

# **As Dificuldades (E Possibilidades) Da Gestão Democrática Na Escola Pública Brasileira: Da Construção Do Projeto Político-Pedagógico À Participação Da Comunidade No Cotidiano Escolar**

Vinícius Fruscalso Maciel de Oliveira<sup>1</sup>  
Thiago Ingrassia Pereira<sup>2</sup>

## **RESUMO**

O gestão democrática é incentivada e estimulada por diversos dispositivos legais na forma de leis. Entretanto, há uma enorme dificuldade de implementação de suas práticas na escola pública brasileira. A partir de uma análise bibliográfica, o presente artigo tem como objetivo fazer um diagnóstico sobre as dificuldades de colocar-se em prática os princípios democráticos na escola. Identificou-se problemas na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), tais como a ausência de membros da comunidade escolar (em especial, estudantes e pais) tanto em sua escrita quanto em suas revisões periódicas, bem como a dificuldade de colocar-se em prática o que está escrito em seu conteúdo. Percebeu-se também que a tímida participação da comunidade escolar não somente em relação a aspectos voltados ao PPP mas também ao cotidiano escolar como um todo (reuniões e conselhos de classe) possui intrínseca relação com as mazelas sociais brasileiras, principalmente com: desigualdade social e pobreza; saúde pública; violência e segurança pública; estrutura da rede pública escolar e evasão escolar. Para enfrentar os problemas que dificultam a gestão democrática propôs-se um olhar fraterno dos gestores escolares e professores para com os demais membros da comunidade, bem como um investimento maior nas estruturas físicas das escolas, nas condições de trabalho e valorização salarial dos profissionais da educação; a reestruturação das relações internas e externas das unidades; e novas políticas públicas em outras áreas (saúde, segurança pública e redistribuição de renda).

Palavras-Chave: cotidiano escolar; gestão democrática; mazelas sociais; participação; projeto político-pedagógico.

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Sob o ponto de vista jurídico, a bandeira da gestão escolar democrática é inatacável. Entretanto, há entraves na estrutura organizacional das redes públicas de

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim. Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Ciência Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail de contato: [viniciusfruscalso@gmail.com](mailto:viniciusfruscalso@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professor associado da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS. E-mail: [thiago.ingrassia@uffs.edu.br](mailto:thiago.ingrassia@uffs.edu.br)

ensino, bem como das unidades escolares públicas, que acabam por dificultar sua implementação. Todavia cabe lembrar que escolas não são ilhas: estão inseridas em diversos contextos distintos por todo o território nacional. Logo, as mazelas sociais que atingem a sociedade brasileira (e em especial os mais pobres) afetam também negativamente a busca da participação da comunidade escolar nos mais diversos momentos do cotidiano da educação, tais como na elaboração/revisão do projeto político-pedagógico (PPP); em reuniões escolares diversas e no conselho de classe.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as dificuldades de implementação de uma gestão escolar democrática nas escolas públicas brasileiras, bem como apontar possíveis caminhos para resolver tais entraves. Para tanto, dividimos o presente trabalho cronologicamente da seguinte forma: considerações iniciais; os problemas na elaboração do PPP; razões para a dificuldade de participação da comunidade escolar no cotidiano escolar; possíveis caminhos para soluções dos problemas apresentados dentro e fora das escolas; e considerações finais.

Antes de tudo, vale ressaltar que a gestão democrática é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

O art. 14 é da maior importância para os gestores em sua função dirigente. Trata-se da gestão democrática.

A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal. (CURY, 2007, p. 493).

Logo, a busca pela gestão democrática não pode ser vista como algum tipo de “modismo educacional”: é apenas o puro e simples cumprimento da lei. Não trata-se de uma escolha por parte da direção de uma unidade escolar, ou de certo grupo de professores ou ainda de pais e estudantes: é o exercício de uma obrigação legal.

Ainda sobre a gestão democrática, vale ressaltar que:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa

com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados. (CURY, 2007, p. 489).

