitativos (participação em formações, encontros, ações, frequência dos estudantes e planejamentos colaborativos) e qualitativos (percepção dos estudantes, relatos dos professores e famílias, registros reflexivos, observações e mudanças nas práticas pedagógicas).

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

O Grupo de Ação realizará avaliações coletivas periódicas, para identificar avanços, dificuldades e necessidades de ajustes, compreendendo a avaliação como parte do processo de ação-reflexão-ação, orientando a continuidade ou reformulação das estratégias.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola para todos exige mais que a inserção física dos estudantes nos espaços da instituição. Exige transformação das relações, currículos, práticas pedagógicas, avaliações e participação da comunidade escolar.

A perspectiva interseccional amplia essa compreensão ao mostrar que inclusão e exclusão são atravessadas por múltiplas dimensões sociais, considerando os sujeitos em sua integralidade e reconhecendo que diferentes marcadores sociais produzem experiências distintas.

Esse plano busca materializar essa concepção por meio da gestão compartilhada, um exercício cotidiano de participação, diálogo e responsabilidade coletiva, envolvendo famílias, estudantes, professores, AEE e gestores. A dimensão formativa e autorreflexiva permite que os profissionais reconheçam barreiras, questionem concepções naturalizadas e construam novas respostas pedagógicas.

A formação é contínua, instaurando um movimento permanente de reflexão e reconstrução das práticas educativas.

Assim, a escola plural não é apenas um espaço que recebe estudantes diversos, mas uma instituição que se transforma a partir das diferenças que a constituem, reconhecendo diversidade como princípio educativo, promovendo participação e assumindo responsabilidade coletiva pela aprendizagem.

A efetivação da educação inclusiva requer compromisso institucional, formação continuada, planejamento colaborativo e abertura à escuta. A gestão compartilhada, a interseccionalidade e as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. F. P. et al. **Inclusão Educacional e Desenvolvimento Integral: Uma Análise das Condições Pedagógicas Voltadas à Aprendizagem de Estudantes com Deficiência**. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-23, 2026. ISSN: 2965-6672.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008

FERNANDES, A. L.; BATISTA, M. B. S.; AGUIAR, E. S. S. Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Aulas de Educação Física Escolar e as Contribuições do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 34, p. 1-27, 2026. ISSN: 2965-6672.

FRANCISCO, Deise Juliana; PARAÍSO, Dayse Isabel Coelho**.** Educação especial e seu papel no cenário contemporâneo. **ARACÊ**, *[S. l.]*, v. 8, n. 5, p. e13181, 2026. DOI: 10.56238/arev8n5-081. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/13181. Acesso em: 10 set. 2026.

Paz, J. F. da, Santos, L. S. dos, Lopes, I. C. de O., Freitas, P. O. de, & Silva, J. dos S. (2025). **Educação, dificuldades e deficiência de aprendizagem: reflexões e práticas no contexto da inclusão escolar, diversidade e equidade no ensino**. *REI - Revista De Educação Do UNIDEAU*, *5*(2), e299. https://doi.org/10.55905/reiv5n2-007

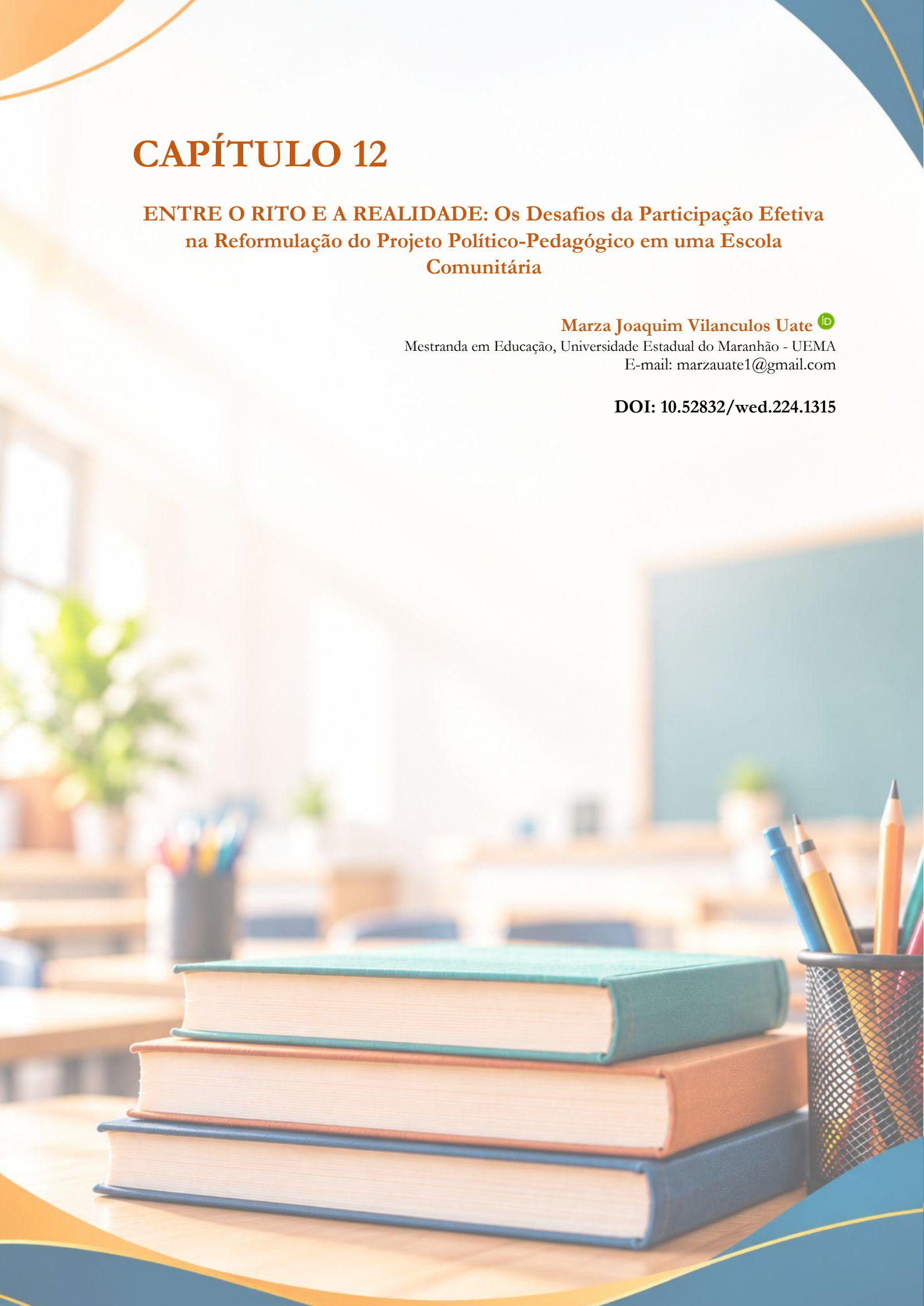
LORDEIRO, Vanusa Rodrigues; LEÃO, Rita de Cássia da Silva. **Gestão Escolar Participativa e Compartilhada: Um Desafio para o Gestor Público**. RIDAP / UNIFESP, p. 47-56, 2016

CAPÍTULO 12

ENTRE O RITO E A REALIDADE: Os Desafios da Participação Efetiva na Reformulação do Projeto Político-Pedagógico em uma Escola Comunitária

Marza Joaquim Vilanculos Uate
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
E-mail: marzauate1@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1315



1 INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o principal instrumento de identidade, orientação teórica e autonomia de uma instituição de ensino. Ele deve espelhar os desejos, as contradições e as necessidades da comunidade em que a escola está situada. Em uma escola comunitária, essa ideia assume uma dimensão ainda mais significativa, pois a própria origem dessas instituições se baseia na conexão íntima com o território e com a sociedade civil. No entanto, a mudança de um modelo de gestão tradicional e centralizado para uma prática verdadeiramente compartilhada apresenta desafios complexos para o gestor público e para as equipes pedagógicas.

A partir de um diagnóstico real sobre as mudanças no ecossistema escolar, surgiu a necessidade de reformular o PPP da instituição em questão. A escola se deparou com demandas contemporâneas urgentes, como o aumento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, problemas recorrentes de convivência e conflitos interpessoais nos pátios, uso excessivo e descontrolado de celulares em sala de aula, o que dispersa a atenção e desafia a mediação didática, além de uma percepção histórica de baixa participação dos responsáveis na vida escolar dos filhos. Diante desse contexto complexo, a equipe gestora entendeu que as soluções para esses desafios não poderiam ser elaboradas de maneira isolada em gabinetes, demandando uma reestruturação significativa do plano de ação e do trabalho pedagógico da instituição.

O Objetivo desta atividade é examinar o conflito entre a intenção democrática da administração escolar e as limitações práticas do envolvimento comunitário, com base em um relato de experiência de convocação coletiva; investigar os elementos que afastam o rito burocrático da participação ativa dos indivíduos na escola, com base nos debates atuais sobre gestão democrática e compartilhada.

2 RELATO DA EXPERIÊNCIA: A CONVOCAÇÃO E A DINÂMICA DO ESVAZIAMENTO

Em face da urgente necessidade de atualizar o documento orientador da escola, a direção da instituição tomou providências para organizar uma Assembleia Geral para a reformulação do PPP. O planejamento seguiu os procedimentos institucionais padrão: foram divulgados comunicados escritos nas cadernetas dos alunos, mensagens em grupos de aplicativos de comunicação e cartazes foram afixados nos murais informativos da instituição. A intenção explícita da equipe de gestão estava alinhada à ideia de uma liderança horizontal, em que o diretor atuaria como facilitador do diálogo, promovendo uma cultura de colaboração que valorizasse as opiniões de professores, funcionários, pais e alunos.

No dia marcado para a reunião, entretanto, a disposição do espaço revelou a primeira grande contradição do processo. Por um lado, o corpo docente compareceu em sua totalidade, munido de relatórios pedagógicos, diagnósticos de turmas e propostas estruturadas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e para a regulamentação do uso de celulares. A direção da escola tomou a iniciativa de conduzir a mesa, apresentando as informações e abrindo espaço para o plenário. Por outro lado, a maior parte dos assentos reservados para os encarregados de educação e estudantes continuou vazia. A participação dos alunos foi restrita a um pequeno grupo de líderes de turma, e a presença de pais ou responsáveis não representou uma parte significativa da comunidade atendida.

O desequilíbrio na participação determinou o curso das decisões. Conforme os pontos de pauta progrediam, como a criação de novas normas de convivência e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, a discussão se concentrou quase que exclusivamente no eixo formado pela direção e pelos docentes. Os poucos responsáveis presentes assumiram uma atitude de espectadores passivos, sentindo-se intimidados pela terminologia pedagógica técnica ou pela dinâmica centralizadora que se instaurou de maneira espontânea.

Em face do esvaziamento e da exigência burocrática e civil de apresentar um plano de ação dentro dos prazos do ano letivo, as decisões finais foram tomadas e aprovadas pela equipe de gestão e pelos professores. O processo formal de aprovação foi seguido, porém a autoria do novo PPP ficou limitada apenas aos profissionais da instituição.

3 ANÁLISE CRÍTICA E DISCUSSÃO TEÓRICA

A experiência descrita exemplifica um fenômeno frequentemente abordado na literatura educacional: a discrepância entre a participação formal e a participação real.

Segundo Lordeiro e Leão (2016), o Brasil tem modelos culturais enraizados nos tipos de administração pública patrimonialista e burocrática, o que impede que a participação ativa se torne um hábito consolidado em nossa sociedade. Esse passado é refletido na denominada "cultura personalista" mencionada pelas autoras, na qual o poder é concentrado na figura do gestor, como se ele fosse o único responsável pelas decisões da instituição.

Na reunião mencionada, a falta de resposta da comunidade evidencia esse reflexo, a tradição civil de aguardar que as decisões venham exclusivamente "de cima". Santos, Garcia e Bastos Júnior (2023/2024) acrescentam que, apesar das mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) terem como objetivo aumentar o protagonismo dos conselhos e democratizar a gestão, a eficácia dessas normas enfrenta obstáculos culturais e

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

socioeconômicos. A presença de canais institucionais abertos não implica, por si só, em um processo de tomada de decisão compartilhado.

Para entender o esvaziamento das cadeiras pelos responsáveis e alunos, é necessário destacar que a participação em questões escolares requer o que Heloísa Lück (2008) definindo como uma mobilização eficaz de esforços individuais para vencer a complacência, a alienação e as posturas individualistas. Quando a escola comunitária foi inaugurada, ela proporcionou uma participação formal, ou seja, a possibilidade de estar vinculado ao ambiente. No entanto, não conseguiu criar os mecanismos motivacionais necessários para que esses agentes se comprometessem como participantes ativos do processo administrativo-pedagógico.

Lima e Oliveira (2024) apontam que, muitas vezes, há um abismo entre o discurso escolar que clama pela presença da família e as condições reais oferecidas para que esse encontro aconteça. Reuniões marcadas em horários que coincidem com a jornada de trabalho e a ausência de canais de escuta prévios funcionam como filtros de exclusão invisíveis. Como apontado por Lordeiro e Leão (2016), muitas assembleias escolares acabam servindo involuntariamente apenas para referendar decisões já pré-moldadas pela própria, direção, com a assembleia atuando para validar essas decisões por meio de dinâmicaverticais.

A centralização forçada tem um impacto direto na resolução das questões levantadas (celular, indisciplina e aprendizagem). Se as normas foram estabelecidas apenas entre diretores e professores, o ambiente e as relações tendem a ser afetados. Oliveira et al. (2013) apontam que estilos de gestão centralizadores provocam distúrbios no ambiente escolar, prejudicando a motivação dos estudantes.

Morelli (2024) afirma que a presença formal de mecanismos democráticos não garante uma distribuição efetiva do poder de decisão. Para que o novo PPP se fortaleça, a escola deve adotar os quatro valores mencionados por Lück (2008): ética (respeito pelos interesses humanos), solidariedade (interação e reciprocidade), compromisso (dedicação ao aprendizado) e, principalmente, equidade, que envolve a criação de condições especiais e diferenciadas para incluir e dar voz aos indivíduos que enfrentam maiores desafios estruturais para participar.

4 PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO

A avaliação da tentativa de reestruturação do PPP nesta escola comunitária evidencia que a gestão compartilhada não é um acontecimento pontual, mas um processo constante de construção de confiança e de letramento democrático. O estilo democrático e transparente do gestor escolar se apresenta como o elemento central para superar as práticas patrimonialistas e conduzir o

processo de maneira eficaz. A verdadeira escuta das pessoas e o reconhecimento de seus limites de conhecimento são o que transforma o espaço coletivo e descentraliza o poder.

Como estratégia de intervenção para reduzir o esvaziamento e reconstruir o PPP de maneira colaborativa (em conformidade com as diretrizes da atividade), propõe-se: **Implementação do Princípio da Equidade**: Estabelecimento de horários alternativos de escuta e canais descentralizados (como questionários simplificados enviados para as casas ou plataformas virtuais) para os responsáveis educacionais que têm dificuldades devido à carga horária. **Oficinas de Fortalecimento dos Colegiados**: Fomentar o empoderamento (empowerment) dos líderes estudantis e representantes de pais em reuniões menores, habilitando-os a discutir questões técnicas em pé de igualdade com os docentes.

Cabe também enfoque na **desmistificação da linguagem pedagógica**, que busca transformar os principais debates (como o impacto didático do celular) em conversas do dia a dia voltadas para soluções práticas de convivência e aprendizado escolar, incentivando o trabalho em equipe.

Ao compartilhar as responsabilidades pelas transformações almejadas, a equipe de gestão reduz o peso solitário da liderança e reforça a credibilidade do Projeto Político-Pedagógico diante da comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora moçambicana e mestranda no Brasil, faço uma necessária e urgente relação com a nossa realidade educacional em Moçambique. O conflito vivido por esta escola comunitária reflete fielmente o que enfrentamos no nosso sistema de ensino. Em Moçambique, embora a legislação e as políticas públicas educacionais determinem a obrigatoriedade e a relevância dos Conselhos de Escola, onde os encarregados de educação, os líderes comunitários e os alunos deveriam ter voz ativa, o que observamos na prática cotidiana de muitas das nossas escolas é, predominantemente, uma participação formal e burocrática.

O peso histórico de uma administração centralizada e as nossas próprias barreiras socioeconômicas fazem com que as grandes decisões pedagógicas e administrativas ainda fiquem sob a responsabilidade solitária do Diretor de Escola e do corpo docente. Os nossos encarregados de educação, muitas vezes pressionados pelas amarras da sobrevivência econômica ou intimidados pela distância cultural da instituição escolar, comparecem às reuniões apenas para tomar conhecimento de decisões já tomadas, ou para responder a apelos financeiros e de infraestrutura, sendo alijados do debate propriamente pedagógico.

Portanto, concluir este trabalho discutindo a gestão compartilhada não é apenas cumprir uma tarefa acadêmica, mas é pensar em caminhos para a própria emancipação da escola moçambicana. O estilo democrático do gestor público é fundamental para romper com essa inércia e com o comodismo personalista. Dividir o poder dá trabalho e descentralizar decisões é um desafio complexo, mas é o único caminho para que a responsabilidade de zelar por uma educação de qualidade seja verdadeiramente partilhada e assumida por toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

LIMA, Leiliane dos Santos de; OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. Gestão escolar participativa: caminhos para participação das famílias. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 12, n. 15, p. 173–184, 2024.

LORDEIRO, Vanusa Rodrigues; LEÃO, Rita De Cássia da Silva. Gestão escolar participativa e compartilhada: um desafio para o gestor público. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública**, Osasco, SP, v. 1, n. 1, p. 47-56, jan./dez. 2016.

LUCK, H. (2008). **A gestão participativa na escola** (4. ed.). Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes.

MORELLI, Aylla Rosemwinkel. Gestão democrática e os Conselhos Escolares: perspectivas atuais após mudanças na LDB. Cadernos da Pedagogia, v. 18, n. 42, 2024.

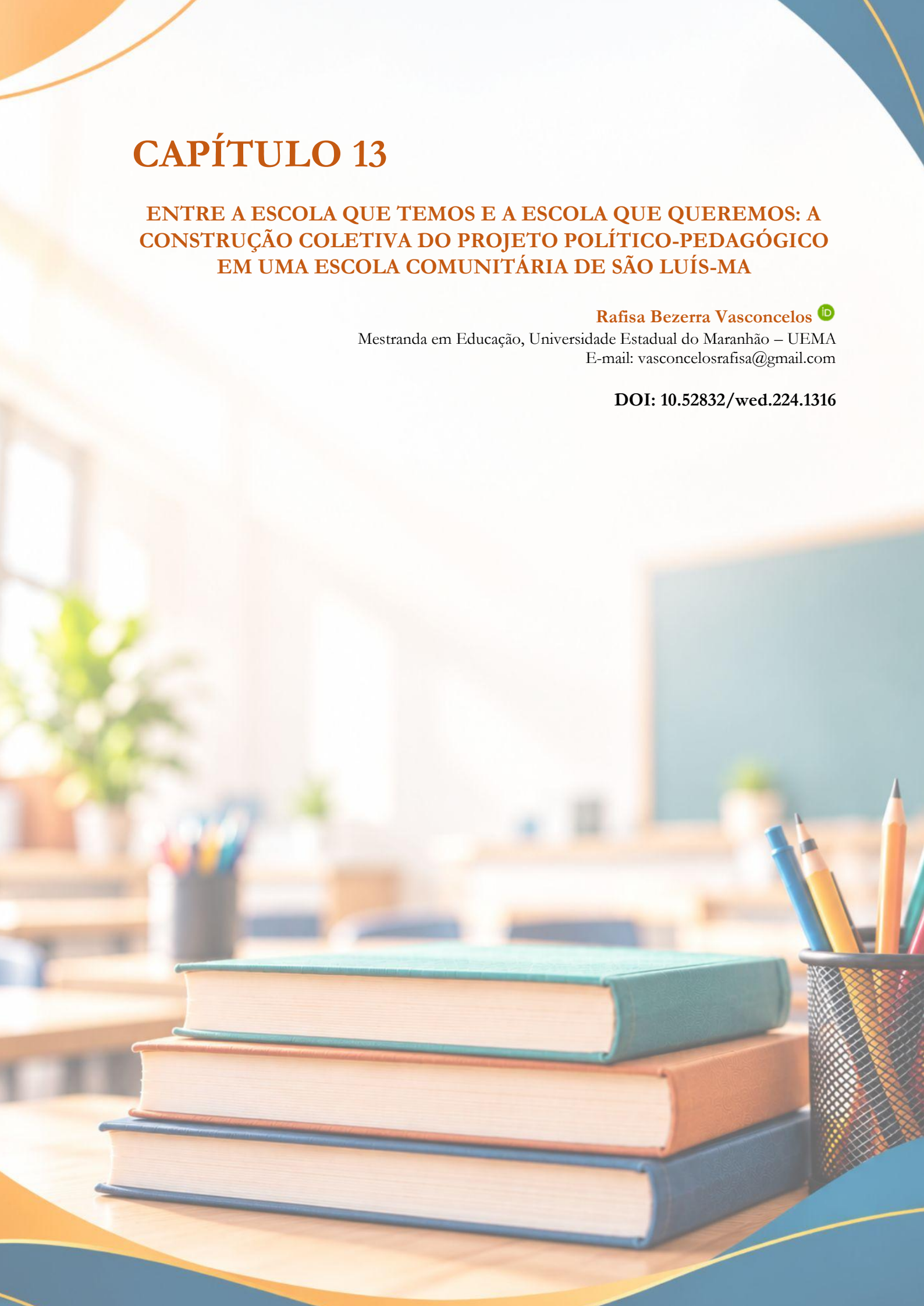
SANTOS, Rodrigo Mioto dos; GARCIA, Marcos Leite; BASTOS JÚNIOR, Luiz Magno Pinto. A gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação após a Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. **Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas**, v. 9, n. 2, 2023/2024.

CAPÍTULO 13

ENTRE A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO LUÍS-MA

Rafisa Bezerra Vasconcelos
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: vasconcelosrafisa@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1316



1 INTRODUÇÃO

Pensar a escola a partir de uma perspectiva democrática significa compreender que as decisões que orientam seu funcionamento não podem estar concentradas exclusivamente nas mãos daqueles que ocupam funções de direção. A escola é constituída por sujeitos diferentes, com experiências, conhecimentos, expectativas e formas distintas de compreender a educação. Por essa razão, falar em gestão democrática implica discutir não apenas os mecanismos formais de participação, mas as condições concretas para que professores, estudantes, famílias, funcionários, gestores e comunidade possam interferir nos rumos da instituição.

A gestão escolar participativa e compartilhada está diretamente relacionada à maneira como o trabalho pedagógico é organizado. Não se trata de acrescentar reuniões ao calendário escolar ou de consultar a comunidade apenas quando uma decisão já está praticamente tomada. Participar pressupõe poder de expressão, escuta, negociação e, sobretudo, possibilidade de interferir nas decisões. Nesse sentido, a gestão democrática não pode ser reduzida a uma dimensão administrativa. Ela envolve uma concepção de escola, de educação e de relações sociais.

No ordenamento educacional brasileiro, a gestão democrática constitui princípio do ensino público. A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 206, a gestão democrática do ensino público como princípio educacional, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e espaços equivalentes. A própria LDB, após alterações recentes, explicita a composição representativa dos conselhos escolares, contemplando profissionais da educação, estudantes, famílias, demais servidores e membros da comunidade local.

Essa perspectiva também aparece no Plano Nacional de Educação, especialmente na Meta 19 e em sua estratégia 19.6, que prevê a participação e a consulta de profissionais da educação, estudantes e familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos e demais instrumentos de organização escolar.