Fica nítido que é só é possível uma gestão democrática na escola quando há uma participação ativa de toda a comunidade escolar, e em especial dos estudantes e de seus responsáveis legais. Mas infelizmente existe um abismo entre a gestão que temos e a que desejamos. A participação ativa esbarra flagrantemente em diversos limites intraescolares e extraescolares.

## **2 O PPP: ENTRE O DESEJO DEMOCRÁTICO E AS MAZELAS SOCIAIS**

É difícil imaginar que algum aspecto da atual educação brasileira tenha maior discrepância entre teoria e prática do que o projeto político-pedagógico. Neste pequeno ensaio propomos a reflexão sobre quais são os principais entraves para colocar-se em prática um PPP verdadeiramente democrático desde sua concepção até a sua concretização na prática. Começamos pelos problemas da sociedade brasileira contemporânea que afetam diretamente os estudantes de escola pública e, dentro destes, os mais empobrecidos.

Uma das grandes mazelas da sociedade brasileira é a questão da desigualdade social e pobreza:

Desigualdade social e pobreza são problemas que afetam grande parte da população brasileira. De acordo com o Mapa da nova pobreza, estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2021, mais de 29% dos brasileiros possuem renda familiar abaixo de R\$ 497 mensais. Além disso, cerca de 24,7% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza, ou seja, com renda inferior a R\$ 246 por mês. (POLICARPO, 2023, n.p.).

Fica difícil imaginar a participação na concepção e concretização de uma família que possui tamanha dificuldade financeira. O esforço de tal grupo será na busca diária por algum tipo de renda para ter o mínimo para se sustentar. Demandas escolares ficam em segundo plano não só da criança, mas também de seus responsáveis. Produzimos ao longo da nossa história enquanto país uma sociedade extremamente desigual e de privilégios.

Outro problema gritante é a saúde pública:

As consequências dos problemas sociais relacionados à saúde pública são graves. Entre eles, cito a redução da expectativa de vida da população e o aumento da mortalidade infantil. Há também o comprometimento do desenvolvimento físico, mental e emocional das crianças e dos jovens e o aumento dos gastos com tratamentos curativos em detrimento dos preventivos. (POLICARPO, 2023, n.p.).

Um dos principais problemas de nosso Sistema Único de Saúde (SUS) é o seu subfinanciamento. Isto afeta diretamente as camadas mais pobres da população quanto a qualidade do atendimento. Mais uma vez, estudantes de escola pública e suas famílias são o grupo mais vulnerável em tal situação, principalmente os mais empobrecidos.

A violência e segurança pública também fazem parte da gama de mazelas sociais brasileiras:

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a taxa de mortalidade por armas de fogo e homicídios no Brasil chegou a 22,3 por 100 mil habitantes em 2021. Felizmente este tipo de violência diminuiu bastante nos últimos anos no país (em 2017 a taxa era de 30,9), o que deixa o Brasil no caminho do cumprimento da primeira das doze metas do ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes no Brasil).

Entretanto, a violência e a insegurança pública no Brasil ainda são problemas complexos e multifatoriais.

Entre as principais causas da violência no Brasil, podemos citar a desigualdade social, a circulação de drogas ilícitas e armas de fogo, a corrupção e a falência de muitas instituições públicas. (POLICARPO, 2023, n.p.).

Isto afeta a educação pública brasileira, em especial para estudantes que frequentam o ensino médio noturno. Disputas territoriais envolvendo facções e/ou milicianos, além do medo de assaltos são fatores que afastam os jovens e suas famílias do ambiente escolar.

Não poderíamos deixar de refletir sobre a própria educação brasileira, cujos problemas são diversos:

Outro grave problema social do Brasil é a educação, mesmo ela sendo considerada um direito humano fundamental e um fator essencial para o progresso social, econômico e ambiental.

De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 2021 cerca de 34% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental ainda não sabiam ler e escrever. E em 2022, o número de matrículas de alunos no Ensino Médio caiu 5,3%, conforme dados do Censo Escolar. (POLICARPO, 2023, n.p.)