É nesse cenário que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume importância. Mais do que um documento exigido pelas instituições educacionais, o PPP pode constituir-se em espaço de reflexão sobre a escola que existe e sobre aquela que seus sujeitos desejam construir. Para Veiga (1995), a construção do projeto político-pedagógico está relacionada à organização do trabalho da escola e à criação de processos democráticos de decisão, rompendo com práticas burocráticas e autoritárias. A própria ideia de projeto indica movimento, direção e intenção coletiva.

Essa discussão ganha uma especificidade importante quando deslocada para as escolas comunitárias. Essas instituições, inseridas em determinados territórios e relacionadas às demandas

sociais de suas comunidades, não podem ter sua identidade compreendida apenas por meio de documentos administrativos. A realidade social em que estão inseridas atravessa o cotidiano escolar, interfere no trabalho dos profissionais e também produz demandas que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico.

Assim, discutir a construção coletiva do PPP em uma escola comunitária situada em São Luís-MA significa perguntar de que maneira os sujeitos que vivem a escola podem participar efetivamente da definição de seus caminhos. A questão não é simplesmente produzir um documento mais completo, mas construir um processo em que a comunidade reconheça a si mesma nas prioridades, nos princípios e nas ações estabelecidas.

2 O PPP COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

O termo político-pedagógico não aparece por acaso. O projeto é político porque envolve escolhas, prioridades, concepções de sociedade e compromissos. Ao definir quais problemas serão enfrentados, quais aprendizagens serão valorizadas, como serão organizadas as relações entre escola e comunidade e quais princípios orientarão as práticas educativas, a instituição está fazendo escolhas que não são neutras.

Ao mesmo tempo, o projeto é pedagógico porque essas escolhas se materializam no trabalho educativo. O currículo, as práticas de avaliação, as metodologias, as formas de acompanhamento dos estudantes, a formação dos professores, as relações com as famílias e a organização do cotidiano escolar fazem parte da dimensão pedagógica do projeto.

Por isso, o PPP não deve ser compreendido como um texto produzido para atender a uma exigência administrativa e posteriormente arquivado. Quando isso acontece, há uma ruptura entre aquilo que a escola declara e aquilo que efetivamente realiza. Um documento pode apresentar princípios democráticos, valorização da diversidade, participação da comunidade e compromisso com a aprendizagem, mas continuar sendo construído de maneira centralizada. Nesse caso, existe uma contradição entre o conteúdo do documento e o processo pelo qual ele foi produzido.

Veiga (1995) contribui para compreender essa questão ao defender o projeto político-pedagógico como construção coletiva vinculada à organização do trabalho escolar. O projeto não deveria ser imposto de cima para baixo, pois sua própria natureza pressupõe participação. Essa compreensão aproxima o PPP da gestão democrática: não basta falar em democracia no documento; é necessário experimentar relações democráticas durante sua construção.

Nesse processo, a participação dos professores possui importância evidente. São eles que acompanham cotidianamente as aprendizagens, as dificuldades e as relações estabelecidas em sala de aula. Entretanto, atribuir aos professores a responsabilidade exclusiva pela construção do PPP

também seria insuficiente. Os estudantes possuem conhecimentos sobre a escola que não podem ser substituídos pelo olhar dos adultos. As famílias conhecem aspectos da vida das crianças que ajudam a compreender seus comportamentos, suas dificuldades e suas potencialidades. Os funcionários participam de diferentes dimensões do cotidiano escolar. A comunidade conhece o território e suas características.

Portanto, a construção coletiva exige reconhecer que existem diferentes saberes circulando na escola. Freire (1996) chama atenção para a importância da escuta, do diálogo e do reconhecimento dos sujeitos no processo educativo. Escutar, nessa perspectiva, não significa simplesmente permitir que alguém fale. Significa reconhecer que aquilo que o outro diz pode interferir na maneira como compreendemos determinada realidade.

É justamente nesse ponto que se torna necessário diferenciar participação formal de participação efetiva. Uma escola pode realizar uma reunião sobre o PPP e ainda assim não estar promovendo uma experiência democrática. Se a direção apresenta uma proposta pronta e solicita apenas aprovação, a reunião cumpre uma função formal, mas não necessariamente participativa. Da mesma maneira, um questionário aplicado às famílias não produz automaticamente participação se as respostas não forem analisadas e consideradas nas decisões posteriores.

A participação efetiva pressupõe um ciclo mais amplo: escutar, sistematizar, discutir, decidir, executar e avaliar. Isso significa que a comunidade precisa perceber uma relação entre aquilo que foi dito e aquilo que foi incorporado ao projeto. Quando os sujeitos são chamados a participar, mas suas contribuições desaparecem no momento da decisão, tende-se a produzir descrédito em relação aos próprios mecanismos participativos.

Paro (2016) contribui para essa discussão ao compreender a democratização da escola como uma questão relacionada à própria distribuição do poder em seu interior. A participação, portanto, não deve ser vista como concessão da gestão, mas como dimensão constitutiva de uma escola democrática.

3 A REALIDADE DE UMA ESCOLA COMUNITÁRIA

Para concretizar essa discussão, imaginemos uma escola comunitária localizada em um bairro periférico de São Luís-MA, que atende crianças da educação básica e mantém uma relação histórica com as famílias do território. Trata-se de uma escola que reconhece a importância da comunidade para sua existência, mas que enfrenta dificuldades para transformar esse vínculo em participação sistemática na gestão e no trabalho pedagógico.

A escola possui direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e estudantes, além de famílias e representantes comunitários que mantêm diferentes níveis de relação com a

instituição. No entanto, as reuniões costumam contar com a presença de um número reduzido de familiares. Os professores relatam falta de tempo para reuniões mais longas, pois acumulam planejamento, avaliação, acompanhamento dos estudantes e outras demandas. A equipe gestora, diante das urgências cotidianas, tende a centralizar decisões para conseguir responder rapidamente aos problemas.

Nesse contexto hipotético, o PPP existe, mas nem todos os sujeitos conhecem seu conteúdo. Alguns professores consultam o documento em determinados momentos do ano, enquanto parte das famílias sequer teve acesso à sua versão atualizada. Os estudantes participam pouco das discussões sobre as prioridades da escola. O conselho escolar, embora constituído, apresenta dificuldades para funcionar de maneira permanente.

Paralelamente, a escola enfrenta desafios concretos: dificuldades de aprendizagem de parte dos estudantes, necessidade de fortalecer a relação com as famílias, limitações de recursos pedagógicos, sobrecarga dos profissionais, problemas de frequência, situações de vulnerabilidade social e necessidade de aprimorar práticas inclusivas. Esses problemas não deveriam aparecer no PPP apenas como uma lista de dificuldades. Precisariam ser analisados coletivamente para que a escola definisse quais deles constituem prioridades e quais ações são possíveis.

Essa situação permite compreender que não existe construção coletiva sem diagnóstico da realidade. Antes de perguntar "qual PPP queremos?", é necessário perguntar "que escola temos?". Quais são seus problemas? O que funciona? O que precisa ser transformado? Quais práticas precisam ser mantidas? Quem participa das decisões? Quem ainda não participa? Que condições a escola possui para realizar aquilo que pretende?

Essa leitura da realidade é particularmente importante em uma escola comunitária porque sua identidade está relacionada ao território. O PPP precisa considerar as condições sociais em que os estudantes vivem, os saberes presentes na comunidade, suas manifestações culturais, suas expectativas em relação à escola e os desafios enfrentados pelas famílias.

Isso não significa transformar o PPP em um diagnóstico social do bairro. Significa reconhecer que o trabalho pedagógico não ocorre isoladamente das condições concretas de vida dos sujeitos. Uma proposta pedagógica que desconhece a realidade dos estudantes corre o risco de estabelecer objetivos que não dialogam com as necessidades da comunidade.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PPP

Diante da situação apresentada, propõe-se uma intervenção denominada “PPP em movimento: escuta, participação e acompanhamento coletivo”, cujo propósito é transformar a

construção do projeto político-pedagógico em um processo contínuo de participação da comunidade escolar.

O diagnóstico inicial aponta para dois problemas centrais: a participação restrita de determinados sujeitos na construção e revisão do PPP e a compreensão do documento como instrumento predominantemente burocrático. A consequência é uma distância entre o projeto formal da escola e as necessidades percebidas no cotidiano.

A justificativa da proposta parte, portanto, da necessidade de reconstruir o PPP não apenas em seu conteúdo, mas em seu processo de elaboração. Se a intenção é fortalecer a gestão democrática, a própria construção do documento deve constituir uma experiência democrática.

O objetivo geral é fortalecer a participação da comunidade escolar na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico de uma escola comunitária de São Luís-MA, articulando as decisões pedagógicas às necessidades concretas do território e dos sujeitos que constituem a escola.

Como objetivos específicos, pretende-se:

a) identificar como os diferentes sujeitos percebem a realidade da escola;
b) ampliar os espaços de escuta e participação de professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade;
c) identificar prioridades pedagógicas e institucionais coletivamente;
d) construir ou revisar o PPP de maneira participativa;
e) estabelecer responsabilidades para a execução das ações definidas;
f) criar mecanismos permanentes de acompanhamento e avaliação do projeto.

A primeira etapa seria o diagnóstico participativo. Nesse momento, a escola poderia realizar um levantamento sobre o conhecimento que os diferentes segmentos possuem acerca do PPP. Perguntas simples poderiam orientar essa etapa: O que você conhece do PPP? Quais são os principais problemas da escola? O que considera que funciona bem? O que deveria mudar? Que prioridade deveria ser assumida pela escola?

A segunda etapa corresponderia à escuta dos sujeitos. Diferentes estratégias poderiam ser utilizadas de acordo com cada grupo. Com professores e funcionários, poderiam ser realizadas rodas de conversa durante momentos previamente destinados ao planejamento. Com estudantes, poderiam ser utilizadas assembleias, rodas de diálogo, desenhos, mapas da escola ou outras estratégias adequadas à faixa etária. Com as famílias, poderiam ser organizados encontros em horários alternativos, questionários breves e espaços de escuta durante momentos de maior presença na instituição.

A escolha das estratégias precisa considerar que nem todos participam da mesma maneira. Uma família que não comparece a uma reunião noturna não necessariamente é uma família

desinteressada pela escola. Pode trabalhar nesse horário, não ter com quem deixar os filhos ou enfrentar dificuldades de deslocamento. Assim, ampliar a participação significa também criar diferentes possibilidades de participação.

A terceira etapa seria a sistematização das contribuições. A coordenação pedagógica, juntamente com uma comissão representativa, organizaria as informações produzidas. Nesse momento, seria fundamental evitar que a equipe gestora simplesmente selecionasse aquilo que considera mais conveniente. As contribuições deveriam ser apresentadas novamente aos participantes para validação e discussão.

A quarta etapa consistiria na definição coletiva das prioridades. A escola provavelmente identificará mais problemas do que possui condições de resolver imediatamente. Por isso, democratizar não significa prometer tudo. Significa discutir prioridades, reconhecer limites e estabelecer compromissos possíveis.

A quinta etapa envolveria a elaboração do texto do PPP. Uma comissão poderia organizar a redação a partir das decisões coletivas, mas o texto não deveria ser produzido de forma isolada. Versões preliminares poderiam ser socializadas para que professores, estudantes, famílias e representantes da comunidade apresentassem sugestões.

A sexta etapa seria a aprovação coletiva. O documento final deveria ser apresentado em assembleia ou instância colegiada competente, garantindo transparência quanto às alterações realizadas e às contribuições incorporadas.

A sétima etapa seria a mais importante: implementação, acompanhamento e avaliação. O PPP não pode terminar no momento em que o documento é aprovado. A cada período, a escola poderia retomar as metas estabelecidas e verificar o que foi realizado, o que não foi realizado e por quais motivos.

O acompanhamento pode ser realizado por meio de um quadro de monitoramento do PPP, contendo objetivos, ações, responsáveis, prazo, indicadores de acompanhamento e situação da ação. Dessa forma, o PPP passa a ser instrumento de planejamento vivo, e não apenas um documento consultado quando solicitado por órgãos externos.

5 DESAFIOS PARA UMA GESTÃO COMPARTILHADA

Uma proposta participativa não elimina os conflitos existentes na escola. Ao contrário, pode torná-los mais visíveis. Esse é um dos motivos pelos quais a participação precisa ser compreendida como processo político e não como simples busca por consenso.

Um primeiro desafio é a baixa participação das famílias. A resposta não deveria ser culpabilizar os familiares. É necessário investigar as razões da ausência e diversificar os canais de

participação. Reuniões em diferentes horários, questionários objetivos, encontros por turma e momentos de escuta durante atividades escolares podem ampliar a presença.

Outro desafio é a falta de tempo dos professores. Se a construção do PPP for adicionada à rotina como mais uma tarefa burocrática, dificilmente produzirá participação qualificada. É necessário integrar a discussão ao planejamento e aos momentos coletivos já existentes, garantindo que o trabalho de construção do projeto seja reconhecido como parte do trabalho pedagógico.

A centralização das decisões pela gestão também pode constituir obstáculo. Muitas vezes, a centralização surge como resposta às urgências do cotidiano: alguém precisa decidir, organizar e resolver. O problema aparece quando a exceção se transforma em regra. A gestão democrática não significa ausência de liderança; significa uma liderança que coordena processos coletivos sem retirar dos demais sujeitos o direito de decidir.

Também poderão surgir conflitos entre interesses. Professores podem priorizar questões pedagógicas; famílias podem reivindicar melhorias estruturais; estudantes podem apontar problemas que os adultos não percebem; gestores podem se preocupar com limites financeiros e administrativos. O conflito não deve ser automaticamente entendido como fracasso da participação. Ele pode revelar diferentes necessidades e contribuir para decisões mais realistas.

Outro risco é a participação de apenas determinados grupos. Se sempre participam os mesmos professores, as mesmas famílias e os mesmos representantes, a escola pode reproduzir desigualdades internas. Por isso, a comissão do PPP precisa buscar representatividade e criar estratégias para alcançar aqueles que normalmente não ocupam os espaços de decisão.

A falta de recursos também precisa ser considerada. Um PPP democrático não deve prometer ações incompatíveis com as condições da instituição. Entretanto, reconhecer limites não significa abandonar reivindicações. Algumas necessidades dependem da própria escola; outras exigem articulação com órgãos públicos, parceiros e políticas educacionais. O PPP pode, inclusive, explicitar aquilo que a escola necessita reivindicar externamente.

Por fim, existe o desafio de transformar as decisões coletivas em práticas pedagógicas. É possível construir um documento participativo e, posteriormente, retornar às mesmas práticas anteriores. Para evitar isso, as metas do PPP precisam estar relacionadas ao planejamento dos professores, aos projetos desenvolvidos, aos processos de avaliação e às reuniões pedagógicas.

6 PPP - PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA NA ESCOLA COMUNITÁRIA

A construção coletiva do PPP pode produzir efeitos que ultrapassam a elaboração de um documento. Quando os sujeitos participam da definição dos objetivos da escola, passam a

compreender de maneira mais concreta as razões das decisões tomadas e os compromissos assumidos.

Nesse sentido, o PPP pode contribuir para o fortalecimento da gestão democrática, porque cria um espaço sistemático para discutir decisões que afetam a vida escolar. A democracia, entretanto, não pode ficar restrita ao momento de elaboração do documento. Ela precisa atravessar a implementação e a avaliação.

A participação também pode ampliar a autonomia da escola. Autonomia não significa independência absoluta em relação às políticas educacionais ou aos sistemas de ensino. Uma escola comunitária continua submetida a normas, responsabilidades e limites institucionais. A autonomia está, sobretudo, na capacidade de interpretar sua realidade, definir prioridades e organizar coletivamente seu trabalho dentro das condições existentes.

Outro aspecto importante é o reconhecimento dos saberes da comunidade. A escola não é a única instituição produtora de conhecimento. As famílias e os moradores possuem experiências culturais, profissionais, históricas e sociais que podem contribuir para o trabalho pedagógico. Reconhecer esses saberes não significa abandonar o conhecimento escolar sistematizado, mas estabelecer relações entre diferentes formas de conhecer.

A aproximação entre escola e famílias também pode ser fortalecida. Quando as famílias são chamadas apenas para receber comunicados ou ouvir reclamações sobre os estudantes, sua participação fica limitada. Quando são convidadas a discutir prioridades, apresentar experiências e avaliar ações, passam a ocupar outro lugar na relação com a escola.

Para os professores, o PPP pode funcionar como instrumento de fortalecimento do trabalho docente. A existência de objetivos construídos coletivamente pode favorecer maior coerência entre planejamento, currículo, avaliação e projetos pedagógicos. Além disso, a discussão coletiva dos problemas da escola pode constituir espaço de aprendizagem profissional, uma vez que professores compartilham experiências, analisam dificuldades e constroem alternativas.

Esse processo pode ser relacionado à formação continuada, pois os problemas reais da escola passam a constituir objeto de reflexão dos profissionais. Em vez de uma formação desvinculada do cotidiano, o próprio trabalho pedagógico torna-se fonte de análise e produção de conhecimentos.

Em uma escola comunitária, essa dimensão ganha ainda mais força. Construir o PPP coletivamente significa reconhecer que a comunidade não está fora da escola. Ela participa da constituição da própria instituição. O território, as famílias, as crianças, os profissionais e suas experiências integram a identidade escolar.

Por isso, um PPP construído coletivamente não precisa ser um documento perfeito. Precisa ser um documento vivo, capaz de expressar compromissos possíveis, explicitar conflitos, registrar prioridades e orientar ações. Seu valor não está apenas na qualidade de sua redação, mas na capacidade de mobilizar a escola para refletir sobre sua prática e intervir em sua realidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida permite afirmar que a construção do Projeto Político-Pedagógico não pode ser separada da maneira como a escola compreende participação, poder, autonomia e trabalho pedagógico. Se o PPP é elaborado por uma pequena parcela da instituição e apresentado aos demais sujeitos como documento pronto, sua dimensão política e democrática fica comprometida.

Em uma escola comunitária de São Luís-MA, essa questão exige atenção especial às características do território e às experiências dos sujeitos que constituem a instituição. A comunidade não deve ser vista apenas como público atendido ou como grupo que precisa ser convocado para cumprir determinadas tarefas. Ela precisa ser reconhecida como parte constitutiva da escola.

Isso significa que construir coletivamente o PPP não é simplesmente realizar uma reunião com professores e famílias. É criar condições para que diferentes sujeitos possam falar, ouvir, discordar, negociar, decidir e acompanhar aquilo que foi definido. É também reconhecer que nem todos possuem as mesmas condições de participação e que, portanto, a democratização exige estratégias capazes de incluir aqueles que historicamente permanecem afastados dos espaços decisórios.

A proposta apresentada neste capítulo parte justamente dessa compreensão. O diagnóstico, a escuta, a definição de prioridades, a redação, a aprovação e o acompanhamento precisam constituir um processo contínuo. A responsabilidade pela condução pode ser coordenada pela gestão e pela equipe pedagógica, mas as decisões não devem permanecer centralizadas.

O principal desafio talvez esteja em superar uma compreensão ainda muito presente de que o PPP é um documento que precisa existir porque a escola deve apresentá-lo. A questão mais importante é outra: para quem e para quê esse documento existe? Se ele não orientar as práticas, não expressar as necessidades dos estudantes, não dialogar com o trabalho dos professores e não incorporar a participação da comunidade, sua existência formal pouco transforma a realidade escolar.

Por outro lado, quando o PPP se torna espaço de reflexão e decisão coletiva, ele pode contribuir para uma escola mais coerente com seu território e com seus sujeitos. Pode fortalecer a

gestão democrática, aproximar famílias e escola, valorizar o trabalho docente, reconhecer os saberes comunitários e organizar ações pedagógicas a partir de necessidades concretas.

Assim, defender a construção coletiva do PPP é defender uma determinada concepção de escola. Uma escola em que a comunidade não seja apenas destinatária de decisões, mas sujeito que participa de sua elaboração. Uma escola que compreenda o projeto político-pedagógico não como ponto de chegada, mas como processo permanente de construção, avaliação e reconstrução.

Em última instância, construir coletivamente o PPP significa assumir que a escola não está pronta. Ela é produzida cotidianamente pelas relações entre aqueles que a vivem. Por isso, o projeto político-pedagógico só assume plenamente sua dimensão democrática quando deixa de ser apenas um documento sobre a escola e passa a ser uma construção da própria comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

CAPÍTULO 14

ESTUDO DE CASO: “decisão coletiva em conflito”

Roubert Wagner Castro Portela
Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
E-mail: roubertwagner@gmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1317



1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar participativa e compartilhada constitui um importante caminho para a construção de uma escola democrática, na qual os diferentes segmentos da comunidade escolar possam participar das decisões que interferem diretamente na organização e no desenvolvimento do processo educativo. De acordo com Lordeiro e Leão, uma gestão participativa pressupõe a participação de toda a comunidade escolar, por meio do diálogo, da reflexão, da descentralização das decisões e do compartilhamento das responsabilidades.

Nesse sentido, o gestor escolar assume papel fundamental na mobilização dos diferentes sujeitos, não como aquele que decide sozinho, mas como responsável por articular pessoas, ideias e ações em torno de objetivos comuns. As decisões tomadas de maneira unilateral podem reduzir a possibilidade de construção de um futuro comum, enquanto as decisões compartilhadas permitem que os envolvidos assumam responsabilidades pelas mudanças necessárias.

O presente estudo de caso apresenta uma situação fictícia envolvendo uma escola pública que enfrenta o aumento da evasão escolar. O problema provoca divergências entre professores, direção, famílias e estudantes quanto às suas causas e às medidas que deveriam ser adotadas. A partir dessa situação, busca-se demonstrar como uma gestão democrática pode conduzir o conflito por meio da escuta, do diálogo e da participação coletiva.

2 SITUAÇÃO-PROBLEMA: O AUMENTO DA EVASÃO ESCOLAR

A Escola Municipal Esperança atende estudantes do Ensino Fundamental e, nos últimos dois anos, vem registrando aumento significativo no número de alunos que deixam de frequentar regularmente as aulas. A equipe gestora percebeu que muitos estudantes apresentam faltas frequentes, baixo rendimento, desmotivação e, posteriormente, abandonam os estudos.

Diante da situação, a direção convocou uma reunião para discutir a reorganização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, considerando a necessidade de estabelecer novas estratégias para enfrentar a evasão escolar.

Entretanto, durante a reunião surgiram diferentes opiniões. Parte dos professores defendeu que a principal prioridade deveria ser melhorar as práticas pedagógicas, tornando as aulas mais atrativas e diversificadas. Alguns docentes argumentaram que muitos estudantes não demonstram interesse pelos estudos e que seria necessário aumentar o acompanhamento das atividades e das faltas.

A direção, por sua vez, considerou que o problema também estava relacionado à organização escolar e defendeu a criação de mecanismos mais eficientes de acompanhamento da frequência e de comunicação com as famílias.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

As famílias apresentaram outra perspectiva. Alguns responsáveis afirmaram que muitos estudantes enfrentam dificuldades familiares, econômicas e sociais que dificultam a permanência na escola. Para esses familiares, a instituição deveria desenvolver ações de acolhimento e aproximação com a comunidade.

Os estudantes também apresentaram opiniões diferentes. Alguns relataram que as aulas são pouco relacionadas à sua realidade e que gostariam de participar mais das decisões sobre projetos, atividades e eventos escolares. Outros apontaram dificuldades de relacionamento, falta de motivação e sensação de não serem ouvidos pela escola.