A própria qualidade da educação brasileira é um fator que desestimula a participação das famílias e dos estudantes na cotidiano escolar. Problemas de infraestrutura nas escolas, a má remuneração dos profissionais da educação e aulas pouco atrativas agravam a já péssima situação.

Tratamos até aqui dos problemas de forma mais ampla. Agora, vamos a um problema mais específico das escolas brasileiras, mas que tem profundas ligações com os problemas já citados: a evasão escolar.

Um estudo inédito, realizado pelo Ipec para o UNICEF, revela que 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica deixaram a escola no Brasil. Eles representam 11% do total da amostra pesquisada (...).

Realizada em agosto deste ano [2022], ouvindo meninos e meninas de todas as regiões do País, a pesquisa mostra que a exclusão escolar afeta principalmente os mais vulneráveis. No total, 11% dos entrevistados não estão frequentando a escola, sendo que, na classe AB, o percentual é de 4%, enquanto, na classe DE, chega a 17% – ou seja, é quatro vezes maior.

Entre quem não está frequentando a escola, metade (48%) afirma que deixou de estudar “porque tinha de trabalhar fora”. Dificuldades de aprendizagem aparecem em patamar também elevado, com 30% afirmando que saíram “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades”. Em seguida, 29% dizem que desistiram, pois “a escola não tinha retomado atividades presenciais” e 28% afirmam que “tinham que cuidar de familiares”. Aparecem na lista, também, temas como falta de transporte (18%), gravidez (14%), desafios por ter alguma deficiência (9%), racismo (6%), entre outros. (UNICEF, 2022, n.p.).

Dos motivos apresentados pelos estudantes para a evasão em 2022, somente a retomada de atividades presenciais foi resolvida com êxito em 2023. Se 48% dos estudantes que evadem possuem como motivo a questão financeira, faz-se necessário um conjunto de estímulos econômicos para que permaneçam no ambiente escolar, tais como bolsa de estudo e auxílio-permanência. Já as dificuldades de aprendizagem devem diminuir caso fosse implementado programas de reforço escolar e/ou atendimento em sala de recursos adequados a cada aluno com dificuldade.

O cuidado de familiares, por sua vez, é um problema mais difícil de ser sanado. Talvez um caminho seja programas robustos de saúde preventiva, alimentação saudável e estímulo a atividades físicas. Entretanto, os resultados provavelmente ocorreriam apenas a longo prazo. A falta de transporte apenas será resolvida com políticas públicas para a questão, seja com parcerias público-privado ou com a

aquisição por parte do poder público, em suas diversas esferas de poder, a uma frota correspondente a demanda dos jovens.

A gravidez na adolescência pode ser evitada com campanhas de prevenção feitas pelo poder público no próprio ambiente escolar e também na esfera da saúde pública. E, quando a gravidez ocorrer, dever-se-á buscar todos os recursos tecnológicos disponíveis para que a estudante não deixe de acompanhar as aulas, mesmo que de forma remota (online).

Os desafios do acolhimento a alunos com deficiência dá-se em dois aspectos: o da acessibilidade e o pedagógico. Ambos só podem ser resolvidos pelos governos. A acessibilidade com a adequação da estrutura escolar para estudantes com dificuldade de locomoção; e o pedagógico, com formação inicial e continuada para professores de disciplinas regulares, além da criação de programas de reforço e sala de recursos como já foi dito anteriormente.

Por fim, o racismo deve ser combatido dentro da escola, com uma educação antirracista que vá para além do Dia da Consciência Negra, mas que contemple permanentemente o calendário escolar o ano todo. E fora da escola, o racismo deve ser combatido com leis mais severas para quem comete tal crime. Deve-se trabalhar tanto na prevenção quanto na punição.

Vale ressaltar que problema da evasão não resume-se aos estudantes que já não estão frequentando o ambiente escolar, mas também está ligado àqueles que pensam em desistir da escola:

Entre os estudantes que estão na escola, a evasão é um risco real. Segundo a pesquisa, nos últimos três meses, 21% dos estudantes de 11 a 19 anos de escolas públicas pensaram em desistir da escola. Entre os principais motivos, está o fato de não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores – item citado por 50% dos que pensaram em desistir. (UNICEF, 2022, n.p.).

É flagrante a necessidade de uma nova escola pública no Brasil, mais democrática e inclusiva. E isto deve ser feito a partir de um conjunto de políticas públicas e arranjos institucionais. Uma das medidas, dentre outras, certamente é um PPP democrático de fato: que saia do papel e aconteça na prática.

Uma possibilidade para uma educação pública diferente é a partir de uma formação inicial dos cursos de licenciatura no Brasil que tenham PPPs e currículos que preparem o futuro professor para que sua futura prática profissional no ambiente escolar seja voltada justamente para a construção desta escola democrática e inclusiva, tanto na elaboração do PPP da escola quanto em sala de aula:

O projeto político pedagógico do curso é a sua identidade. Reflete a sua organização pedagógica, a gestão administrativa, os sentidos e os significados delineados nos debates coletivos. É preciso um outro referencial da política educacional para estimular as forças inovadoras, principalmente no momento histórico na qual as instituições educativas, os professores, especialistas e estudantes e técnicos não podem ficar à margem do contexto social, cultural, político e histórico. O tipo de racionalidade técnica dominante na prática educativa está condicionado pela política e instrumentos administrativos e empresariais que intervêm na estruturação dos projetos políticos pedagógicos no âmbito institucional. (VEIGA, 2019, p. 43).

Mesmo que no trecho acima a autora referiu-se ao ambiente do ensino superior, podemos dizer que o conteúdo de tal excerto também vale para a educação básica. Nem a universidade, nem a escola devem ser uma ilha indiferente aos problemas do oceano do social. A questão é: como construir e executar um PPP nas escolas que seja verdadeiramente democrático e inclusivo diante dos problemas enfrentados diariamente pelo povo brasileiro?

Não podemos esperar que todas as mazelas sociais do Brasil sejam resolvidas para depois elaborarmos e executarmos PPPs adequados. Tampouco a escola pública brasileira irá mudar suas estruturas apenas porque os PPPs assim sugerem. É necessário então um esforço contínuo, coordenado e simultâneo de políticas públicas de Estado para diminuir os graves problemas sociais brasileiros. E isso provavelmente só ocorrerá quando a sociedade civil brasileira pressionar severa e continuamente as autoridades competentes e políticos.

Além disso, faz-se necessário uma nova formação inicial nos cursos de licenciatura, além de formações continuadas para garantir profissionais preparados para a difícil missão de nossas escolas públicas: a elaboração e execução de PPPs que visem uma transformação social profunda, dentro e fora do ambiente cotidiano escolar.

Há também um último fator importante a ser levado em consideração quando o assunto é a baixa participação dos pais tanto na elaboração dos PPPs quanto em outras atividades do cotidiano escolar: a herança deixada por décadas de uma educação em tempos de ditadura.

## 2.1 A (NÃO) PARTICIPAÇÃO ATIVA DA COMUNIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Décadas de exclusão escolar (ou inclusão discriminatória) geraram em parte das classes populares brasileiras uma completa desconexão com a escola pública, quando não desconfiança ou até mesmo raiva devido a tratamentos vexatórios e/ou diversos tipos de castigos físicos sofridos por tais pessoas.