Diante do conflito de opiniões, a direção percebeu que não seria adequado escolher uma única proposta e simplesmente comunicá-la à comunidade. Seria necessário construir coletivamente uma resposta para o problema.

Essa postura está de acordo com a concepção apresentada pelas autoras, segundo a qual a participação precisa ser estimulada pela gestão, pois não ocorre espontaneamente. Cabe ao gestor criar mecanismos para que os diferentes integrantes da comunidade escolar possam contribuir, assumir responsabilidades e participar do processo administrativo-pedagógico.

3 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS QUE PRECISAM PARTICIPAR DA DECISÃO

O primeiro passo para enfrentar a situação seria identificar os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e que possuem diferentes experiências, conhecimentos e responsabilidades relacionadas ao problema.

Nesse caso, deveriam participar:

a) Equipe gestora: direção e coordenação pedagógica, responsáveis pela articulação do processo, organização das reuniões e acompanhamento das ações.

b) Professores: responsáveis por apresentar suas experiências em sala de aula, identificar dificuldades de aprendizagem e propor mudanças nas práticas pedagógicas.

c) Estudantes: sujeitos diretamente afetados pelo problema e que precisam ter espaço para expressar suas percepções sobre a escola, as aulas, os relacionamentos e as dificuldades que enfrentam.

d) Famílias e responsáveis: importantes para compreender aspectos relacionados à realidade dos estudantes, frequência, acompanhamento escolar e condições que podem interferir na permanência na escola.

e) Conselho Escolar: espaço importante para discussão e deliberação coletiva, possibilitando a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

f) Demais profissionais da escola: funcionários administrativos, equipe de apoio e outros trabalhadores que convivem diariamente com os estudantes e podem contribuir para compreender o problema.

A participação desses sujeitos é importante porque a gestão participativa não deve limitar-se à presença física em reuniões. Participar significa compartilhar responsabilidades e poder de decisão. O texto destaca que os organismos colegiados devem possibilitar que seus integrantes sejam sujeitos atuantes no processo de tomada de decisão, e não apenas executores das decisões da direção.

4. ESTRATÉGIAS DE ESCUTA E PARTICIPAÇÃO

A participação social não acontece de forma espontânea. Para evitar que a presença da comunidade se reduza a uma mera formalidade burocrática ou por obrigatoriedade, o gestor deve implementar mecanismos estruturados que convidem e motivem os atores a intervirem conscientemente.

A. Eliminação da Pseudo-Participação e das Assembleias Manipuladas

O primeiro passo do gestor público é romper com a prática comum de convocar reuniões apenas para chancelar ou "referendar" propostas pré-concebidas pela direção. A escuta verdadeira rejeita a manipulação e garante que os organismos colegiados atuem como sujeitos deliberativos e não como meros prestadores de serviços voluntários.

B. Instauração de Fóruns de Escuta Ampliada e Diagnóstico Participativo

- **Rodas de Conversa por Segmento:** Realização de encontros específicos com estudantes, professores, famílias e funcionários, proporcionando um ambiente seguro para que cada grupo expresse suas percepções e angústias sem receio de recriminações.
- **Mapeamento Participativo da Evasão:** Aplicação de escutas qualitativas para identificar os motivos reais do abandono escolar sob a perspectiva dos próprios alunos e pais, dilatando a capacidade da gestão de distinguir reclamações procedentes e respeitar individualidades.
- **Incentivo à Atuação Consciente:** Conscientizar a comunidade de que todos exercem influência no contexto escolar. O gestor deve transformar a presença passiva em **atuação ativa**, permitindo que os participantes se sintam autores e co-responsáveis pelos resultados da escola.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

C. Promoção de um Clima Organizacional Acolhedor

A liderança do gestor influencia diretamente o clima educacional. Para que as pessoas se sintam à vontade para opinar e propor mudanças no PPP, o gestor deve fazer com que todos se sintam aceitos e respeitados, independentemente de sua função ou grau de instrução, cultivando a escuta atenta e empática.

5. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO COLETIVO

Após ouvir os diferentes segmentos, a escola poderia organizar as informações coletadas e identificar os principais fatores associados à evasão. A partir desse diagnóstico, seria elaborada uma proposta coletiva para reorganização do Projeto Político-Pedagógico.

A proposta poderia ser estruturada em cinco eixos:

1º eixo – Acompanhamento da frequência: criação de um sistema de acompanhamento das faltas, com contato rápido com as famílias quando houver ausência frequente.

2º eixo – Acolhimento dos estudantes: desenvolvimento de ações de integração, escuta e acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades de adaptação ou desmotivação.

3º eixo – Práticas pedagógicas: incentivo à utilização de metodologias e atividades diversificadas, procurando aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes.

4º eixo – Aproximação com as famílias: realização de encontros periódicos com os responsáveis, não apenas para comunicar problemas, mas também para ouvir sugestões e construir estratégias conjuntamente.

5º eixo – Participação estudantil: criação de espaços para que os estudantes possam apresentar propostas, participar de projetos e contribuir para decisões relacionadas à vida escolar.

Após a elaboração da proposta, o documento deveria ser apresentado ao Conselho Escolar para discussão, alterações e aprovação. Posteriormente, as ações seriam incorporadas ao planejamento da escola e acompanhadas durante o ano letivo.

O acompanhamento deveria ser realizado periodicamente, verificando indicadores como frequência, abandono, participação dos estudantes, rendimento escolar e envolvimento das famílias. Caso determinada ação não apresentasse resultados satisfatórios, ela poderia ser revista coletivamente.

Essa proposta corresponde à ideia de que a participação deve produzir ações concretas e objetivas voltadas para a realização conjunta dos objetivos da escola. Para Lück, citada no texto, a participação plena envolve compreender, decidir e agir sobre questões que afetam a unidade escolar.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

6. POSSÍVEIS DIFICULDADES DA GESTÃO COMPARTILHADA

A transição para um modelo compartilhado de gestão enfrenta desafios estruturais e comportamentais arraigados no contexto educacional. Identificar essas barreiras e traçar formas proativas de enfrentamento é essencial para garantir avanços contínuos.

A. Herança da Cultura Patrimonialista e Burocrática

- **Dificuldade:** Devido a modelos históricos autoritários, a sociedade e a equipe escolar não possuem o hábito de participar. É comum haver a expectativa passiva de que as ordens e soluções venham sempre "de cima", gerando resistência à autonomia.
- **Enfrentamento:** O gestor público deve promover a descentralização decisória, estimulando instâncias de participação popular e demonstrando na prática que a comunidade tem poder real para elaborar seus próprios projetos.

B. Passividade, Inércia e Acomodação dos Atores

- **Dificuldade:** Pessoas que fazem parte da escola muitas vezes atuam de forma inerte, sem consciência do seu poder de participação, produzindo efeitos negativos que perpetuam problemas como a evasão.
- **Enfrentamento:** Desenvolver processos formativos dentro da escola e criar situações motivadoras para que a presença física se converta em **atuação consciente**, mostrando a cada sujeito o impacto direto de sua contribuição nos resultados coletivos.

C. Conflitos de Interesses Individualistas e Camuflados

- **Dificuldade:** A participação pode ser distorcida por visões corporativistas ou individualistas, em que certos grupos tentam impor vontades particulares ou manter privilégios sem compromisso social.
- **Enfrentamento:** Pautar todas as negociações nos valores da ética, equidade e compromisso coletivo. O gestor deve exercer uma postura reflexiva e imparcial, não manipulando processos e não legislando em causa própria.

D. Clima Relacional Deteriorado e Cultura de Recriminação

- **Dificuldade:** Estilos rígidos ou autoritários de gestão geram desgaste no clima organizativo, desmotivação e comportamentos reativos, nos quais falhas são transformadas em objeto de comentários negativos e acusações.
- **Enfrentamento:** O gestor deve atuar como mobilizador de equipe, fortalecendo a confiança e a reciprocidade. Deve assegurar que as pessoas trabalhem com apoio nos momentos difíceis, estabelecendo um ambiente focado na construção contínua e na justiça relacional.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

E. Banalização do Conceito de Participação (Pseudo-Ativismo)

- **Dificuldade:** Opor-se à simples realização de reuniões cansativas e sem desdobramentos práticos, que geram descrédito e funcionam apenas para camuflar a manutenção do *status quo*.
- **Enfrentamento:** Garantir que a participação seja global e contemple todos os segmentos em decisões efetivas. Investir na **formação continuada do gestor público**, permitindo-lhe adquirir competências para liderar processos participativos de maneira responsável, ética e eficiente.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso demonstra que o aumento da evasão escolar não deve ser compreendido como responsabilidade exclusiva da direção, dos professores, das famílias ou dos próprios estudantes. Trata-se de um problema complexo que exige uma resposta construída coletivamente.

A gestão participativa permite que diferentes sujeitos apresentem suas experiências e contribuam para a construção de alternativas. Nesse processo, o conflito de opiniões não deve ser entendido apenas como um obstáculo, mas como uma oportunidade de diálogo, reflexão e construção de propostas mais adequadas à realidade escolar.

Conforme Lordeiro e Leão, a gestão escolar participativa envolve a participação da comunidade, a descentralização das decisões e o compartilhamento das responsabilidades. O gestor exerce papel fundamental na condução desse processo, devendo atuar com ética, solidariedade e compromisso.

Portanto, diante do aumento da evasão escolar, a escola deve criar espaços efetivos de escuta e participação de professores, estudantes, famílias, gestores, Conselho Escolar e demais profissionais. A partir do diagnóstico coletivo, devem ser estabelecidas prioridades, responsabilidades, prazos e mecanismos de acompanhamento.

A principal aprendizagem proporcionada pelo caso é que uma decisão coletiva não significa simplesmente reunir pessoas para ouvir suas opiniões. Significa compartilhar poder, responsabilidades e compromissos. O diálogo e a reflexão conjunta podem favorecer a descentralização das decisões e proporcionar maior autonomia à comunidade escolar na elaboração e execução de um projeto comum.

Dessa forma, a reorganização do Projeto Político-Pedagógico para enfrentar a evasão escolar poderá representar não apenas uma resposta a um problema específico, mas também uma oportunidade para fortalecer uma cultura de participação, corresponsabilidade e democracia no interior da escola.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

REFERÊNCIA

LORDEIRO, Vanusa Rodrigues; LEÃO, Rita de Cássia da Silva. Gestão escolar participativa e compartilhada: um desafio para o gestor público. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública**, Osasco, SP, v. 1, n. 1, p. 47-56, jan./dez. 2016.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

CAPÍTULO 15

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA: IFMA no enfrentamento ao bullying e cyberbullying – "não curta a violência"

Tereza Talyta Carvalho de Moura
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: tereza_talyta@hotmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1318



1 PROBLEMA IDENTIFICADO

O bullying e o cyberbullying constituem demandas que atravessam o cotidiano escolar e interferem nas relações de convivência, no bem-estar dos estudantes, na participação escolar e nos processos de aprendizagem e permanência.

No âmbito do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a necessidade de desenvolver uma ação pedagógica sobre a temática emerge, entre outros elementos, do **aumento das solicitações de atendimento encaminhadas à Psicologia da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), relacionadas a situações de bullying, cyberbullying, conflitos interpessoais, preconceito, exclusão e outras formas de violência no ambiente escolar**.

Essa demanda evidencia que o enfrentamento da violência não pode ocorrer somente por meio de atendimentos individualizados ou de intervenções posteriores à ocorrência dos fatos. Embora o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes sejam fundamentais, torna-se necessário desenvolver uma **ação educativa, preventiva e coletiva**, capaz de problematizar as diferentes formas de violência e fortalecer uma cultura de respeito, diálogo, diversidade e corresponsabilidade.

O problema, portanto, é compreendido não apenas como a ocorrência de episódios de bullying e cyberbullying, mas também como a necessidade de fortalecer, no cotidiano escolar, práticas pedagógicas e coletivas de **prevenção, identificação, enfrentamento e superação das violências**.