Isso fez com que parte dos responsáveis legais dos dias de hoje não vejam a escola pública com bons olhos. Recordações de traumas constroem um muro de concreto difícil de derrubar na mente de quem sofreu violações das mais diversas formas em ambiente escolar:

O pai ou mãe “típico” da escola pública brasileira não completou o ensino fundamental, ou, mesmo tendo completado, mantém outras marcas da escola tradicional e autoritária. Passou por um ensino enfadonho que não conseguia leva-lo a “querer aprender”. Como criança, naturalmente, procurou satisfações e alegrias em outros motivos que não a escola. Mesmo tendo sempre ouvido falar que a escola era algo bom, não conseguiu sentir prazer no aprender. O ensino forçado forçou-o a ser um rebelde, desgostando da escola, mas *obrigado* a frequentá-la. Muitas vezes foi referido pelos professores a seus pais como “bagunceiro”, “preguiçoso”, “lento” etc. Estudar, ou *tentar* aprender, lhe causava sacrifício, era penoso. Uma das únicas coisas de que ele gostava na escola (por isso até sentia saudades dela nas férias e nos fins de semana) era conversar e brincar com os coleguinhas. Mas isso era coibido, considerado um pecado, pois só servia para tomar o tempo que precisava ser empregado em estudar (isto, sim, penoso para ele). (PARO, 2012, p. 68).

É difícil a aproximação com pais que tiveram tal trajetória escolar. Não existe uma fórmula mágica para a aproximação. O que a equipe diretiva, professores e funcionários podem fazer quando essas pessoas aparecem na escola? Entendemos que a resposta seja a reversão de expectativas. Os pais talvez esperem um tratamento frio e distante por parte dos profissionais em educação. Então quando estes, seja por qual motivo for, decidem participar de uma reunião ou conselho de classe, devem ser bem acolhidos. Não só bem recebidos com um sorriso no rosto e certa cordialidade,

mas se possível até mesmo com um singelo lanche. Pode parecer algo pequeno, mas tais ações ajudam a “quebrar o muro” e ajudam a construir no imaginário individual e social a ideia de que agora a escola é um lugar de acolhimento, e não de castigos físicos e humilhações.

Sobre as dificuldades colocadas na citação acima, a análise prossegue da seguinte forma:

Para conviver com essas dificuldades e contradições, ele fingia que estudava, para se ver livre do estudo e salvar tempo para brincar e viver sua infância. Nas vésperas das provas, procurava estudar, decorando os conteúdos das matérias e conseguindo passar com a nota mínima, mas provavelmente também passou pela experiência da reprovação, experiência penosa que quase aniquila de vez com sua autoestima. Pior de tudo isso é que a escola (além da família, que também tinha uma concepção tradicional de educação) fazia questão de insistir de todos os modos que estudar era gostoso, era fácil para quem fosse inteligente e se esforçasse. Assim, para a formação de sua autoestima, restava pouca alternativa: ou era estúpido ou era preguiçoso, ou ambos.

(...) O que ele não consegue perceber é que a maioria dos demais também não aprendeu, alguns foram apenas um pouco mais eficientes no fingimento, mas, como ele, também se acham pouco inteligentes. Ironicamente, a escola tradicional, tão incompetente para ensinar, demonstra uma competência enorme em fazer a vítima sentir-se algoz de si mesma, culpada pelo fracasso que é da escola. Porque essa inculca se dá no período de formação da própria personalidade, ela se faz indelével e, ainda hoje, esse pai ou mãe, ao ser questionado a respeito das razões de sua pouca cultura, se apresentará como o culpado inquestionável. *Ele*, ou *ela*, foi o responsável: por ser pouco esforçado e por “não ter cabeça” para o aprendizado. (PARO, 2012, p. 68 – 69).

Acreditamos que em casos graves de baixa autoestima, um acompanhamento psicológico faz-se necessário. Infelizmente, não são muitas as escolas que possuem um psicólogo disponível para a comunidade escolar. Resta aos leigos demonstrações de confiança e afeto como o melhor caminho.

Como último fator, podemos destacar um constrangimento por parte dos pais em ter que debater com alguém que possui uma escolaridade maior que a deles (PARO, 2012). Tal posição de certa forma reforça o próprio fracasso escolar obtido quando jovem, além de reafirmar uma posição “inferior” intelectualmente falando em relação aos professores. Sem dúvidas essa situação, se não for bem trabalhada pela

escola, possui um potencial de afastar ainda mais os responsáveis legais do cotidiano da unidade escolar.

Mesmo quando consegue-se a participação da comunidade escolar no cotidiano, cabe analisar de que forma essa participação acontece. Este assunto possui dois pontos cruciais:

Embora a discussão do tema da participação da comunidade na escola não seja algo recente, ainda permanecem muitos equívocos e mal-entendidos sobre o assunto. Um deles diz respeito ao sentido e aos limites dessa participação. Sobre isso, é preciso ter claro desde o início que quando se recomenda ou se reivindica a participação da comunidade na escola pública básica não se está adotando um conceito estreito de participação que o identifica à simples “ajuda” dos pais ou responsáveis na manutenção da escola. A educação escolar deve ser responsabilidade do Estado, e, precisamente por isso, os cidadãos pagam impostos que esperam ver convertidos em serviços a que eles têm direito. Mas sabemos que existem políticas governamentais mal-intencionadas que preveem a contribuição pecuniária da família, na forma de mensalidades da APM [Associação de pais e mestres], e, sob o manto da espontaneidade declarada, estimulam a obrigatoriedade de fato, pela escassez de recursos destinados às unidades escolares que não deixam aos diretores outra opção senão exigir (explícita ou veladamente) o pagamento da APM, para cobrir gastos de manutenção da escola. (PARO, 2012, p. 57).

Há um problema sistêmico quando o assunto é conseguir mais recursos para a educação pública brasileira, e é de natureza de classe. A elite econômica brasileira coloca seus filhos em escolas particulares, e parte de tal classe é formada justamente pela alta cúpula de políticos tanto do legislativo quanto do executivo. Logo, não existe um interesse direto em aumentar o investimento nas escolas públicas. Outro fator determinante são os grupos de pressão que atuam no congresso nacional e governos que representam redes privadas de ensino, sempre buscando o aumento dos ganhos do setor privado em relação ao público.

O segundo ponto da participação é tratado no trecho abaixo:

Também não se trata de enxergar a participação da comunidade como forma de envolver os pais na execução de serviços de manutenção, fazendo reparos de móveis ou equipamentos ou procedendo à pintura e conservação do prédio escolar. Certamente que nada proíbe que os pais se disponham a executar esse tipo de trabalho, mas que ele não seja o objetivo ou a razão de ser de sua “participação”. Assim, a participação *na execução* pode até existir e ser aceita no contexto da participação da comunidade, desde que ela seja uma decisão autônoma dos usuários, decorrentes de sua participação *nas decisões*, ou até como mecanismo de atração dos pais para as questões da

escola, com o fim de estimulá-los a participar também nas tomadas de decisões. (PARO, 2012, p. 57).

Podemos afirmar que a participação que de fato mais desejamos é a participação ativa da comunidade escolar nas tomadas de decisão da escola, seja através de conselhos (escolar, de pais e mestres ou de classe), ou na elaboração/revisão do PPP.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não basta a gestão democrática estar garantida na letra fria da lei. As dificuldades de colocá-la em prática nas escolas são causadas tanto por fatores internos da escola quanto pelas mazelas sociais persistentes por séculos em nosso país. Percebemos que as possíveis soluções de tais problemas passam por um outro olhar das escolas e sistemas de ensino para com os estudantes e famílias historicamente excluídas (ou incluídas de forma desigual) dos bancos escolares. É importante um olhar de afeto e confiança da escola para os pais/responsáveis, bem como para os estudantes.

Ademais, faz-se necessárias políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes nas escolas, bem como um conjunto grande de políticas em outras esferas sociais para além da educação (principalmente saúde e segurança pública), além de programas mais efetivos de redistribuição de renda a fim de diminuir a desigualdade social brutal que temos em território nacional.

Para tais políticas públicas saírem do papel, é fundamental uma pressão forte e permanente da sociedade civil para com seus representantes nos poderes executivo e legislativo. As transformações sociais profundas que precisamos apenas ocorrerão quando houver uma pressão política maior da sociedade do que a que é feita pelo mercado educacional brasileiro em relação aos governos e Congresso Nacional.