A proposta parte da compreensão de que a escola é espaço de formação humana e cidadã e de que a organização do trabalho pedagógico deve envolver diferentes sujeitos da comunidade escolar na construção de respostas para os problemas que afetam o cotidiano institucional.

2 PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

A ação será desenvolvida de forma participativa e interprofissional, envolvendo:

- estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino;
- docentes;
- técnicos-administrativos em educação;
- gestores;
- equipes pedagógicas;
- profissionais de Psicologia;
- profissionais de Serviço Social;
- profissionais de Nutrição e demais integrantes das equipes multiprofissionais, quando pertinente;

- profissionais da Comunicação/ASCOM;
- representantes estudantis, grêmios e organizações de estudantes;
- coordenações de curso e direções dos campi;
- comunidade acadêmica ampliada;
- parceiros e profissionais convidados para ações formativas;
- familiares e responsáveis, sempre que pertinente às ações desenvolvidas pelos campi.

A participação dos diferentes sujeitos será compreendida como elemento constitutivo da ação pedagógica, e não apenas como participação na execução das atividades.

3 OBJETIVO DA AÇÃO

3.1 Objetivo geral

Promover uma ação pedagógica institucional de prevenção e enfrentamento ao bullying e ao cyberbullying no IFMA, por meio de estratégias educativas, formativas, culturais e participativas que contribuam para o fortalecimento de relações respeitosas, inclusivas e democráticas no ambiente escolar.

3.2 Objetivos específicos

- Sensibilizar estudantes e servidores sobre as diferentes formas de bullying, cyberbullying e outras manifestações de violência e preconceito no ambiente escolar e digital;
- Ampliar a compreensão da comunidade escolar sobre os impactos das violências na saúde mental, na aprendizagem, na convivência e na permanência dos estudantes;
- Fortalecer práticas pedagógicas de prevenção, identificação, acolhimento, encaminhamento e enfrentamento das situações de violência;
- Estimular o protagonismo estudantil na construção de uma cultura de respeito e convivência democrática;
- Possibilitar a participação da comunidade escolar na identificação das principais demandas relacionadas à convivência e às violências;
- Valorizar a produção artística e cultural dos estudantes como estratégia pedagógica de reflexão e sensibilização;
- Fortalecer a formação dos profissionais que atuam diretamente com estudantes;
- Mapear demandas e ações de capacitação relacionadas ao bullying, cyberbullying, mediação de conflitos, diversidade e convivência escolar;
- Produzir informações que possam subsidiar o planejamento de ações futuras da instituição;

- Acompanhar e avaliar os resultados da ação, identificando avanços, dificuldades e necessidades de continuidade.

4 ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA

A gestão compartilhada será materializada pela participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar desde o diagnóstico até a avaliação da ação.

4.1 Levantamento de demandas

Será elaborado e disponibilizado um **formulário de escuta e levantamento de demandas**, destinado à comunidade acadêmica, com questões relacionadas à percepção sobre bullying, cyberbullying, preconceitos, conflitos, situações de exclusão, formas de violência vivenciadas ou observadas e necessidades de formação.

O instrumento terá caráter diagnóstico e deverá contribuir para identificar:

- principais situações de violência percebidas pela comunidade;
- espaços e situações em que os conflitos ocorrem com maior frequência;
- temas considerados prioritários pelos estudantes e servidores;
- dificuldades enfrentadas pelos profissionais no acolhimento e encaminhamento dessas situações;
- sugestões de ações pedagógicas;
- demandas de formação e capacitação.

Os resultados serão sistematizados para subsidiar o planejamento e o acompanhamento da ação.

4.2 Participação estudantil

Os estudantes serão envolvidos não apenas como público-alvo, mas como **sujeitos participantes da construção da campanha**.

Representantes estudantis, grêmios e demais formas de organização dos estudantes poderão contribuir na definição de temas, linguagem das ações, produção cultural, divulgação e avaliação das atividades.

4.3 Concurso cultural

Como estratégia de participação e protagonismo, será realizado um **concurso cultural voltado ao enfrentamento do bullying e do cyberbullying e à promoção de uma cultura de respeito e convivência democrática**.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

O concurso poderá contemplar produções desenvolvidas pelos estudantes nas áreas de:

- Artes Plásticas;
- Literatura;
- Fotografia;
- Audiovisual.

As produções deverão abordar temas como respeito às diferenças, diversidade, convivência, cultura de paz, enfrentamento ao preconceito, responsabilidade no ambiente digital e formas de prevenção e enfrentamento ao bullying.

Os trabalhos selecionados serão premiados e poderão integrar as ações de comunicação e sensibilização da campanha, ampliando a participação dos estudantes na produção dos conteúdos institucionais.

4.4 Articulação com os campi

Os campi serão convidados a desenvolver ações contextualizadas às suas realidades, possibilitando que a campanha institucional seja apropriada pedagogicamente pelas comunidades escolares.

A proposta não deverá ser compreendida como uma atividade padronizada e isolada, mas como uma orientação institucional que poderá ser concretizada de diferentes formas, considerando as características, demandas e possibilidades de cada campus.

5 AÇÕES PEDAGÓGICAS

Ação 1 – Articulação e planejamento coletivo: realização de articulação entre a DAE, Psicologia, equipes pedagógicas, gestores, comunicação e representantes dos campi para organização da ação.

Atividades:

- definição do cronograma;
- organização das responsabilidades;
- articulação com os campi;
- definição das estratégias de comunicação;
- elaboração da identidade visual da campanha;
- criação de materiais de divulgação, incluindo cards digitais, banner, materiais para SUAP, site institucional e outros formatos necessários.

Os materiais de comunicação serão utilizados como recursos pedagógicos de sensibilização e não como finalidade central da ação.

Ação 2 – Diagnóstico participativo: aplicação do formulário de levantamento de demandas junto à comunidade acadêmica.

Atividades:

- elaboração do instrumento;
- divulgação e mobilização para participação;
- aplicação do formulário;
- sistematização dos resultados;
- identificação dos principais temas e demandas;
- divulgação dos resultados gerais à comunidade, preservando o caráter ético e sigiloso das informações individuais.

Essa etapa permitirá relacionar a ação institucional às necessidades concretas identificadas no cotidiano escolar.

Ação 3 – Lançamento da campanha educativa: realização do lançamento da campanha **"IFMA no Enfrentamento ao Bullying e Cyberbullying – Não Curta a Violência"**.

A ação terá caráter educativo e buscará apresentar o problema, os objetivos da campanha, os canais de acolhimento e encaminhamento existentes e as formas de participação da comunidade acadêmica.

A campanha deverá abordar bullying, cyberbullying, preconceito, discriminação, diversidade, responsabilidade no ambiente digital e cultura de respeito.

Ação 4 – Formação das equipes dos campi: realização de oficina ou formação específica para profissionais que atuam diretamente com os estudantes.

Conteúdos:

- identificação de situações de bullying e cyberbullying;
- escuta ativa;
- acolhimento;
- mediação de conflitos;
- estratégias preventivas;
- encaminhamentos institucionais;
- atuação articulada entre os diferentes profissionais.

Além da realização da formação, será feito um **levantamento das ofertas de capacitação existentes ou disponíveis**, identificando cursos, oficinas, palestras e outras oportunidades formativas relacionadas à temática.

Esse levantamento permitirá verificar lacunas de formação e subsidiar a elaboração de novas ações.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

Ação 6 – Práticas pedagógicas nos campi: os campi serão estimulados a desenvolver atividades pedagógicas integradas ao currículo e ao cotidiano escolar.

Poderão ser realizadas:

- rodas de conversa;
- debates;
- oficinas;
- produção textual;
- atividades artísticas;
- exposições;
- produção fotográfica;
- produção audiovisual;
- leitura e discussão de obras literárias;
- atividades relacionadas à cultura digital;
- debates sobre preconceito, discriminação e diversidade;
- ações de protagonismo estudantil.

A proposta é que a temática seja trabalhada de maneira transversal e articulada às práticas pedagógicas, evitando que o enfrentamento ao bullying seja reduzido a uma ação pontual de conscientização.

Ação 7 – Concurso cultural: realização do concurso cultural para estimular a produção dos estudantes e transformar a temática em objeto de criação, reflexão e expressão.

Os estudantes poderão produzir trabalhos individuais ou coletivos nas categorias:

Artes Plásticas: desenhos, pinturas, ilustrações e outras expressões visuais;

Literatura: poemas, contos, crônicas, textos autorais e outras produções literárias;

Fotografia: registros e produções fotográficas relacionadas ao respeito, à diversidade e à convivência;

Audiovisual: vídeos, curtas, campanhas, documentários ou outras produções audiovisuais.

Os trabalhos premiados durante o ENARTE, encontro de arte do IFMA, e poderão ser utilizados, mediante autorização, nas ações educativas e de comunicação da campanha.

Ação 8 – Comunicação educativa: desenvolvimento de uma comunicação institucional articulada às ações pedagógicas.

Serão criados materiais digitais e impressos para circulação nos canais institucionais, com linguagem acessível e foco na prevenção e no enfrentamento das violências.

Os conteúdos deverão abordar, entre outros aspectos:

- o que caracteriza bullying e cyberbullying;

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

- quando uma situação deixa de ser compreendida como brincadeira;
- consequências das violências;
- importância da denúncia e da busca por ajuda;
- respeito à diversidade;
- responsabilidade no ambiente digital;
- canais institucionais de acolhimento.

A comunicação será utilizada como recurso complementar às ações formativas e pedagógicas.

6 RECURSOS NECESSÁRIOS

Recursos humanos

- equipe da Diretoria de Assuntos Estudantis;
- profissionais de Psicologia;
- assistentes sociais;
- pedagogos;
- gestores;
- docentes;
- técnicos-administrativos;
- profissionais da Comunicação/ASCOM;
- representantes estudantis;
- profissionais convidados para atividades formativas;
- equipes multiprofissionais dos campi.

Recursos materiais e tecnológicos

- computadores e equipamentos para elaboração dos materiais;
- plataforma institucional para aplicação do formulário;
- recursos audiovisuais;
- plataforma para transmissão das atividades on-line;
- espaços físicos dos campi;
- materiais para oficinas e atividades artísticas;
- recursos de comunicação institucional;
- materiais para premiação do concurso cultural.

Recursos institucionais

- canais de comunicação do IFMA;

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

- SUAP;
- site institucional;
- TV IFMA;
- estruturas físicas e pedagógicas dos campi;
- instrumentos de acolhimento e encaminhamento já existentes na instituição.

7 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Etapa	Ação	Período
1	Articulação institucional e planejamento	Março
2	Aplicação do formulário e levantamento de demandas	Março/Abril
3	Lançamento da campanha	Março/Abril
4	Mesa-redonda e debate com especialistas	Abril
5	Desenvolvimento das ações pedagógicas nos campi	Abril a Outubro
6	Levantamento das ofertas e realização de capacitações	Ao longo da campanha
7	Concurso cultural	Maio a Outubro
8	Divulgação das produções e ações educativas	Ao longo da campanha
9	Monitoramento das ações	Durante toda a execução
10	Avaliação final e sistematização dos resultados	Final da campanha

O cronograma poderá ser ajustado de acordo com o calendário acadêmico e a organização de cada campus.

8 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O acompanhamento e a avaliação constituirão parte integrante do plano, permitindo verificar não apenas se as atividades foram realizadas, mas também sua contribuição para os objetivos pedagógicos estabelecidos.

8.1 Indicadores de acompanhamento

Serão acompanhados indicadores quantitativos e qualitativos, tais como:

- número de campi envolvidos;
- número de estudantes e servidores participantes;
- número de respostas ao formulário diagnóstico;
- principais demandas identificadas;
- número de atividades pedagógicas realizadas;

- número de participantes nas ações formativas;
- número de profissionais capacitados;
- número de ações de capacitação identificadas no levantamento;
- número de produções inscritas no concurso cultural;
- participação dos estudantes nas diferentes etapas;
- alcance das ações de comunicação.