Por fim, identificamos ser de suma relevância a participação da comunidade escolar para efetivação da gestão democrática de fato acontecer. Todavia, a participação que de fato auxilia a concretizar esta gestão é aquela que está relacionada ao tomar decisões, deliberar sobre assuntos relevantes,

elaborar/reelaborar o PPP e participar dos diversos conselhos presentes na escola. Maiores investimentos nos mais diversos níveis são urgentes. Dinheiro é fundamental para as mudanças, inclusive para as estruturas escolares, melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, e melhor remuneração dos mesmos. Mas não resolve todos os problemas. É necessário uma nova postura não só dos professores, gestores e comunidade escolar como um todo, mas também dos governos e da sociedade civil. Uma nova escola é possível e desejável.

## **REFERÊNCIAS**

BODART, Cristiano das Neves; MARCHIORI, Cassiane da C. Ramos. Por que eles têm medo de Paulo Freire na escola? 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2022.

BODART, Cristiano das Neves; VIANA, Nildo. Por que eles têm medo de Karl Marx na escola? 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2022.

BORDENAVE. Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**, 2013. Disponível em: <https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1996.

CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

CUNHA, Junior, Adenilson Souza; CASTRO, Liliane Borba. Gestão democrática da escola: autonomia compartilhada pela participação social. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (Poliges)**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 221-239, 11 maio 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/poliges.v2i1.8462>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8462/5769>. Acesso em: 02 fev. 2024.

FERREIRA, Naura *Syria Carapeto*. Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. e AGUIAR, Márcia Angela da Silva. (Orgs.). **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. (p. 295-317).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-PauloFreire.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wpcontent/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LACERDA, Beatriz Pires. **Administração Escolar**. São Paulo: Pioneira, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Editora Alternativa. Goiânia, 2008.

MEZADRI, Neri José & SARTORI, Jerônimo. **A coordenação pedagógica: Do movimento da escola à escola em movimento**. In: SARTORI, Jerônimo (org.). **Gestão Educacional: Formação em cursos de especialização Faed/UPF**. UPF Editora, 2017. p. 147-174.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e integração da comunidade. In.: PIEROZAN, Sandra; SARTORI, Jeronimo; PUIATI, Lidiane. **Gestão escolar e da educação temas emergentes**. Porto Alegre: CirKula, 2019. In.: VASCONCELLOS, Celso et. al. FETZNER, Andréa Rosana; MENEZES, Janaína Specht da Silva. (orgs.). Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

PESSÔA, Lilian & ROLDÃO, Maria do C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. IN: ALMEIDA, Laurinda R. de & PLACCO, Vera M. n. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 109-128

POLICARPO, Mariana. **Os Maiores Problemas Sociais do Brasil, suas Consequências e Soluções**. Disponível em <<https://123ecos.com.br/docs/problemas-sociais-do-brasil/>>. Acesso em 02 fev. 2024.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da. AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas: introdução**. Porto Alegre : Jacarta, 2021.

SILVA. Antonio I. da & SANTOS, Fátima A. M. dos. A indissociabilidade entre a experiência formativa e a representação do mundo: memórias e a possibilidade do conhecimento crítico. In: SARTORI, Jerônimo (org.). **Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na educação básica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 125-146.

TERZI, Cleide do A. & FUJIHAWA, Mônica M. Como reverter planejamento de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras? IN: ALMEIDA, Laurinda R. de & PLACCO, Vera M. n. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 129-146.

UNICEF. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>>. Acesso em 02 fev. 2024.

VEIGA, I. P. A. **Planejamento educacional: uma abordagem político-pedagógica em tempos de incertezas**. Curitiba: CRV, 2019.

WESCHENFELDER, Maria Helena; SARAIVA, Irene Skorupski (orgs.). **Sala de aula: que saberes? Que fazeres?** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. ZEN, M. I. D.; XAVIER, M. L. M., (orgs.); Alfredo Veiga-Neto ... [et. al.]. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. 4ed. Porto Alegre: Meditação, 2011.