8.2 Avaliação da participação

Após as principais atividades, poderão ser aplicados instrumentos breves de avaliação para identificar:

- percepção dos participantes sobre a relevância da atividade;
- ampliação do conhecimento sobre bullying e cyberbullying;
- percepção sobre os canais de acolhimento e encaminhamento;
- avaliação das estratégias pedagógicas utilizadas;
- sugestões para novas ações.

8.3 Avaliação qualitativa

Além dos indicadores numéricos, serão considerados relatos, sugestões e manifestações dos participantes, buscando compreender:

- mudanças na percepção sobre bullying e cyberbullying;
- dificuldades encontradas na implementação das ações;
- estratégias que tiveram maior participação;
- demandas que permanecem;
- possibilidades de continuidade.

8.4 Monitoramento das demandas

Os dados obtidos no diagnóstico serão comparados com as informações produzidas durante e após a execução da ação, permitindo identificar tendências, necessidades recorrentes e temas que demandem novas intervenções.

Os dados referentes aos atendimentos da Psicologia poderão, quando institucionalmente possível e respeitando o sigilo profissional, contribuir para o acompanhamento das demandas relacionadas à temática, sem exposição de informações individuais dos estudantes.

8.5 Relatório final

Ao final da ação será elaborado relatório contendo:

- atividades realizadas;
- participação dos diferentes segmentos;
- resultados do levantamento de demandas;
- ações de formação realizadas;
- participação no concurso cultural;
- resultados da avaliação;
- principais dificuldades;
- potencialidades identificadas;
- demandas que permanecem;
- recomendações para continuidade das ações.

9 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a ação contribua para:

- ampliar a compreensão da comunidade acadêmica sobre bullying e cyberbullying;
- fortalecer uma cultura institucional de respeito, diversidade e convivência democrática;
- ampliar a participação estudantil nas ações de prevenção às violências;
- fortalecer a articulação entre os diferentes profissionais que atuam na escola;
- qualificar as estratégias de identificação, acolhimento e encaminhamento das situações de violência;
- ampliar as oportunidades de formação dos profissionais;
- produzir informações que subsidiem o planejamento pedagógico e institucional;
- estimular a produção cultural dos estudantes como forma de reflexão e intervenção sobre problemas do cotidiano escolar;
- fortalecer a escola como espaço de proteção, cuidado, formação cidadã e promoção de relações éticas.

10 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A proposta compreende que o enfrentamento ao bullying e ao cyberbullying não deve ser tratado como uma ação isolada ou exclusivamente vinculada à atuação da Psicologia. Trata-se de uma demanda que atravessa as dimensões pedagógica, institucional, cultural e relacional da escola.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

Nesse sentido, o plano busca materializar a **gestão compartilhada no cotidiano escolar**, ao envolver diferentes sujeitos na identificação do problema, no planejamento, na execução e na avaliação das ações. A utilização de instrumentos de escuta, a participação dos estudantes, a articulação entre profissionais, o concurso cultural e a construção coletiva das ações nos campi constituem estratégias para deslocar a comunidade escolar da posição de mera receptora de uma campanha para a condição de **sujeito participante da construção das respostas pedagógicas aos problemas vivenciados no cotidiano**.

A proposta também parte da necessidade de articular diagnóstico, planejamento, ação e avaliação. O aumento das demandas percebidas no atendimento psicológico constitui um sinal da necessidade de intervenção, mas a resposta proposta não se limita ao atendimento individual. Busca-se transformar uma demanda identificada no cotidiano institucional em **objeto de trabalho pedagógico coletivo**, utilizando a formação, a cultura, a participação estudantil, a comunicação e a escuta como instrumentos de prevenção e transformação.

Assim, a ação pretende contribuir para que o enfrentamento das violências seja incorporado ao trabalho pedagógico cotidiano, fortalecendo uma concepção de escola como espaço de formação humana, participação democrática, proteção e construção coletiva de relações baseadas no respeito à dignidade e à diversidade.

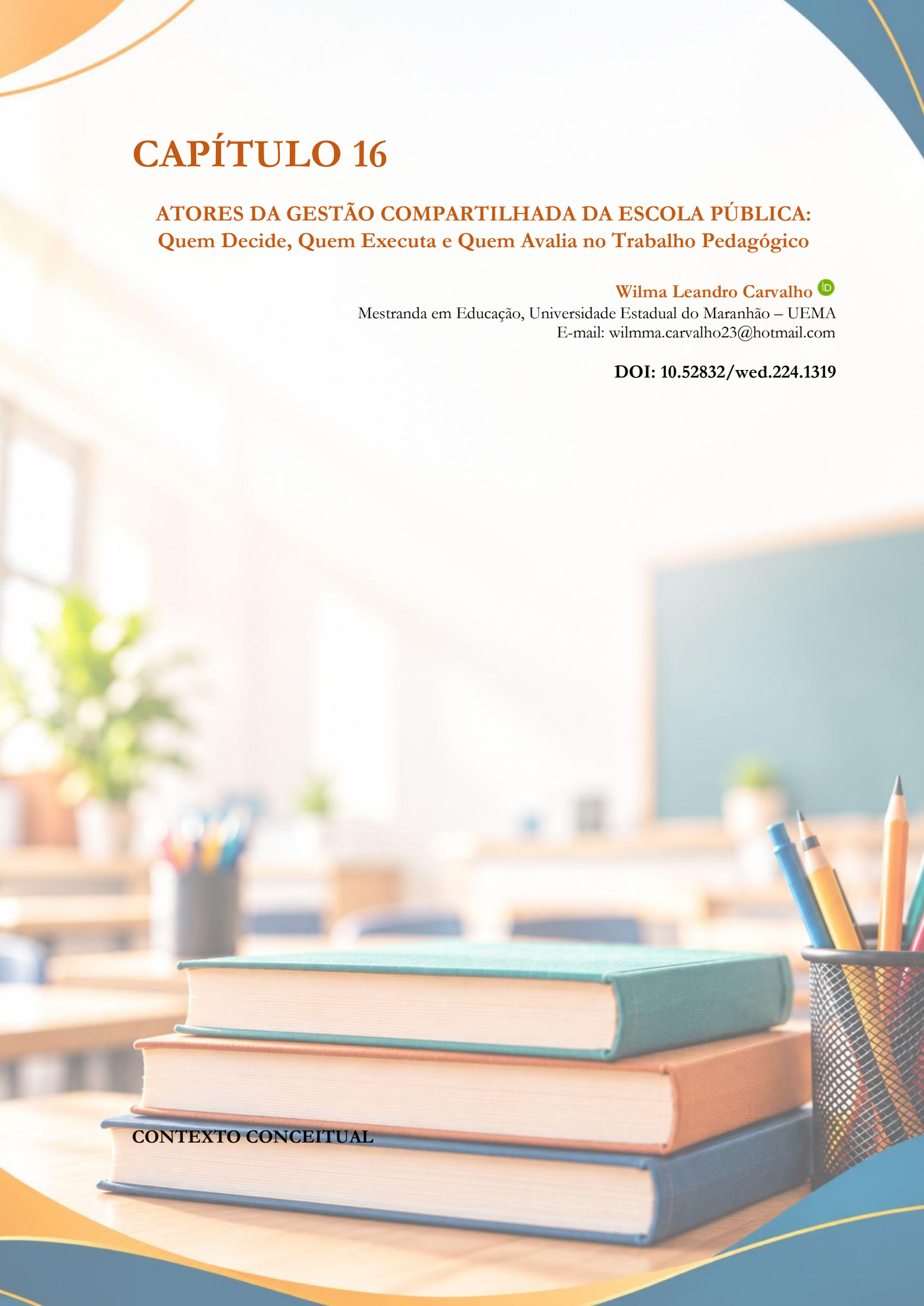
Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

CAPÍTULO 16

ATORES DA GESTÃO COMPARTILHADA DA ESCOLA PÚBLICA: Quem Decide, Quem Executa e Quem Avalia no Trabalho Pedagógico

Wilma Leandro Carvalho
Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
E-mail: wilmma.carvalho23@hotmail.com

DOI: 10.52832/wed.224.1319



CONTEXTO CONCEITUAL

Uma gestão escolar participativa e compartilhada compreende o envolvimento de toda a comunidade escolar em um processo contínuo de diálogo, reflexão e tomada de decisões. Essa perspectiva promove a descentralização do poder, amplia a autonomia dos sujeitos e incentiva a elaboração coletiva de projetos e ações, com responsabilidades compartilhadas entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade local (Lordeiro; Leão, 2016).

O presente mapa conceitual estrutura e problematiza as relações de poder e corresponsabilidade no interior da escola pública, relacionando as políticas públicas aos diferentes atores envolvidos no planejamento, na execução e na avaliação do trabalho pedagógico.

1. CONTEXTO MACROPOLÍTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A gestão democrática da educação pública está fundamentada em documentos legais que estabelecem a participação da comunidade escolar e a autonomia institucional como princípios importantes para a organização da educação brasileira.

- Constituição Federal de 1988 (art. 206, VI): estabelece a gestão democrática do ensino público como princípio constitucional.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 9.394/1996, arts. 14 e 15): trata da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, da participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares e da autonomia progressiva das unidades escolares.
- Lei nº 14.644/2023: altera a LDB para dispor sobre a instituição dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos Escolares.
- Plano Nacional de Educação — PNE (Lei nº 13.005/2014, Meta 19): estabeleceu diretrizes para a efetivação da gestão democrática, associando-a ao fortalecimento dos mecanismos de participação e à consulta pública.

Esses instrumentos legais oferecem sustentação à gestão democrática, mas sua efetivação depende de práticas cotidianas que garantam participação real, transparência e responsabilidade coletiva.

2. CONSELHO ESCOLAR: INSTÂNCIA DE COMPARTILHAMENTO DO PODER

O Conselho Escolar constitui uma instância colegiada fundamental para a gestão democrática. Sua atuação deve favorecer a participação dos diferentes segmentos da comunidade,

contribuindo para a tomada de decisões, o acompanhamento das ações institucionais e o controle social.

- **Deliberativa:** participa das decisões sobre questões institucionais e pedagógicas, conforme as normas aplicáveis.
- **Consultiva:** analisa situações e propõe soluções para os desafios escolares.
- **Fiscalizadora:** acompanha a aplicação dos recursos financeiros e a prestação de contas.
- **Mobilizadora:** incentiva o envolvimento da comunidade nas ações educativas.

A composição do Conselho Escolar deve observar a legislação e as normas do respectivo sistema de ensino, assegurando a representação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Quadro 1 — Conselho Escolar

PARTICIPAÇÃO Representação dos segmentos escolares	**TRANSPARÊNCIA** Acompanhamento das decisões e dos recursos
CORRESPONSABILIDADE Compartilhamento de atribuições	**CONTROLE SOCIAL** Fiscalização e acompanhamento das ações

O Conselho Escolar contribui para reduzir a concentração das decisões na figura do diretor, fortalecendo a corresponsabilidade e a descentralização do poder decisório.

3. ATORES ESCOLARES CORRESPONSÁVEIS

Na gestão democrática, os atores escolares não devem se organizar em uma estrutura hierárquica autoritária, na qual apenas a direção decide e os demais sujeitos executam. A proposta é estabelecer relações de cooperação, participação e responsabilidade compartilhada, respeitando as atribuições específicas de cada segmento.

3.1. Direção escolar

É responsável pela gestão administrativa e pela articulação das ações institucionais. Na perspectiva compartilhada, sua liderança deve priorizar o diálogo, a mediação de conflitos e a mobilização dos recursos humanos e materiais. Cabe ao diretor coordenar a execução das decisões coletivas e garantir o cumprimento das normas legais.

3.2. Coordenação pedagógica

Articula as políticas educacionais às práticas de sala de aula. Orienta o planejamento curricular, promove a formação continuada dos docentes, estimula o trabalho colaborativo e acompanha os processos de ensino e aprendizagem. Também contribui para a elaboração e a execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

3.3. Docentes

São responsáveis pela organização e execução do trabalho pedagógico. Participam da elaboração do PPP, planejam coletivamente, desenvolvem estratégias de ensino, realizam avaliações formativas e refletem sobre suas práticas. Sua atuação deve favorecer a autonomia dos estudantes, a inclusão e a melhoria da aprendizagem.

3.4. Estudantes

São sujeitos ativos do processo educativo, e não apenas receptores de conteúdos. Sua participação pode ocorrer por meio do Grêmio Estudantil, de assembleias, de projetos coletivos e de outros espaços de representação. Contribuem para identificar necessidades, propor melhorias e avaliar a convivência escolar.

3.5. Famílias

São parceiras fundamentais na formação dos estudantes. Sua participação deve ultrapassar a presença em reuniões e eventos, abrangendo o diálogo com os profissionais, a contribuição para o planejamento escolar e o acompanhamento das condições de aprendizagem. Também podem participar dos conselhos e das associações de pais e responsáveis.

3.6. Comunidade local

Formada por moradores, associações, instituições e outros parceiros, contribui para aproximar a escola da realidade social e cultural do território. Sua participação favorece a construção de projetos contextualizados, a valorização dos saberes locais e o desenvolvimento da cidadania.

Quadro 2 — Participação dos atores

ATORES	CONTRIBUIÇÃO	OBJETIVO COMUM
Direção escolar	Lidera e articula	Qualidade do ensino, inclusão e formação cidadã
Coordenação pedagógica	Orienta e acompanha	Qualidade do ensino, inclusão e formação cidadã
Docentes	Planejam e ensinam	Qualidade do ensino, inclusão e formação cidadã

Estudantes	Participam e propõem	Qualidade do ensino, inclusão e formação cidadã
Famílias	Colaboram e acompanham	Qualidade do ensino, inclusão e formação cidadã
Comunidade local	Integra saberes e demandas	Qualidade do ensino, inclusão e formação cidadã

A gestão democrática não elimina as funções específicas de cada segmento, mas amplia a participação na definição dos rumos da escola.

4. FASES DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO

O trabalho pedagógico na gestão democrática organiza-se em três fases interdependentes: planejamento, execução e avaliação. Essas etapas devem ser desenvolvidas de maneira articulada, com participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar.

- **Planejamento:** Consiste no diagnóstico da realidade escolar, na identificação das necessidades da comunidade e na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Nessa fase, são estabelecidas prioridades, metas, estratégias de ensino e projetos institucionais.
- **Execução:** Corresponde à realização das ações planejadas, incluindo as práticas pedagógicas, a gestão dos recursos financeiros, a formação docente e o desenvolvimento de projetos que estimulem o protagonismo dos estudantes.
- **Avaliação:** Compreende o acompanhamento dos resultados, a autoavaliação institucional, a análise das práticas pedagógicas e a verificação do cumprimento das metas estabelecidas. A avaliação deve orientar decisões e promover melhorias contínuas.
-

Quadro 3 — Ciclo do trabalho pedagógico

1.PLANEJAMENTO Diagnóstico, PPP, metas e definição de prioridades
2. EXECUÇÃO Práticas pedagógicas e implementação das ações
3. AVALIAÇÃO Análise dos resultados e identificação de melhorias

Os resultados da avaliação orientam um novo planejamento, mantendo o ciclo de melhoria contínua.

4.1. Participação dos atores nas fases do trabalho pedagógico

ATORES	PLANEJAMENTO	EXECUÇÃO	AVALIAÇÃO
Direção escolar	Articula propostas e prioridades.	Coordena ações e recursos.	Acompanha metas e presta contas.
Coordenação pedagógica	Orienta o planejamento curricular.	Apoia professores e acompanha o ensino.	Analisa resultados da aprendizagem.
Docentes	Elaboram planos e projetos.	Desenvolvem as práticas de ensino.	Avaliam a aprendizagem e suas práticas.
Estudantes	Apresentam demandas e sugestões.	Participam das atividades e projetos.	Avaliam experiências e condições escolares.
Famílias	Apresentam necessidades e expectativas.	Colaboram com as ações educativas.	Acompanham aprendizagem e gestão.
Comunidade local	Contribui com demandas territoriais.	Apoia projetos e parcerias.	Analisa impactos sociais das ações.

Essa distribuição demonstra que a gestão democrática não elimina as funções específicas de cada segmento, mas amplia a participação na definição dos rumos da escola.

5. QUEM DECIDE, QUEM EXECUTA E QUEM AVALIA?

A compreensão de quem decide, executa e avalia é essencial para analisar como o poder se distribui na gestão escolar.

Quem decide?

Na gestão tradicional, as decisões tendem a se concentrar na direção. Na gestão compartilhada, as decisões estratégicas devem contar com a participação dos colegiados e dos segmentos escolares, respeitadas as competências legais e institucionais. O Conselho Escolar participa das decisões sobre o PPP, o regimento e outras questões relevantes, conforme as normas do sistema de ensino. As decisões cotidianas podem ser delegadas às equipes responsáveis, com autonomia compatível com suas atribuições.

Quem executa?

A execução das ações é compartilhada, mas diferenciada conforme as responsabilidades de cada segmento. A direção coordena as atividades administrativas; a coordenação pedagógica orienta

o trabalho pedagógico; os docentes desenvolvem o ensino; os estudantes participam ativamente da aprendizagem; e as famílias e a comunidade colaboram com as ações educativas.

Quem avalia?

A avaliação deve ser contínua, participativa e formativa. O Conselho Escolar acompanha a execução das decisões e a aplicação dos recursos, enquanto os professores avaliam a aprendizagem, os estudantes refletem sobre seu desenvolvimento e as famílias acompanham as condições educacionais. A autoavaliação institucional permite identificar problemas, estabelecer prioridades e promover ajustes nas ações planejadas.

Quadro 4 — Matriz de responsabilidades

DECIDIR	Participação coletiva nas diretrizes e prioridades da escola.
EXECUTAR	Realização das ações conforme as atribuições de cada segmento.
AVALIAR	Acompanhamento dos resultados, transparência e aperfeiçoamento contínuo.

6. SÍNTESE: GESTÃO COMPARTILHADA COMO PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICA PERMANENTE

A gestão compartilhada não se consolida apenas pela existência de leis ou pela criação de conselhos. Sua efetivação exige a transformação das práticas e da cultura escolar, com a descentralização do poder, o fortalecimento da participação e o reconhecimento dos diferentes sujeitos como corresponsáveis pelo processo educativo.

A democratização da escola pressupõe fortalecer o Conselho Escolar, garantir espaços de diálogo e promover a participação coletiva no planejamento, na execução e na avaliação do trabalho pedagógico. Nesse contexto, o gestor público deve atuar como articulador, mediador e liderança comprometida com a transparência, a inclusão e a cidadania.

A escola pública democrática constitui, portanto, uma construção coletiva e contínua. A legislação oferece a sustentação jurídica necessária, mas a democracia se concretiza nas decisões cotidianas, na escuta ativa, na prestação de contas e no compromisso com uma educação de qualidade para todos.

7. SÍNTESE GERAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A gestão democrática pode ser compreendida a partir da articulação entre três dimensões fundamentais: os atores envolvidos, as fases do trabalho pedagógico e as funções exercidas na distribuição do poder.

ATORES	PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO	DIMENSÃO DO PODER / FUNÇÃO
Políticas públicas	Definem diretrizes e parâmetros legais; acompanham a qualidade social da educação.	Reguladora e normativa.
Conselho Escolar	Participa da aprovação do PPP, acompanha decisões e fiscaliza recursos.	Deliberativa, consultiva e fiscalizadora, conforme as normas aplicáveis.
Direção escolar	Articula propostas, coordena ações e acompanha metas institucionais.	Executiva e articuladora.
Coordenação pedagógica	Orienta o currículo, apoia a formação docente e acompanha a aprendizagem.	Pedagógica e formativa.
Docentes	Planejam aulas, desenvolvem atividades e avaliam a aprendizagem.	Técnico-pedagógica.
Estudantes	Apresentam demandas, participam das ações e refletem sobre sua aprendizagem.	Protagonismo e autonomia estudantil.
Famílias	Contribuem com propostas, acompanham os estudantes e participam da vida escolar.	Participação e corresponsabilidade.
Comunidade local	Integra demandas territoriais, apoia projetos e acompanha impactos sociais.	Controle social e articulação comunitária.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática exige a articulação entre políticas públicas, participação coletiva e práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem. O compartilhamento das responsabilidades não significa ausência de hierarquia administrativa ou eliminação das atribuições legais, mas a construção de processos decisórios transparentes, participativos e orientados pelo interesse coletivo.

Wissen Editora, 2026 | ISBN 978-65-6219-018-2 | DOI: 10.52832/wed.222

Assim, a escola democrática fortalece sua autonomia institucional, amplia o protagonismo dos estudantes, valoriza os profissionais da educação e aproxima as famílias e a comunidade do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

CONSERVA, Auridete Gonçalves de Souza; SILVA, Carlos Alberto da; SANTOS, Ana Stela Pereira dos. Gestão democrática e cultura participativa no Ensino Médio em Tempo Integral: um estudo na rede estadual de Salgueiro-PE. **REMUNOM - Revista Multidisciplinar Nordeste Mineiro**, v. 13, n. 15, p. 1-24, 2026.

FERNANDES, Daniella; SUZIGAN, Adriana Milanez. Gestão democrática na escola pública: o Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico como indicadores da gestão participativa. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 2, e422826, fev. 2023.

FERNANDES, Francine Amorim; MORGAN, Karine Vichiett. A gestão escolar democrática: desafios e caminhos em direção à qualidade da educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 46, n. 92, p. 1-20, jan./dez. 2024.

LIMA, Flávia Gomes de. Conselhos escolares e gestão democrática: uma perspectiva de inclusão e diálogo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 23, 17 jun. 2026.

LIMA, Leiliane dos Santos de; OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de**.** Gestão escolar participativa: caminhos para participação das famílias. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, v. 13, n. 15, p. 173-184, 2024.

LORDEIRO, Vanusa Rodrigues; LEÃO, Rita de Cássia da Silva. Gestão escolar participativa e compartilhada: um desafio para o gestor público. **Revista de Gestão Pública**, p. 47-56, 2016.

MORELLI, Aylla Rosemwinkel**.** Gestão democrática e os conselhos escolares: perspectivas atuais após mudanças na LDB. **Artigo Acadêmico / Licenciatura em Pedagogia**, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2023.

NETO, Maria Aline; ALVES, Sandra Maria Campos; MAIA, Sonia Cristina Ferreira. Gestão democrática escolar: uma análise da legislação vigente e da relevância da participação ativa da comunidade escolar para sua implementação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 47, n. 94, p. 1-13, jan./dez. 2025.

RODRIGUES, Rogilson Pantoja; HORA, Dinair Leal da. Gestão escolar participativa: um caminho para a autonomia. **Revista de Estudos Interdisciplinares (REI)**, v. 5, n. 6, p. 204-213, set./out. 2023.

SANTOS, Joiciane Soares dos. Gestão escolar democrática e participativa: caminhos para o fortalecimento da comunidade educativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 1679-1692, ago. 2025.

SANTOS, Rodrigo Mioto dos; GARCIA, Marcos Leite; BASTOS JÚNIOR, Luiz Magno Pinto. A gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação após a Lei nº 14.644, de 2 de agosto

Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico

TEORIA, PRÁTICA E DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA



Wissen Editora
Teresina - Piauí, 2026
Site: www.editorawissen.com.br
Contato: 86 98173-3137
E-mail: wisseneditora@gmail.com
Instagram: @wisseneditora

ORGANIZADORES
Dra. Quésia Guedes da Silva Castilho
Dr. Mauro Guterres Barbosa

Wissen Editora 2026

Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Ppg
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação