

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEX SANDRO LUCAS DOS SANTOS

PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS INOVADORAS

São Carlos, SP

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEX SANDRO LUCAS DOS SANTOS

PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS INOVADORAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

São Carlos, SP

2025

Santos, Alex Sandro Lucas dos

Práticas de gestão democrática em escolas inovadoras /
Alex Sandro Lucas dos Santos -- 2025.
229f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Celso Luiz Aparecido Conti

Banca Examinadora: Celso Luiz Aparecido Conti, Delma
Lúcia de Mesquita, Emília Freitas de Lima, José Ronaípe
das Neves Machado, Fabiana Marini Braga

Bibliografia

1. Gestão Democrática. 2. Escolas Inovadoras. 3.
Diretores de Escola. I. Santos, Alex Sandro Lucas dos. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Alex Sandro Lucas dos Santos, realizada em 20/08/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)

Prof. Dr. José Ronaípe das Neves Machado (UFAM)

Profa. Dra. Delma Lúcia de Mesquita (IFSP)

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

A Deus, que esteve comigo desde o ventre e, de maneira ainda mais íntima e afetuosa, em cada estação do meu doutorado e da escrita desta tese.

Tu, que foste a brisa suave que aliviou os dias quentes, o fogo que aqueceu as noites frias, o cobertor que envolveu e protegeu os outonos desafiadores e a luz radiante que coloriu as primaveras da minha caminhada.

Por Tua presença constante, por Tua graça sustentadora e pelo sopro de vida que me guiou até aqui, dedico esta obra.

"Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas. Glória, pois, a ele eternamente. Amém." (Romanos 11:36)

Toda honra e toda glória serão sempre para Ti.

Porque me amaste primeiro, devolvo-Te todas as minhas expressões de amor.

Recebe mais esta!

AGRADECIMENTOS

“Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui..

Percorri milhas e milhas antes de dormir...

Eu nem cochilei....”

(“A estrada”, Cidade Negra, 1998)

Passar pelas estradas do doutorado não era o meu sonho de criança. Não porque eu não o desejasse, mas porque, considerando a minha origem, alguns sonhos pareciam utopia e, por vezes, até uma afronta. Mas, como bem pontua Monteiro Lobato: *“Tudo é sonho ou loucura no começo, e já tantos sonhos que já foram realizados, que já não temos o direito de duvidar de nenhum.”*. Então o menino Alex — abusado, como alguns diziam — resolveu imitar o senhor Lobato e não duvidar de nenhum de seus sonhos. Assim, começou uma longa estrada. Sempre que olho para essa jornada, não consigo evitar que o coração transborde de gratidão e os olhos se encham de lágrimas. É com esse coração grato e esses olhos marejados que venho agradecer:

A Deus, que sempre esteve comigo, derramando graças e bênçãos tão numerosas que já não sou capaz de nomear. Há tudo de Ti em tudo o que sou e faço. Obrigado por fazer tanto com o nada que eu tinha. Te amo!

À minha avó, Maria José dos Santos Batista (*in memoriam*), por ter olhado para mim de uma forma tão especial, quando ninguém mais olhou. Por enxergar em mim um potencial maior do que eu mesmo imaginava. Talvez, pela sua fé inabalável em mim, você tenha posto a régua em uma medida tão alta que me fez alçar voos inimagináveis. Queria que estivesse aqui, como esteve na apresentação do meu primeiro artigo científico, na formatura da faculdade e nas estações frias do mestrado. Ver o seu sorriso de satisfação pelas minhas conquistas era um sentimento tão único que nenhuma palavra conseguiu ainda traduzir. Registro aqui meu amor e gratidão à vó analfabeta que criou um neto/filho, hoje diretor de uma escola de excelência, ensinando mil alunos a ler e escrever, e que agora se torna doutor em educação. Irônico? Eu diria que é profético. (Salmos 126:5-6)

À minha esposa, Mariana, por todo o amor, compreensão e acolhida durante esse doutorado. Por me impulsionar a alçar voos e me oferecer um ninho onde encontro aconchego e me nutro com tanto amor. Esse doutorado também é seu!

Aos meus filhos, Helena (filha do mestrado) e Davi (filho do doutorado), vocês são minhas preciosidades e a prova de que histórias podem ser reescritas nas próximas gerações. Obrigado por emprestarem o pai de vocês para que, além de exercer a função que mais ama — ser pai de vocês —, ele pudesse cumprir outras missões e propósitos tão caros para ele.

À Escola Municipal Duljara Fernandes de Oliveira, pelo orgulho que sinto em representá-la como diretor. Pela linda história de inovação e qualidade do ensino público que estamos escrevendo juntos. Divido com vocês a alegria que senti ao descobrir, durante minhas pesquisas, práticas que já vivenciamos em nossa comunidade escolar. Não tenho dúvidas de que o trabalho de vocês também será reconhecido nas academias, tal como o dessas escolas irmãs.

Ao meu primo Célio, meu melhor amigo, parceiro de sonhos e confidências. Menino que ousou sonhar comigo e que, enquanto escrevo este agradecimento, acabou de ser aprovado no doutorado. Sim, seremos uma família de doutores! Te amo, primo!

Ao meu querido orientador, Celso, que paquerei (no bom sentido, rsrs) enquanto lia seus textos sobre gestão escolar e ousava sonhar em tê-lo como orientador. Obrigado por compartilhar tanto conhecimento, por entender minha vida de trabalhador/pesquisador e por contribuir com sua leveza. Sem o seu apoio, jamais teria chegado até aqui. Muito obrigado!

À professora Emília, pelas aulas do doutorado e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação. Por esticar a corda e elevar a régua, sem deixar que eu esquecesse que sou um educador afrontoso e capaz de produzir ciência.

À professora Delma, pelas ricas contribuições na banca, pelo texto da sua tese, que tanto me inspirou, e por abrir tantas portas para que esta pesquisa acontecesse como foi.

Dessa banca, levo a lição de que o conhecimento só faz sentido quando é derramado na vida de outras pessoas. Saibam que, em todos os nossos diálogos, saí transformado e com a mente cheia de ideias. Obrigado por tanto carinho comigo e com este trabalho, que, embora não seja "o trabalho da minha vida", ocupa um lugar muito significativo em minha práxis como gestor escolar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio concedido, fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos meus irmãos e amigos, que sempre oraram e torceram por mim e entenderam as minhas inúmeras ausências em prol da solitude do conhecimento e da escrita científica.

Ao menino Alex, que, sem saber o que o aguardava nessa jornada e a trajetória severina que deveria trilhar, não desistiu de caminhar. Saiba que, por você não ter desistido, outros meninos Alex estão tendo suas trajetórias redirecionadas por meio de uma Educação Pública de Qualidade.

Esta tese é mais um testemunho das sementes e sonhos que estão sendo diariamente plantados nas escolas públicas. Hoje, já não temos mais o direito de duvidar de nenhum deles.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” (Paulo Freire)

“Ao menino Alex, que, sem saber o que o aguardava nessa jornada e a trajetória severina que deveria trilhar, não desistiu de caminhar. Saiba que, por você não ter desistido, outros meninos Alex estão tendo suas trajetórias redirecionadas por meio de uma Educação Pública de Qualidade”

RESUMO

Esta tese investiga as interfaces entre práticas de gestão democrática e inovações escolares em instituições públicas de ensino básico no Brasil. O objetivo principal foi analisar as práticas democráticas de gestão a fim de verificar seus efeitos sobre a inovação pedagógica e curricular, promovendo um ambiente mais inclusivo e participativo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo. Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, funcionários, coordenadores e diretores das duas escolas investigadas e reconhecidas como inovadoras pelo Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB). As categorias de análise foram definidas a priori, em diálogo com o referencial teórico e com os objetivos da investigação: Gestão Democrática, Inovação Curricular, Participação Comunitária e Clima Escolar/Metodologias. Os resultados apontam que a gestão democrática, fundamentada em instâncias colegiadas como Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Mestres, é essencial para a implementação de inovações pedagógicas. Essas inovações, por sua vez, promovem uma educação mais contextualizada e adaptada às necessidades locais, ampliando a autonomia dos agentes escolares e fortalecendo o papel da escola como mediadora entre a comunidade e o conhecimento global. A pesquisa também identificou desafios relacionados à sustentabilidade das práticas inovadoras, evidenciando a importância do protagonismo estudantil e da liderança escolar na consolidação de mudanças significativas. Por fim, sugere-se que políticas educacionais priorizem a integração entre gestão democrática e inovação curricular para promover uma educação pública de qualidade, alinhada aos princípios de equidade e desenvolvimento social.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Inovação Curricular; Inovação Pedagógica Conselhos de Escola; Direção Escolar.

ABSTRACT

This thesis investigates the interfaces between democratic management practices and school innovations in public basic education institutions in Brazil. The main objective was to analyze how democratic practices in school management can contribute to curricular innovation, fostering a more inclusive and participatory environment. The research adopted a qualitative approach, utilizing semi-structured interviews and content analysis based on Bardin's theory, involving two schools from the state of São Paulo recognized by the Program for Encouraging Creativity and Innovation in Basic Education (PECEB). The findings indicate that democratic management, grounded in collegiate bodies such as School Councils, Student Unions, and Parent-Teacher Associations, is essential for implementing pedagogical innovations. These innovations, in turn, promote education that is more contextualized and tailored to local needs, enhancing the autonomy of school stakeholders and strengthening the school's role as a mediator between the community and global knowledge. The research also identified challenges related to the sustainability of innovative practices, highlighting the importance of student protagonism and school leadership in consolidating significant changes. Finally, it is suggested that educational policies prioritize the integration of democratic management and curricular innovation to foster high-quality public education aligned with the principles of equity and social development.

Keywords: Management; Innovation; School Councils; School Leadership.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Composição do Conselho Escolar	58
Figura 2 – Site Inovação e Criatividade	99
Figura 3 – Entrada da Escolas Presidente Campos Salles	108
Figura 4 – Caminhada da Paz EMEF Campos Salles	111
Figura 5 – Salões de Estudo EMEF Campos Salles	112
Figura 6 – Trecho de reportagem com relato do aluno sobre a república de alunos	113
Figura 7 – Fachada da Escola Padre Emílio Miotti	114
Figura 8 – Mostra de Ateliês Escola Padre Emílio Miotti	117
Figura 9 – Matéria publicada em jornal – Escola Padre Emílio Miotti	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas selecionadas para a pesquisa	90
Quadro 2 – Categorias temáticas e Roteiro de Entrevistas utilizado	93
Quadro 3 – Etapas da Pesquisa	9
4	
Quadro 4 – Etapas da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011)	...96
Quadro 5 – Abordagem pedagógica e principais enfoque	98

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
APM - Associação de Pais e Mestres
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE - Conselho Escolar
CF – Constituição Federal
EC – Emenda Constitucional
EF – Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GE - Grêmio Estudantil
GT - Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
NSE - Nível Socioeconômico
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PE - Projeto Educativo
PECEB - Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica
PIE - Programa de Inovação Educativa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
ZIP - Zonas de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização e justificativa do estudo e da pesquisa	17
1.2 Objetivos da pesquisa	27
2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR	28
2.1 Práticas de gestão democrática nas escolas em geral e a promoção da inovação pedagógica e curricular	33
2.2 Participação da comunidade na criação de novas abordagens pedagógicas e conteúdos curriculares	45
2.3 O Papel dos órgãos colegiados na inovação curricular	54
2.3.1 Estrutura e Composição dos Órgãos Colegiados	57
2.3.2 Análise das práticas de tomada de decisão e participação dos Órgãos Colegiados	67
2.3.3 Desafios enfrentados na implementação dos Órgãos Colegiados e seu impacto na qualidade do ensino	69
2.4 O Diretor escolar como mediador da relação escola-comunidade	70
2.4.1 Estratégias adotadas pelo diretor para promover a colaboração e comunicação entre a escola e a comunidade	71
2.4.2 O papel do diretor em um contexto de gestão democrática para a implementação de mudanças curriculares	80
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
3.1 Descrição da abordagem de pesquisa adotada	88
3.2 Explicação sobre a escolha das escolas e participantes da pesquisa	89
3.3 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos utilizados	91
3.4 Procedimentos de Análise dos Dados das Escolas Selecionadas	95
4. DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DO GOVERNO FEDERAL (PECEB)	97
4.1 O Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica	98
4.2 Apresentação dos dados da pesquisa da EMEF Presidente Campos Salles	107
4.3 Apresentação dos dados da pesquisa da EMEF Padre Emílio Miotti	114

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA PADRE EMÍLIO MIOTTI	119
5.1 Categoria 1- Gestão Democrática	119
5.2 Categoria 2 - Inovação curricular	125
5.3 Categoria 3 - Participação Comunitária	131
5.4 Categoria 4 – Clima escolar e metodologias	138
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE CAMPOS SALLES	143
6.1 Categoria 1 - Gestão democrática	143
6.2 Categoria 2 - Inovação curricular	151
6.3 Categoria 3 - Participação Comunitária	157
6.4 Categoria 4 – Clima escolar e metodologias	163
7 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR: UM DIÁLOGO ENTRE AS ESCOLAS MIOTTI E CAMPOS SALLES	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
APÊNDICES	195

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo que possibilita a mudança do indivíduo e de seu contexto, no qual o conhecimento é empregado como base fundamental para o aprimoramento pessoal e coletivo, permitindo a obtenção de novos aprendizados e o desenvolvimento de competências e atitudes que influenciam diretamente na progressão do indivíduo e da comunidade.

A educação, como definida por Freire (2018, p. 16), é “um processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta”.

Dessa forma, boas diretrizes educacionais e uma gestão escolar adequada, que atendem às características antes aludidas, assumem uma função essencial na orientação das mudanças que as instituições de ensino precisam realizar e servem como um referencial para professores e administradores escolares diante dos desafios relacionados ao desenvolvimento e à implementação de abordagens pedagógicas conforme as evoluções comportamentais e as demandas da sociedade (Estevão, 2018).

Sendo assim, é preciso analisar a escola do ponto de vista organizacional, examinando a disposição de sua estrutura formal, seus procedimentos, sua hierarquia, seus canais de comunicação, entre outros aspectos, para obter compreensão aprofundada das influências e efeitos que a gestão escolar pode ter sobre as iniciativas de mudança que as escolas buscam implementar.

Vale pontuar a importância da gestão democrática, conceito abordado por Garcia, Costa e Zanutto (2018), compreendendo-a como uma prática que vai além de simples votações; ela compreende a criação de um ambiente onde a confiança mútua e o diálogo contínuo fomentam a geração e aplicação de ideias inovadoras. Nesse contexto, a gestão democrática emerge como um elemento essencial para a construção de espaços educativos que valorizem a participação coletiva, o diálogo e a inclusão.

O modelo de gestão democrática no Brasil é fruto de intensas lutas sociais, que se intensificaram durante o período de repressão da ditadura militar. Embora a repressão tenha marcado esse contexto, foi na década de 1980 que se alcançaram importantes conquistas. Abranches (2006) aponta que a luta pela democratização das escolas

públicas ganhou força durante o movimento das "Diretas Já" e foi consolidada na Constituição de 1988, que reafirmou o compromisso com uma sociedade mais democrática em diversos setores.

Romão (2004) destaca que o 1º Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1986, foi um marco para a implantação da gestão democrática nas escolas, promovendo a participação coletiva de agentes internos e externos no planejamento e implementação das atividades escolares. A Constituição Federal (CF) de 1988 reforçou esse movimento ao incluir, em seu artigo 206, os princípios da gestão democrática do ensino público, prevendo a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local na elaboração do projeto pedagógico e em instâncias como conselhos escolares.

A Lei 14644, de 02/08/2023, que altera a LDB 9394/96, avança nesse campo ao prever a obrigatoriedade da instituição de Conselhos Escolares e do Fórum dos Conselhos Escolares, fortalecendo os mecanismos de gestão participativa nas escolas brasileiras.

A despeito dos progressos realizados com o reconhecimento dos conselhos escolares como componentes essenciais da democracia no ambiente educacional, é observável que ao longo do tempo houve um afastamento gradual do engajamento popular nesse movimento. Como resultado, esses órgãos passaram a ser direcionados para atividades burocráticas, perdendo assim a sua ligação com a representação dos movimentos populares que incansavelmente se empenharam na luta pela democratização do sistema educacional (Conti *et al.*, 2013).

A integração entre inovação e gestão democrática pode resultar em benefícios para a comunidade escolar. A participação ativa dos professores na definição de estratégias inovadoras pode aumentar sua motivação e senso de pertencimento à escola (Sergiovanni, 1992).

Silva *et al.* (2018) constataram que instituições de ensino que adotam princípios de gestão democrática manifestam maior orientação para explorar práticas pedagógicas inovadoras, tais como a aprendizagem fundamentada em projetos e a utilização de recursos tecnológicos voltados para a educação. Esses resultados destacam a relevância da participação coletiva no impulso de transformações significativas.

As inovações no processo escolar têm sido um tema de exame e discussão no âmbito educacional, especialmente no que tange aos agentes responsáveis por instigar tais mudanças. Canário (2005) introduz uma distinção primordial entre duas

perspectivas de mudança: a lógica da reforma e a lógica da inovação. A primeira envolve mudanças planejadas centralmente, muitas vezes exógenas às escolas, com uma separação entre concepção e execução. A lógica da inovação está relacionada aos processos endógenos às escolas, nos quais os próprios agentes envolvidos na concepção, decisão e execução estão ligados.

A sustentabilidade das práticas inovadoras requer o engajamento contínuo de todas as partes interessadas. Segundo Hargreaves e Fink (2006), os conselhos escolares, ao representarem uma variedade de perspectivas, podem contribuir para a criação de estratégias de implementação dessas práticas. A participação ativa dos membros do conselho na definição de metas e na avaliação dos resultados ajuda a manter o ímpeto das práticas inovadoras.

O Conselho Escolar (CE), em parceria com o Grêmio Estudantil (GE), a Associação de Pais e Mestres (APM) e a direção escolar, pode atuar na promoção da transparência e consolidação da gestão democrática na prática escolar. Conforme Meassi e Almeida (2006), elas são instâncias colegiadas na escola pública, com a missão de promover a gestão democrática, a despeito dos diversos obstáculos que se apresentam de forma a impedir o seu funcionamento adequado em muitas instituições escolares, levando-o a se tornar apenas uma formalidade burocrática, em vez de desempenhar seu papel fundamental.

Como o Conselho Escolar é o principal órgão de tomada de decisões na escola pública, sua atuação adequada é essencial para o bom funcionamento da instituição. Dessa forma, ressalta-se a importância da liderança, efetivada na figura do diretor escolar, como mediador dessas instâncias colegiadas para garantir o pleno funcionamento da escola para que cumpra a sua função social, bem como para assegurar a implementação efetiva da gestão democrática.

1.1 Revisão de literatura e justificativa do estudo e da pesquisa

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96, foram marcos fundamentais para a introdução do princípio da gestão democrática nas instituições públicas de ensino. O Artigo 206 da Constituição estabelece que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei". A

regulamentação desse princípio foi consolidada com a LDB, que detalhou as diretrizes para sua aplicação.

A Lei n.º 14644, de 02/08/2023, trouxe melhoria ao prever a obrigatoriedade da instituição de Conselhos Escolares e do Fórum dos Conselhos Escolares, ampliou os mecanismos para a implementação efetiva da gestão democrática. Essa regulamentação destaca a importância da participação ativa dos profissionais da educação, das comunidades escolar e local na construção de projetos pedagógicos e no fortalecimento das instâncias colegiadas.

O princípio da gestão democrática nas escolas públicas também é enfatizado no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro de 2001, que destacou a criação de conselhos escolares nas instituições oficiais que oferecem Educação Básica. O PNE destaca que esses conselhos são os órgãos para promover a gestão democrática nas escolas, reforça a importância da participação da comunidade escolar na tomada de decisões e na administração das instituições de ensino, que estabelece, em sua Meta 19, a necessidade de assegurar “condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União” (Brasil, 2014, p. 87). Tal formulação amplia o escopo da gestão democrática, vinculando-a não apenas a mecanismos de participação, mas também a processos de transparência e controle social. Autores como Duarte (2024) destacam que a implementação da Meta 19 “ainda encontra resistências, em especial em contextos marcados por práticas centralizadoras de gestão e pela influência de políticas de *accountability* que priorizam resultados em detrimento da deliberação colegiada” (Duarte, 2024, p. 127). Esse ponto de tensão é fundamental para compreender a realidade das escolas inovadoras, pois, ao mesmo tempo em que buscam ampliar sua autonomia e flexibilidade pedagógica, enfrentam pressões externas por padronização e cumprimento de metas. Este plano foi substituído pelo novo PNE, sancionado em 2014, com vigência até 2024, que estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, inclui questões como qualidade do ensino, formação de professores e ampliação do acesso à educação em todos os níveis.

Nos últimos anos, diferentes governos federais implementaram medidas para promover a gestão democrática nas escolas públicas, com variações nas políticas de acordo com cada gestão. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos

Escolares, lançado em 2015 durante o governo Dilma Rousseff, buscou fortalecer essas instâncias participativas. No governo Temer, essas ações perderam destaque, e no governo Bolsonaro, a ênfase foi reduzida.

Em 2023, no governo Lula, houve uma retomada com a aprovação da Lei n.º 14.644, que consolidou os Conselhos Escolares e criou os Fóruns dos Conselhos Escolares como novas instâncias participativas. Nessas gestões, programas de capacitação para gestores, professores e comunidades buscaram reforçar uma cultura de participação, embora a continuidade dessas ações tenha oscilado conforme trocas de gestões que traziam com elas novas prioridades governamentais/ideológicas.

Embora os conselhos escolares sejam apontados como o principal meio de democratização da gestão nas escolas, percebe-se que a simples criação de espaços formais de participação, como os conselhos de escola, não é suficiente para garantir processos democráticos efetivos. Esses processos demandam um esforço contínuo e a mobilização da comunidade organizada.

Neste aspecto, ao discorrermos sobre gestão democrática, estamos nos referindo ao processo de administração da escola que envolve a participação ativa da comunidade. Conforme Paro (2008), isso implica na distribuição do poder decisório e nas contradições inerentes a esse processo. Na gestão democrática, é preciso considerar a definição e a realização dos objetivos educacionais, os quais devem ser pautados pela função social da escola. Dessa forma, busca-se criar as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, contribuindo-se para a emancipação dos indivíduos diante das contradições presentes na sociedade capitalista.

No âmbito teórico, o conceito de liderança distribuída também contribui para pensar a gestão democrática. Spillane (2006) argumenta que a liderança escolar deve ser vista como prática distribuída entre gestores, professores e demais membros da comunidade. Para o autor, “a liderança é estendida ao longo das interações de múltiplos líderes, seguidores e situações. É a prática, e não as características individuais, que deve estar no centro da análise” (Spillane, 2006, p. 3). Essa abordagem desloca o foco da figura do diretor como autoridade central e aproxima a ideia de gestão democrática de um modelo de corresponsabilização coletiva.

Da mesma forma, Bryk *et al.* (2010), em estudo realizado com centenas de escolas públicas de Chicago, identificaram cinco apoios essenciais para a melhoria escolar: liderança forte e distribuída; capacidade profissional dos docentes; clima

escolar centrado no aluno; laços sólidos com famílias e comunidade; e orientação instrucional coerente. Esses elementos, segundo os autores, “não são componentes isolados, mas interdependentes, e a ausência de qualquer um deles compromete o avanço da escola” (Bryk *et al.*, 2010, p. 27). O modelo confirma que a gestão democrática, ao estimular participação e responsabilização, constitui condição indispensável para a sustentabilidade de inovações pedagógicas.

É importante destacar que a legislação brasileira deixou espaço para que cada sistema de ensino normatizasse a gestão democrática conforme suas peculiaridades. Isso gerou uma diversidade de modelos, que vão desde eleições diretas para diretores escolares até mecanismos de indicação técnica associados a consultas públicas. Segundo Cury (2002, p. 144), “essa abertura normativa favoreceu a experimentação, mas também deu margem a retrocessos, pois em alguns sistemas prevaleceram práticas clientelistas ou meramente burocráticas de participação”.

O foco principal desta pesquisa está direcionado para a análise da prática democrática e participativa de duas escolas públicas do estado de São Paulo, selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC), no Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB), no ano de 2015. A questão de pesquisa foi: como as práticas democráticas de gestão escolar contribuem para a implementação e sustentação de inovações pedagógicas e curriculares em escolas públicas de educação básica?

Essa questão surgiu da minha experiência como educador e da análise do movimento contínuo em direção à democratização da escola pública, uma trajetória histórica fundamental na educação brasileira. Observamos a crescente importância de promover práticas e experiências que forneçam subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas à gestão democrática nas instituições de ensino em todo o país.

Diante dos desafios e demandas atuais do cenário educacional brasileiro, identificamos a urgência de ampliar o debate e a implementação de estratégias que possam fortalecer os princípios democráticos na gestão escolar. Nesse processo, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se explorar e analisar diversas ações e iniciativas que possam contribuir para a construção de um ambiente escolar mais participativo, inclusivo e democrático, refletindo sobre os aspectos teóricos e, também, sobre as práticas concretas que impactam diretamente a vivência dos alunos, professores e comunidades escolares.

Portanto, observa-se a necessidade de promover uma mudança para impulsionar avanços na prática pedagógica, na estrutura escolar, na relação entre professores e alunos e na avaliação educacional. O modelo tradicional de ensino, enraizado por décadas e até mesmo séculos, mostra-se cada vez mais obsoleto e inadequado para atender às demandas e desafios da sociedade contemporânea. A literatura, conforme aqui apresentada, converge em destacar que a gestão democrática, mais do que um dispositivo normativo, deve ser construída como prática cotidiana, atravessada por valores de participação, diálogo e corresponsabilidade. É nesse ponto que a relação com a inovação educacional se torna evidente: sem uma gestão aberta, transparente e participativa, as inovações pedagógicas tendem a se restringir a iniciativas pontuais ou dependentes da liderança de indivíduos isolados.

Nesse debate, cabe destacar que a inovação não se sustenta apenas em mudanças estruturais ou metodológicas, mas requer uma forma de liderança capaz de articular práticas democráticas e participação comunitária. É nesse ponto que o diálogo, na perspectiva freireana, assume centralidade. Para Freire (1996, 2001), o diálogo é mais que uma estratégia metodológica: constitui princípio ontológico e epistemológico da prática educativa, condição para a construção de sujeitos críticos e autônomos.

A liderança escolar inovadora, portanto, precisa ser dialógica, o que significa substituir a lógica da imposição pela escuta ativa, pela corresponsabilidade e pela construção coletiva de sentidos. Tal liderança não elimina a necessidade de firmeza, mas a coloca a serviço da negociação e da participação efetiva. Na sociedade contemporânea, marcada pela interatividade e pela cultura em rede, o diálogo se torna não apenas possível, mas uma exigência constitutiva deste tempo, revelando-se dimensão imprescindível tanto para a gestão democrática quanto para a sustentação das inovações pedagógicas e curriculares.

Nessa perspectiva, a gestão democrática deixa de ser compreendida apenas como um arranjo institucional mediado por órgãos colegiados e passa a se afirmar como um processo de liderança dialógica, capaz de mobilizar os diferentes sujeitos da comunidade escolar em torno de projetos inovadores e contextualizados.

A literatura destaca que inovação educacional vai além da simples introdução de tecnologias. Cunha (2006) afirma que ela deve ser compreendida como ruptura epistemológica, envolvendo a superação de dicotomias entre teoria e prática, ciência e cultura, objetividade e subjetividade. A inovação, nesse sentido, implica reconfiguração

de saberes, mediação das relações e protagonismo estudantil, com ênfase na emancipação e na produção de novos sentidos para o conhecimento

A noção de inovação, aplicada ao campo da educação é um conceito de difícil apreensão e, ao mesmo tempo, de ampla difusão. Diferentes autores ressaltam que a inovação é frequentemente empregada de maneira genérica, como sinônimo de novidade ou mudança, sem uma definição teórica precisa. Como afirmam Petter et al. (2025), em ampla análise sistemática, “apenas nove dos 66 artigos revisados apresentaram uma definição explícita de inovação educacional, evidenciando a polissemia do conceito e a necessidade de maior rigor conceitual” (Petter *et al.*, 2025, p. 6).

Essa polissemia pode ser interpretada sob diferentes perspectivas. Rogers (2003), em sua teoria da difusão das inovações, define inovação como “uma ideia, prática ou objeto percebido como novo por um indivíduo ou por outra unidade de adoção” (Rogers, 2003, p. 12). A ênfase está na percepção da novidade, e não necessariamente em sua originalidade objetiva. Isso significa que práticas já consolidadas em determinados contextos podem ser percebidas como inovações quando introduzidas em realidades distintas.

Singer (2022) reforça que a inovação educacional está situada entre duas lógicas: a do mercado (que prioriza tecnologias e produtos) e a social (que emerge das práticas coletivas das comunidades e escolas). Para a autora, a verdadeira inovação escolar nasce da construção coletiva entre equipe, estudantes e comunidade, resultando em currículos contextualizados e Projetos Político-Pedagógicos inovadores. Essas experiências, segundo a autora, não são replicáveis em massa, mas podem inspirar processos análogos em diferentes contextos.

Fullan (2009), por sua vez, compreende a inovação não como evento isolado, mas como parte de um processo contínuo de mudança educacional. Para o autor, “o novo significado da mudança educacional está em reconhecer que reformas e inovações só produzem impacto quando enraizadas na cultura escolar e acompanhadas de estratégias de sustentação ao longo do tempo” (Fullan, 2009, p. 27). Essa visão ressalta a dimensão processual e a necessidade de planejamento de médio e longo prazo para que a inovação se consolide.

No contexto brasileiro, Tavares (2019) realizou um estudo de definições de inovação na literatura acadêmica e identificou quatro sentidos recorrentes: i) a inovação

como algo intrinsecamente positivo; ii) como sinônimo de reforma educacional; iii) como adaptação curricular às demandas sociais; e iv) como mudança nas práticas docentes. O autor alerta, entretanto, que a simples adoção do termo inovação não garante avanços qualitativos: “a palavra inovação, em muitos casos, mascara continuidades ou pequenas adaptações incrementais, apresentadas como rupturas, o que exige uma análise crítica dos discursos e práticas que a reivindicam” (Tavares, 2019, p. 8). Carbonell (2001) diferencia inovação de reforma, afirmando que a primeira é intencional, consciente e busca qualificar a ação educativa. Nesse sentido, Tavares (2019) entende inovação como um conceito que precisa ser constantemente revisitado para não ser reduzido a mudanças superficiais. Para Pacheco (2019), inovar é assumir um compromisso ético com a educação, colocando o estudante no centro do processo

Outros estudos reforçam que a inovação educacional deve ser analisada a partir de seus objetivos, alcance e efeitos. Petter *et al.* (2025) observam que a maior parte das revisões publicadas entende inovação como processo e não como produto. Contudo, os níveis de mudança variam: alguns autores identificam inovações incrementais, restritas a práticas pedagógicas ou ao uso de tecnologias; outros defendem inovações disruptivas, capazes de alterar estruturalmente os modos de organização curricular, os tempos e espaços escolares, ou mesmo as relações de poder no interior das instituições de ensino.

Lima *et al.* (2025) acrescentam que, no plano internacional, a inovação educacional aparece fortemente relacionada à adoção de tecnologias digitais e metodologias ativas. Para os autores, “a inovação na educação refere-se à implementação de novas ideias, métodos e tecnologias com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem” (Lima *et al.*, 2025, p. 4). Nesse sentido, abordagens como sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problemas e ensino híbrido têm sido amplamente estudadas como expressões da inovação.

Entretanto, a inovação não se restringe ao uso de ferramentas tecnológicas, a transformação da educação não se dá pela simples introdução de novidades, mas pela capacidade de promover a emancipação e a criticidade dos sujeitos, a literatura contemporânea tende, muitas vezes, a adotar um viés pró-inovação, atribuindo ao conceito uma carga positiva automática, sem problematizar seus limites. Pellas, Dengel e Christopoulos (2020), por exemplo, alertam que algumas tecnologias, como a realidade virtual, podem gerar efeitos de distração ou sobrecarga cognitiva em alunos,

comprometendo a aprendizagem. Isso indica que a inovação deve ser avaliada em seus contextos de uso e em seus impactos efetivos, e não apenas celebrada como novidade.

A gestão aparece como elemento fundamental para a sustentação das mudanças. Vasconcellos (2022) observa que as inovações escolares não se restringem a recursos ou tecnologia, mas envolvem também avanços na gestão escolar, como maior participação da comunidade, interação com o território, ampliação do tempo escolar, inclusão de alunos com deficiência e criação de espaços democráticos. No campo da administração educacional, Souza (2008) destaca que a função de gestor é eminentemente política, demandando diálogo, liderança democrática e capacidade de análise crítica dos problemas. Ele defende uma formação investigativa para os gestores, de modo que possam identificar problemas reais e formular soluções inovadoras. Nesse sentido, a gestão não deve centralizar a inovação, mas criar condições para a circulação de ideias e práticas transformadoras.

A diversidade de abordagens também revela tensões entre diferentes tradições. A literatura anglo-saxônica, marcada por estudos da OECD e do Consórcio de Chicago, tende a enfatizar indicadores de eficácia, mensuração de resultados e impacto das inovações sobre o desempenho escolar. Já a produção latino-americana, fortemente influenciada por Paulo Freire e por correntes críticas, valoriza a inovação como espaço de resistência ao tecnicismo e ao autoritarismo pedagógico, vinculando-a a práticas de participação, autonomia e emancipação social.

Nesse sentido, Morad, Ragonis e Barak (2021, apud PETTER et al., 2025) defendem que a inovação deve estar sempre atrelada a problemas concretos e a objetivos pedagógicos claros. Para eles, “não há inovação sem finalidade; é necessário indagar sempre a quem ela serve, que problemas busca resolver e quais valores sustenta” (Morad; Ragonis; Barak, 2021, p. 214). Essa definição aproxima a inovação de uma perspectiva ética e política, em sintonia com a tradição crítica brasileira.

Portanto, pode-se afirmar que o conceito de inovação educacional se encontra em permanente disputa. Há quem a compreenda como introdução de recursos tecnológicos, quem a associe a metodologias ativas, e quem a situe como transformação cultural mais ampla, envolvendo currículo, gestão e comunidade escolar. Essa polissemia, longe de ser um obstáculo, constitui o campo de tensões no qual se insere a presente tese: investigar de que maneira práticas de gestão democrática influenciam a

emergência, a legitimação e a sustentabilidade de inovações no contexto das escolas públicas brasileiras.

O crescimento da produção científica sobre inovação em educação nas últimas duas décadas revela não apenas o fortalecimento do tema na agenda acadêmica, mas também as múltiplas formas de compreensão e aplicação do conceito. Revisões sistemáticas recentes oferecem um panorama importante desse campo, permitindo identificar tendências, recorrências e lacunas que orientam novas investigações.

Um dos estudos mais abrangentes nesse sentido foi conduzido por Lima *et al.* (2025), que realizaram uma revisão sistemática de literatura com base em 38 artigos publicados ao longo de dez anos, em bases internacionais de alto impacto. Os autores identificaram que a temática da inovação educacional apresentou evolução significativa, com maior concentração de publicações em 2020. Os estudos demonstraram que o ano de 2020 apresentou o maior número de publicações sobre o tema, possivelmente em decorrência das demandas impostas pela pandemia da COVID-19, que aceleraram processos de digitalização do ensino e estimularam pesquisas sobre metodologias alternativas e tecnologias educacionais” (Lima *et al.*, 2025, p.2). A análise revelou que países como Espanha, Reino Unido e China aparecem como polos de maior produção científica, destacando-se pela criação de políticas públicas voltadas à inovação e pela articulação de redes internacionais de pesquisa (Lima *et al.*, 2025). O Reino Unido, por exemplo, mantém programas consistentes de fomento ao uso de tecnologias digitais no ensino; já a Espanha investe fortemente na modernização curricular e em práticas de aprendizagem centradas no estudante.

Outro dado relevante apontado pela revisão é que a inovação educacional se conecta a quatro grandes eixos de investigação: (i) ferramentas pedagógicas e metodologias ativas; (ii) tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem; (iii) gestão da inovação; e (iv) ensino superior. Isso demonstra que o campo ainda se concentra fortemente em estudos voltados à adoção tecnológica e às práticas pedagógicas universitárias, deixando em segundo plano a educação básica e os aspectos de gestão democrática.

Petter *et al.* (2025), em revisão que abrangeu 66 artigos de caráter sistemático, chegam a conclusões semelhantes. Os autores observam que “a maioria das revisões foca em metodologias ativas e em tecnologias educacionais, havendo menor atenção a mudanças curriculares estruturais e a processos de gestão escolar” (Petter *et al.*, 2025, p.

9). Essa constatação reforça a necessidade de investigações que articulem inovação a dimensões organizacionais mais amplas, como a gestão democrática e a participação comunitária.

No Brasil, embora o número de publicações ainda seja menor em comparação a outros países, iniciativas como o PECEB (Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica) têm fomentado a valorização das experiências inovadoras em escolas de educação básica. O PECEB certificou 178 experiências consideradas inovadoras, oferecendo um universo empírico para investigações sobre práticas pedagógicas e modelos de gestão. Apesar disso, a literatura nacional ainda carece de análises sistemáticas sobre o impacto dessas experiências em termos de gestão democrática e participação da comunidade escolar. Além disso, a literatura aponta que as inovações só se consolidam em contextos em que gestores, professores, estudantes e comunidade assumem coletivamente o protagonismo. Harres *et al.* (2018) e Santos & França (2011) reforçam que cabe à comunidade escolar desenvolver processos educativos centrados na autonomia, criticidade e criatividade, condições indispensáveis para sustentar mudanças pedagógicas.

Ao analisar o estado da arte sobre inovação educacional, percebo que há um descompasso entre o volume de publicações internacionais e o número reduzido de estudos brasileiros que exploram as interfaces entre inovação e gestão democrática. Essa lacuna dialoga diretamente com minha experiência profissional. Atualmente, na condição de diretor de escola, deparo-me cotidianamente com os desafios de efetivar transformações que garantam que a instituição que gestiono cumpra plenamente sua função social perante a comunidade em que está inserida.

Foi nesse contexto de práxis que conheci o Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB), instituído pelo Governo Federal durante a gestão da presidenta Dilma Rousseff, o qual conferiu, em 2015, o título de “escola inovadora e criativa” a 178 escolas e organizações da sociedade civil. Esse programa despertou meu interesse em investigar a concepção de inovação adotada por essas instituições e projetos premiados, uma vez que representavam, naquele momento, um reconhecimento oficial das práticas consideradas inovadoras no país.

A partir dessa inquietação, estabeleci como objetivo compreender de forma mais aprofundada quais práticas inovadoras foram valorizadas pelo MEC e de que modo elas se articulam com mecanismos de gestão democrática. Isso porque parto do

entendimento de que a gestão democrática é condição indispensável para promover a participação ativa de todos os sujeitos do processo educacional — professores, alunos, famílias e comunidade escolar em sentido amplo.

Ao favorecer um ambiente de colaboração, corresponsabilização e compartilhamento de ideias, a gestão democrática potencializa a criação e implementação de práticas pedagógicas inovadoras que dialogam com as necessidades concretas da comunidade escolar. Nesse sentido, investigar a atuação dos órgãos colegiados, bem como o papel da direção escolar como mediadora desse processo, mostra-se fundamental para identificar estratégias de fortalecimento da inovação curricular, garantindo que ela não seja episódica ou superficial, mas enraizada em práticas democráticas e coletivas.

Ademais, esta pesquisa parte da convicção de que a escola pública brasileira pode ser um espaço de inovação e criatividade, capaz de produzir práticas pedagógicas significativas que dialogam com as necessidades sociais contemporâneas e afirmam o direito à educação pública de qualidade.

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo central desta pesquisa é analisar as relações entre práticas de gestão democrática e processos de inovação pedagógica e curricular, a fim de compreender de que maneira essas dimensões se articulam e se fortalecem mutuamente em escolas reconhecidas como inovadoras pelo PECEB.

Os objetivos específicos são:

- Investigar a estrutura e a composição dos órgãos colegiados nas duas escolas públicas selecionadas no estado de São Paulo, com ênfase na representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar;
- Analisar como os processos participativos e as práticas de deliberação dos órgãos colegiados influenciam a construção coletiva da proposta pedagógica e as mudanças curriculares implementadas nas escolas;
- Compreender de que maneira os processos democráticos de gestão impactam na definição e efetivação das inovações pedagógicas no cotidiano escolar, considerando o currículo como prática social e cultural em ação;

- Examinar o papel do diretor e do Conselho Escolar enquanto mediadores entre a escola e a comunidade, destacando as estratégias adotadas para promover a participação, o diálogo e a corresponsabilização nas decisões pedagógicas e administrativas.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a seção 1 (Introdução) apresenta o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a organização da tese, oferecendo ao leitor um panorama do percurso investigativo e dos resultados alcançados. A Seção 2 discute as relações entre gestão democrática e inovação curricular, analisando o papel dos órgãos colegiados, da liderança escolar e dos processos participativos na promoção de mudanças pedagógicas. A Seção 3 contextualiza o Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB), caracterizando as escolas investigadas e o cenário social e educacional no qual estão inseridas. A Seção 4 descreve os procedimentos metodológicos, detalhando a abordagem qualitativa adotada, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise de conteúdo utilizada. As Seções 5 e 6 apresentam e analisam os dados empíricos das escolas Professor Padre Emílio Miotti e Presidente Campos Salles, organizados em torno das categorias temáticas de gestão democrática, inovação curricular, participação comunitária e clima escolar e metodologias. A Seção 7 aprofunda a análise interpretativa integrada entre as duas experiências escolares, evidenciando as interfaces entre práticas de gestão democrática e processos de inovação curricular. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais achados da pesquisa, discutem suas implicações teóricas e práticas para o campo da educação e apresentam recomendações para políticas educacionais e futuras investigações.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR

Na presente seção são apresentadas as formas de articulação entre as práticas de gestão democrática nas escolas e a promoção da inovação curricular. São exploradas as interfaces entre gestão democrática, participação comunitária, novas práticas pedagógicas e conteúdos curriculares, destacando-se o papel da participação da comunidade nesse processo..

A defesa da gestão democrática escolar, hoje um princípio consagrado na Constituição Federal (art. 206, inciso VI), advém das lutas pela redemocratização do país, na década de 1980, em continuidade às mobilizações dos movimentos sociais das décadas anteriores, que reivindicavam melhores condições de vida para os trabalhadores e trabalhadoras, e se intensifica no fim do regime civil-militar. Esse princípio parte do entendimento de que a educação é um processo social e colaborativo que requer a participação de todos os envolvidos. Encontra sua tradução, embora um tanto genérica, na LDB, em seu artigo 3º, inciso VIII, que orienta como deve ser exercido esse preceito constitucional, e no PNE (2014-2024), que estabelece metas a serem alcançadas para diferentes temas, incluindo a gestão democrática da educação.

Segundo Carvalho (2016, p. 25):

a gestão escolar tem a responsabilidade de transformar, instituir vínculos, criar decisões coletivas, responsabilidades compartilhadas, com mais atenção às relações pessoais do que às tarefas instituídas. A interação entre as pessoas envolvidas é fundamental para a flexibilidade da gestão; da mesma forma, os objetivos e as responsabilidades devem ser assumidos por todos. É essa interação orgânica entre equipe, direção e toda a comunidade escolar que configura uma gestão democrática.

Para Coutinho e Lagares (2017), a gestão democrática da educação pública como princípio constitucional é resultado de lutas históricas, sendo objeto de debates e disputas em diferentes esferas, dadas as diversas interpretações a seu respeito. Esses debates refletem um processo que enfrenta as tensões inerentes ao campo das políticas, no qual a construção do conceito é marcada por avanços, retrocessos e disputas. Portanto, a gestão democrática da escola deve ser pautada por esse caráter constitucional, convidando a sociedade para participar da construção da democracia.

Luck (2009, p. 70) afirma que uma gestão democrática é proposta como condição de:

- i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade;
- ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo,

em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro.

Entende-se que a democracia representativa, embora exerça um papel importante, não é suficiente para alcançar uma democracia plena. É essencial complementá-la com mecanismos de participação direta, que funcionam como pilares fundamentais para a expansão da cidadania e o fortalecimento dos processos democráticos.

A LDB, em seu artigo 14, estabelece diretrizes claras sobre a gestão democrática nos sistemas de ensino. Essa norma orienta a participação ativa dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, bem como indica a presença das comunidades escolar e local nos conselhos escolares ou em órgãos equivalentes. A ideia central é que a participação comunitária quando se torna efetiva é fundamental para garantir que as decisões relacionadas à educação sejam tomadas de forma transparente, inclusiva e democrática, levando em consideração as necessidades e os interesses de todos os envolvidos no processo educacional.

O PNE (2014-2024) também enfatiza a importância da gestão democrática e estabelece um prazo de dois anos para sua regulamentação, que já se encontra em curso. A meta 19 do plano apresenta oito estratégias relacionadas à constituição, formação e manutenção de colegiados, à participação das famílias e dos profissionais da educação, ao controle social e fiscalização dos recursos públicos, bem como à escolha de diretores, com base em critérios de mérito, desempenho e consulta pública.

A gestão democrática, seja no âmbito nacional ou escolar, não é um presente concedido por um governo ou grupo específico, mas representa uma conquista social. Defender essa gestão reflete um entendimento da sociedade e do tipo de indivíduo que se deseja formar. Segundo Dourado (2006), em uma sociedade que reconhece o ser humano como um sujeito histórico e visa seu desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional e afetivo, a concepção de educação vai além de apenas preparar o indivíduo para competir no mercado de trabalho.

Coerentemente com sua essência, a gestão democrática não é imposta, mas é construída e aprimorada através de uma luta contínua como um exercício de cidadania. Conforme observado por Dourado (2006, p. 35):

A construção da gestão democrática passa pela garantia de alguns princípios fundamentais, quais sejam: a participação política; a gratuidade do ensino; a universalização da educação básica; a coordenação, planejamento e a descentralização dos processos de decisão e de execução e o fortalecimento das unidades escolares; a operação dos conselhos municipais de educação, enquanto instância de consulta, articulação com a sociedade e deliberação em matérias educacionais; o financiamento da educação; a elaboração coletiva de diretrizes gerais, definindo uma base comum para a ação e a formação dos trabalhadores em educação e a exigência de planos de carreira que propiciem condições dignas de trabalho.

Assim, esses elementos ressaltam que a gestão democrática transcende a mera adoção de medidas pontuais e é um processo em constante evolução que demanda atenção e comprometimento diários. Este percurso se desenvolve em meio a um contexto educacional em constante movimento, onde o objetivo primordial deve ser a formação integral das pessoas, e não a mera produção de resultados quantificáveis.

No contexto da escola pública, a consolidação de práticas democráticas na gestão exige não apenas alterações normativas ou procedimentais, mas a transformação da própria cultura institucional. Como aponta Gadotti (2004, p. 04), “a gestão democrática é uma atitude e um método”, o que indica que, embora a disposição democrática seja condição necessária, ela não é, por si só, suficiente. Para que a democracia se materialize no cotidiano escolar, é imprescindível a adoção de métodos igualmente democráticos, uma vez que se trata de um processo formativo que demanda tempo, atenção e esforço contínuo. Nessa direção, ao compreendê-la como uma cosmovisão, conforme proposto por J. Toro (2022), a democracia ultrapassa a dimensão técnica ou operacional e passa a configurar uma forma de ver, interpretar e reorganizar o mundo social. Trata-se, portanto, de um projeto educativo que vai além da formalidade dos conselhos escolares ou da previsibilidade dos instrumentos legais: requer o engajamento de todos os sujeitos na construção cotidiana de um *ethos* institucional marcado pela escuta, pela corresponsabilidade e pela valorização da pluralidade. Assim, a gestão democrática não se restringe a um modelo organizacional, mas assume um papel formador, reconfigurando as relações, os sentidos e os propósitos que sustentam a vida escolar.

Nesse sentido, a construção de uma gestão democrática requer o compromisso dos participantes com o processo, conforme ensina Luck (2009), ao definir a gestão democrática como o processo no qual são estabelecidas as condições e diretrizes para que os membros de uma comunidade não apenas participem regularmente das decisões

importantes, mas também assumam os compromissos necessários para sua efetivação; sendo a participação efetiva um princípio fundamental desse modelo de gestão.

A base legal da gestão democrática encontra-se na Constituição Federal de 1988, e é apresentada como princípio constitucional no artigo 206 que enuncia:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade;
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
 Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em concordância com o disposto no terceiro artigo da LDB, podemos observar que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - Valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - Garantia de padrão de qualidade;
 X - Valorização da experiência extraescolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)
 XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei n.º 13.632, de 2018).

A efetiva realização dos propósitos apresentados pela atual LDB demanda a presença de uma ampla gama de profissionais na estrutura escolar. Essa diversidade de especialistas é fundamental para assegurar uma educação que seja não apenas digna, mas também de qualidade. A educação é um processo social e colaborativo, no qual a participação ativa de todos os membros da comunidade educativa é essencial. A

contribuição dos educadores, outros profissionais que integram a equipe escolar, bem como o engajamento das famílias e da comunidade, são aspectos indispensáveis para o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos.

Como ressaltado por Aragão *et al.* (2019, p. 169), os esforços para aprimorar a gestão da escola devem ser contínuos, envolvendo todos os atores sociais no processo e colocando o elemento pedagógico no centro desse movimento. Esse esforço enfrenta um dilema, conforme Coutinho e Lagares (2017, p. 844), que observam "a resistência em criar condições efetivas para a participação". É preciso estabelecer e garantir esse espaço participativo como parte do processo formativo da cidadania ativa.

A hipótese investigada neste estudo é que a implementação de práticas de gestão democrática nas escolas pode contribuir para a promoção da inovação curricular, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Ao envolver todos os atores sociais no processo de tomada de decisões e colocar o elemento pedagógico no centro das discussões, essas práticas visam garantir uma abordagem mais inclusiva e participativa na definição das políticas educacionais.

Na próxima seção, são apresentadas as diferentes práticas de gestão democrática nas escolas e como elas contribuem para a promoção da inovação curricular, destacando os desafios e oportunidades associados a esse processo.

2.1 Práticas de gestão democrática nas escolas em geral e a promoção da inovação pedagógica e curricular

A gestão democrática encontra sua legitimidade na participação direta tanto da comunidade escolar quanto da comunidade local. Essa participação efetiva se materializa por meio dos mecanismos de participação social, que se apresentam na forma dos órgãos colegiados da escola, dentre outros. Esses órgãos constituem espaços democráticos nos quais todos os segmentos da comunidade escolar têm voz, elegendo democraticamente seus representantes para compô-los. Como enfatiza Freire (2001, p. 78), "a participação não pode ser uma concessão, mas uma conquista, um exercício de cidadania que se aprende na prática, coletivamente". Nesse sentido, o envolvimento dos sujeitos escolares nos conselhos não é meramente técnico ou formal, mas constitui prática educativa e política.

Esses mecanismos de participação social na gestão democrática representam um marco fundamental na administração escolar, embasados tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB de 1996. Por essa razão, é importante que os diversos segmentos que integram os órgãos colegiados da escola estejam familiarizados com a legislação pertinente e compreendam como devem exercer sua atuação nesse processo (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A participação só será efetiva se os agentes que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que a regem, as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário vigente (Oliveira; Moraes; Dourado, 2009, p. 10).

Paulo Freire reforça que “não há prática educativa neutra. Ela ou se coloca a serviço da dominação, ou a serviço da libertação” (Freire, 2001, p. 28). Assim, a participação não pode ser compreendida como simples adesão, mas como engajamento crítico e transformação mútua. Essa conscientização marca uma mudança, pois coloca a comunidade escolar como protagonista na elaboração do projeto político pedagógico da escola. Resulta em uma gestão democrática mais fortalecida e participativa, na qual os órgãos colegiados se envolvem em um processo de transformação social através da educação, sendo possível propiciar a inovação no ambiente educacional.

Thurler (2001, p. 30) afirma que "inovar é mexer nas estruturas profundas da escola, é interrogar os saberes tácitos, os hábitos, os valores e as crenças que organizam a prática". É justamente nesse movimento coletivo e crítico que a escola encontra o solo fértil para promover inovações curriculares com legitimidade, sentido e intencionalidade pedagógica. Freire (2001) chama esse processo de “experiência vivida da democracia”, em que os sujeitos aprendem a participar participando, e a decidir decidindo, rompendo com a lógica hierárquica e verticalizada das decisões escolares

Antes de refletir sobre as categorias e abordagens da inovação, é necessário reforçar que sua emergência no cotidiano escolar não ocorre de forma espontânea ou neutra: ela é fruto de contextos de participação, escuta ativa e tomada de decisão partilhada. A gestão democrática, ao consolidar uma cultura de diálogo e corresponsabilidade, cria as condições institucionais para que a inovação deixe de ser episódica e se transforme em processo contínuo e orgânico. Nesse ponto, Freire (2001, p. 22) argumenta que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens

se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A inovação, portanto, surge do diálogo e da escuta, em processos colaborativos que desafiam o isolamento e a imposição vertical.

A palavra "inovação", derivada do latim *innovatio*, composta pelo radical *novus*, que significa novo, remete a um conceito que engloba tanto a ideia de permanência quanto de mudança, de tornar algo novo ou remeter ao início. Campolina (2012) contribui para essa concepção ao destacar que a inovação está ligada a um movimento de emergência da novidade dentro de um contexto, seja essa novidade implantada de fora ou originada internamente.

A inovação é abordada sob diferentes perspectivas, sendo estudada no campo da administração, onde se estabelece uma conexão estreita entre inovação, competitividade e investimento, com foco em aspectos econômicos. Há três elementos principais da inovação: *expertise*, competências de pensamento criativo e motivação (Tavares, 2018).

A *expertise* envolve o domínio de conhecimentos e habilidades relevantes para o trabalho, constituindo um repertório fundamental para a inovação. As competências de pensamento criativo referem-se à capacidade das pessoas de enfrentar e resolver problemas de maneiras originais, combina ideias e faz conexões. A motivação, dividida em intrínseca e extrínseca, exerce um papel determinante na criatividade, sendo a motivação intrínseca, baseada na paixão e no interesse, considerada essencial para impulsionar a inovação.

A definição de inovação exige distinguir entre novidade, mudança e transformação. Uma novidade pode ser apenas algo recente no tempo, mas efêmero ou mesmo regressivo. Uma mudança, por sua vez, pode representar mera adequação normativa ou ajuste administrativo, sem produzir rupturas significativas. Fullan (2007; 2016) alerta que nem toda mudança educacional é inovadora, sobretudo quando conduzida de forma impositiva e autoritária, como no caso de modelos de escolas cívico-militares. Já Carbonell (2001) ressalta que a inovação implica um processo intencional, situado e emancipador, no qual os sujeitos coletivamente produzem novas práticas capazes de alterar sentidos e culturas escolares. Assim, o balizador adotado nesta pesquisa considera como inovação curricular apenas aquelas transformações que, além de introduzir novas práticas, métodos ou formas de organização, são sustentadas no tempo, legitimadas pela comunidade escolar e promotoras de maior participação democrática, inclusão e aprendizagem significativa.

Tavares (2018) destaca que, embora a inovação na educação esteja recebendo crescente atenção da opinião pública, gerando interesse acadêmico, as concepções, origens e características desse fenômeno educacional ainda são pouco exploradas em sua complexidade e integralidade. Os esforços se concentram na difusão das práticas inovadoras e em sua implementação nos diferentes contextos educacionais. Contudo, é preciso considerar que a simples adoção de metodologias inovadoras, sem a escuta da comunidade escolar e a mediação dos órgãos colegiados, pode resultar em práticas descontextualizadas ou mesmo rejeitadas pelos sujeitos envolvidos. Thurler (2001, p. 42) destaca que “as inovações eficazes nascem da prática pedagógica, em contextos reais, e não de modelos idealizados criados fora da escola”. Assim, a gestão democrática atua não apenas como estrutura de suporte, mas como força articuladora do desejo coletivo de transformação. Freire (2001, 95) defende que “é na comunhão das ideias, na partilha das esperanças e dos sonhos, que se forja a utopia possível da escola transformadora”. A gestão democrática, nesse sentido, deve ser exercida com intencionalidade formadora e compromisso ético-político.

Isso remete a uma questão mais ampla: seria possível falar em gestão democrática se a comunidade escolar reivindicasse a implantação de um modelo cívico-militar? Paro (2016) lembra que a gestão democrática não se reduz à consulta direta ou ao atendimento imediato das demandas, mas envolve processos formativos, dialógicos e críticos que ampliam a autonomia dos sujeitos e asseguram o direito à educação de qualidade. Aqui, a contribuição de José Bernardo Toro (2001) é valiosa: para ele, a democracia não é apenas um arranjo institucional, mas uma decisão ética e uma cosmovisão, na qual a ordem social é construída cotidianamente pelos próprios sujeitos que a devem cumprir e proteger. Nesse sentido, não se pode classificar como inovação qualquer alteração organizacional, como é no caso das escolas cívico-militares, que representam uma mudança, mas de caráter autoritário e centralizador, contraditória aos princípios da gestão democrática. Assim, a democracia exige mais do que a vontade da maioria: exige compromisso com a dignidade humana, com os direitos fundamentais e com a vida digna para todos.

A gestão democrática, portanto, não se confunde com o princípio da maioria, mas se ancora em valores constitucionais e éticos que orientam a escola pública como espaço de emancipação e cidadania. Nessa perspectiva, qualquer experiência que restrinja a pluralidade, a participação ou os direitos humanos pode até ser considerada

uma mudança institucional, mas não pode ser reconhecida como inovação educacional nem como expressão autêntica de gestão democrática.

No âmbito acadêmico, o conceito de inovação aplicado à educação é abordado de diferentes maneiras, apresentando diversos significados na comunidade científica. Tavares (2018) propõe uma análise de vinte e três estudos científicos na área, que abrangem o período de 1970 a 2017, visando compreender melhor essa diversidade de perspectivas e contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno da inovação educacional.

Essa categorização resultou em quatro grupos: 1) a inovação como algo positivo a priori; 2) a inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; 3) a inovação como modificação de propostas curriculares e; 4) a inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social (Tavares, 2018, p. 6).

No primeiro grupo de estudos identificados por Tavares (2018), a inovação é vista como uma solução para os problemas educacionais, sendo entendida como a aplicação de estratégias originais para aprimorar as práticas pedagógicas. No entanto, é importante destacar que nem todas as inovações resultam em algo positivo, pois podem não afetar as metodologias educacionais de forma significativa, ou afetá-las de maneiras indesejáveis. As inovações são influenciadas por questões ideológicas, sociais e econômicas, além de estarem sujeitas ao contexto em que surgem e aos seus promotores.

No segundo grupo de estudos, a inovação é considerada sinônimo de mudança e reforma educacional, sem estabelecer uma distinção clara entre esses termos. Essa perspectiva trata a inovação como um processo complexo, sem assumir sua positividade ou negatividade de forma prévia. Esses estudos se concentram nos impactos da inovação em nível macro, relacionados à criação de novas ideias pedagógicas, materiais didáticos, tecnologias de informação e mudanças no ambiente escolar (Tavares, 2018).

O terceiro grupo analisado por Tavares (2018) aborda a inovação como mudanças curriculares, investigando sua relação com a gestão escolar, a integração de tecnologias e a participação dos docentes. Mudar práticas costumeiras em um grupo social pode ser mais fácil do que alterar crenças individuais ou coletivas, o que muitas vezes resulta na resistência à mudança.

O quarto grupo entende a inovação como a alteração de práticas costumeiras em um determinado grupo social, eliminando a ideia de valor positivo, a priori, atribuído à

inovação e permitindo a distinção entre inovação, mudança e reforma. Esta abordagem considera a inovação como uma atividade comparativa contextualizada, que não se limita apenas às práticas de ensino, mas também às condutas dos diferentes sujeitos (Tavares, 2018).

A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. [...] Nesta perspectiva, o projeto pedagógico inovador amplia a autonomia da escola e esta nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento (Veiga, 2003, p. 277-278)

Em face desses três grupos, na perspectiva da gestão democrática, os processos inovadores se tornam mais legítimos, coerentes e sustentáveis quando emergem de decisões partilhadas, apoiadas por conselhos escolares ativos, planejamentos coletivos e uma liderança que valorize a autonomia docente. Thurler (2001, p. 59) propõe a ideia de escola como uma “organização aprendente”, que se transforma ao refletir criticamente sobre si mesma, enfrentando seus próprios limites e aprendendo com a prática. Portanto, a inovação é enfatizada por suas conexões com o PPP da escola de maneira positiva, reconhecendo seu papel progressista e sua contribuição para o enriquecimento do ambiente escolar. Nessa perspectiva favorável à inovação, Monteiro e Smole (2010) destacam, a partir de uma análise do Programa de Inovação Educativa (PIE) em escolas israelitas do Rio de Janeiro:

A inovação se manifesta em um modelo de aprendizagem que coloca o aluno no centro, utilizando estratégias diversificadas que levam em conta suas diferenças individuais e incentivam sua participação ativa, inclusive na escolha de temas extracurriculares que contribuam para sua formação integral e desenvolvimento, por meio da troca de informações (Monteiro; Smole, 2010, p. 368).

Sob essa perspectiva positiva, as mencionadas autoras destacam a introdução da inovação por meio de um modelo de aprendizagem dentro do processo educacional formal, trazendo consigo benefícios como a formação e o crescimento dos alunos, os quais são colocados no centro desse processo. De modo geral, em um ambiente onde a inovação é percebida de maneira favorável, ela será considerada como tal somente se os objetivos almejados resultarem em benefícios satisfatórios para aqueles envolvidos no processo.

Fullan (2016) ressalta a distinção crucial entre os conceitos de inovação e inovatividade. Enquanto a inovação se refere ao conteúdo específico de um novo

programa, tecnologia ou abordagem, a inovatividade vai além, compreendendo as capacidades e disposições de uma organização em se envolver em processos de melhoria contínua. Em outras palavras, a inovação se concentra nos produtos e/ou nos processos ou resultados tangíveis de um processo de mudança, enquanto a inovatividade abrange a cultura, mentalidade e habilidades necessárias para promover e sustentar a inovação ao longo do tempo. Assim, a inovatividade representa a capacidade adaptativa e evolutiva de uma organização, permitindo-lhe não apenas adotar novas práticas, mas também desenvolver uma cultura de aprendizado e inovação constante. Essa cultura, por sua vez, está diretamente ligada ao modo como a gestão se estrutura: uma gestão democrática, que compartilha decisões, forma redes de colaboração e sustenta espaços de diálogo, é o principal alicerce da inovatividade institucional.

Na perspectiva de processo da inovação conectada à mudança, Fullan (2016) propõe uma divisão em três etapas distintas. A primeira etapa, denominada de iniciação, refere-se ao processo decisório que antecede a mudança, onde são tomadas as decisões iniciais e ocorre a mobilização para a implementação da inovação. A segunda etapa, chamada de implementação, é caracterizada pelo período de um a dois anos em que as ideias ou reformas são colocadas em prática, ocorrendo a execução das mudanças planejadas. A terceira etapa, conhecida como institucionalização, rotinização ou incorporação, refere-se à consolidação das mudanças no sistema educacional, tornando-as parte contínua do mesmo, ou, em alguns casos, descartando-as caso não sejam consideradas sustentáveis.

Em termos simples, alguém ou algum grupo, por qualquer motivo, inicia ou promove um determinado programa ou direção de mudança. A direção da mudança, que pode ser mais ou menos definida nos estágios iniciais, passa para uma fase de tentativa de uso (implementação), que pode ser mais ou menos efetiva. A continuação, ou institucionalização, é uma extensão da fase de implementação em que o novo programa é sustentado para além do primeiro ano ou dois (ou seja, qual for o período escolhido). O resultado, dependendo dos objetivos, pode se referir a vários tipos diferentes de resultados e pode ser pensado geralmente como o grau de melhoria da escola em relação a determinados critérios. Os resultados podem incluir, por exemplo, melhor aprendizado e atitudes dos alunos; novas habilidades, atitudes ou satisfação por parte de professores e outros funcionários da escola; ou melhorou a capacidade de resolução de problemas da escola como uma organização (Fullan, 2016, p. 56).

Na dinâmica das fases de inovação propostas por Fullan — iniciação, implementação e institucionalização — diversos fatores influenciam o processo de mudança educacional. É importante ressaltar que esse processo não é linear, sendo

influenciado por experiências anteriores, pelo envolvimento dos professores e pela clareza das decisões. Esses elementos, no entanto, só se consolidam de maneira transformadora quando ancorados em práticas democráticas de gestão, que reconhecem os professores, estudantes, famílias e demais membros da comunidade escolar como coautores das mudanças.

Conforme Fullan (2016), é difícil demarcar com precisão os limites temporais de cada fase, como a implantação e a continuação, já que estas, muitas vezes, se sobrepõem. Sendo assim, é essencial considerar que as pessoas podem ter diferentes compreensões e interpretações sobre a decisão de adotar a mudança, o que pode afetar o sentimento de pertencimento e o engajamento tanto na implementação quanto na continuidade da inovação.

Em outras palavras, Fullan (2016) afirma que escola recebe a autorização para participar ativamente no processo de desenvolvimento curricular, identificando prioridades e trabalhando com a diversidade para encontrar as melhores soluções que atendam aos desafios do Projeto Educativo (PE).

De acordo com o Decreto Lei n.º 55/2018, o currículo é concebido como uma ferramenta essencial para que todos os alunos alcancem as competências estabelecidas no perfil do aluno, sendo obtido por meio do comprometimento coletivo e individual, baseado nos princípios de progressão, cooperação e autonomia. Reconhecendo a importância de cada aluno, Trindade (2018) afirma que é responsabilidade da escola abordar o currículo, de modo que ele envolva estratégias que promovam cooperação ativa e diversificada, integrando os vários membros internos e externos.

A urgência em lidar com os novos desafios e demandas da atualidade tem gerado um amplo debate sobre a função da escola e suas expectativas, o que tem motivado a implementação de novas políticas educacionais. Há uma expectativa de que as escolas se transformem em ambientes culturalmente estimulantes, além de serem ambiciosas e influentes, conforme Trindade (2018).

Nessa perspectiva, torna-se inevitável a mudança de paradigma e práticas pedagógicas diante das novas realidades e exigências legislativas em vigor, cujo objetivo educacional é promover a transformação dos ambientes de aprendizagem. Como ressalta Kuhn (1996), romper com o paradigma atual só é possível por meio da instituição de um novo paradigma, no qual a inovação pedagógica exerça uma atuação importante na introdução da necessária descontinuidade. Trindade (2018) pontua que

essa mudança paradigmática implica em proporcionar às novas gerações uma instituição de aprendizagem, adaptada às demandas do presente e do futuro, pautada na gestão democrática.

Nesse processo, as instituições educativas devem se inspirar em um novo paradigma pós-industrial, caracterizado pela dessincronização, desconcentração, deslocalização e acesso instantâneo à informação. Assim, o *design* futuro das escolas deve incorporar novas teorias que fundamentam a compreensão da aprendizagem, rejeitando a visão tradicional do conhecimento como algo estático e transmissível.

A promoção de tarefas desafiadoras e relevantes para os estudantes, segundo Trindade (2018), enfatiza o caráter social da aprendizagem, destaca a importância da mediação e interação social. Conforme Vygotsky (1988), implica em reconhecer a ação dos outros como educadores que auxiliam os aprendizes a resolver problemas em níveis mais elevados de desenvolvimento, proporciona o suporte necessário para tal.

Portanto, a unidade educacional configura-se como um espaço potencialmente inovador na medida em que a gestão democrática assume o protagonismo do processo de transformação, mediando a transição de práticas pedagógicas tradicionais para abordagens contemporâneas e alinhadas às demandas educacionais atuais. A gestão democrática, ao viabilizar espaços coletivos de decisão e escuta ativa, não apenas sustenta a inovação como também a qualifica. Ela torna possível que a inovação deixe de ser apenas uma proposta técnica e se converta em uma prática cultural, ética e pedagógica da escola. Como alerta Thurler (2001, p. 61), "toda inovação verdadeira exige uma mudança cultural e institucional. Não basta querer mudar práticas, é preciso mudar representações e relações".

Conforme Fino (2008), o campo da inovação é caracterizado como um espaço de intensa interação social, abrangendo tanto ambientes formais quanto informais. Essa inovação pode ocorrer em qualquer contexto de aprendizagem e está relacionada a uma postura crítica, à conscientização da cultura organizacional e ao desenvolvimento de uma cultura investigativa por parte dos professores, que se reflete em sua prática.

Fino (2011) argumenta que a inovação pedagógica não pode ser avaliada apenas a partir de indicadores quantitativos ou da mera adoção de tecnologias disponíveis na escola. O simples uso de tecnologias, sem uma mudança efetiva na abordagem pedagógica, não constitui, por si só, inovação. No entanto, o rompimento com práticas tradicionais — como o modelo instrutivo de Taylor, no qual os professores ministram a

mesma lição para todos os alunos simultaneamente — também não é suficiente. É necessário considerar a intencionalidade pedagógica e os resultados concretos na aprendizagem. Inovar, portanto, não é apenas fazer diferente do tradicional, mas transformar de maneira significativa as experiências educativas, promovendo efetividade, sentido e engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

A superação da forma escolar tradicional torna-se um imperativo diante da necessidade de promover práticas pedagógicas inovadoras, capazes de romper com o modelo predominante de reprodução do conhecimento. Conforme destacam Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma escolar constitui-se como uma configuração histórica específica, marcada por uma organização rigorosa e institucionalizada dos tempos, espaços e relações sociais dentro da instituição escolar. Caracteriza-se, fundamentalmente, pela dissociação entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana, estabelecendo uma clara separação entre o saber e o fazer, o que frequentemente resulta em aprendizagens desconectadas das realidades vivenciadas pelos estudantes. Além disso, essa configuração confere ao professor um papel centralizado e verticalizado, onde o docente atua prioritariamente como transmissor do conhecimento formalizado, reforçando hierarquias e limitando o protagonismo dos alunos.

Embora essa forma escolar tenha desempenhado um papel crucial no desenvolvimento histórico da escolarização, contribuindo para a universalização da educação e a disseminação de conteúdos padronizados, suas características intrínsecas apresentam desafios significativos frente as demandas contemporâneas por práticas educativas mais dinâmicas, inclusivas e integradas às realidades sociais e culturais dos estudantes. A rigidez estrutural da forma escolar tradicional mostra-se insuficiente em responder às complexidades atuais, que exigem modelos educacionais mais flexíveis e participativos, capazes de promover aprendizagens significativas, críticas e reflexivas. Portanto, superar essa configuração histórica não implica apenas alterações metodológicas ou tecnológicas superficiais, mas uma profunda transformação na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na concepção mesma do que significa aprender e ensinar no contexto contemporâneo.

Nesse contexto, propõe-se uma abordagem pedagógica em que os professores atuem como mediadores intencionais do processo educativo, criando condições para que os estudantes assumam o protagonismo em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, a mediação docente não implica passividade ou mera facilitação, mas uma intervenção

pedagógica consciente, planejada e contínua, capaz de estimular a autonomia intelectual, a curiosidade investigativa e a construção ativa do conhecimento pelos próprios alunos.

Portanto, a inovação pedagógica requer não apenas a incorporação de novas tecnologias ou metodologias, mas uma transformação profunda na estrutura e na cultura escolar. É preciso criar ambientes que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a colaboração, rompendo com os moldes tradicionais e abrindo espaço para formas mais flexíveis e significativas de aprendizagem, repensar essa forma é essencial para que a escola possa responder às novas demandas educacionais e sociais.

A criação de ambientes inovadores de aprendizagem é uma tarefa desafiadora, exigindo uma compreensão dos conceitos de pedagogia e inovação. Segundo Fino (2015), a pedagogia envolve um conjunto de princípios, valores e conhecimentos científicos sobre cognição e aprendizagem, bem como sobre o papel do pedagogo e a dignidade de cada ser humano.

Inovar no contexto educacional implica superar a forma escolar tradicional consolidada, conforme discutido por Guy Vincent (2001), a qual é marcada especialmente pela instrução como transmissão vertical e instrumental do conhecimento. De acordo com Pérez Gómez (2001), a escola desempenha três funções básicas claramente diferenciadas: socializar (primeira mediação), instruir (segunda mediação) e educar (terceira mediação). Enquanto a socialização refere-se à adaptação do indivíduo aos padrões sociais vigentes e a instrução centra-se na aquisição de habilidades técnicas e conteúdos específicos, a educação almeja promover a autonomia crítica e a emancipação do estudante, representando assim o objetivo mais avançado e significativo da prática escolar.

Neste sentido, ao defender a superação da forma escolar centrada na instrução e a adoção de uma abordagem pautada pela interação social, comunicação e atividade coletiva, não se trata de retornar a uma primeira mediação (socialização) em detrimento das demais, mas sim avançar rumo a uma concepção educacional mais ampla e profunda, alinhada à terceira mediação descrita por Pérez Gómez. Tal forma escolar não apenas incorpora a interação social como um método, mas a entende como condição essencial para o desenvolvimento da criticidade, autonomia e emancipação intelectual dos estudantes, demandando, portanto, mudanças qualitativas significativas nas práticas pedagógicas. Como destaca Fino (2015), essa transformação exige dos professores uma

postura crítica e reflexiva permanente sobre sua atuação, evidenciando o compromisso com uma prática educativa verdadeiramente inovadora.

Segundo Fino (2009), apenas ao tomar consciência dos obstáculos existentes à inovação é possível construir novas formas de agir. O principal obstáculo é o invariante cultural, cuja desconstrução é, há muito tempo, necessária. Esse conceito remete a padrões profundamente enraizados no modo de funcionamento das instituições, nas práticas pedagógicas e nas representações sociais que se perpetuam mesmo diante de mudanças aparentes. Trata-se de estruturas simbólicas e comportamentais que resistem à transformação, pois são internalizadas e reproduzidas de forma automática, muitas vezes sem que os sujeitos tenham consciência de sua existência. No contexto educacional, o invariante cultural pode se manifestar, por exemplo, na manutenção de um modelo escolar tradicional, centrado na transmissão vertical do conhecimento, na autoridade incontestável do professor e na organização rígida do tempo e do espaço escolares.

Esses elementos, mesmo em discursos que se dizem inovadores, frequentemente permanecem intactos. Por isso, a superação dessas estruturas exige não apenas reformas superficiais, mas uma mudança profunda na cultura institucional, que questione seus pressupostos históricos e abra espaço para novas formas de pensar e praticar a educação. Reivindicando ambientes inovadores de aprendizagem em um mundo que apresenta desafios em constante mudança, transitoriedade, diversidade e fragmentação, Toffler (2001) afirma que os estudantes devem ser capazes de aprender, desaprender e reaprender. Papert (2008) também reconhece a importância da aprendizagem contínua, afirmando que a capacidade de aprender é relevante para a competitividade de uma nação no mundo moderno.

A gestão democrática proporciona um espaço para essa conscientização, permitindo que diferentes perspectivas sejam consideradas e discutidas abertamente. Os diversos atores da comunidade escolar podem colaborar na identificação dos aspectos culturais que podem estar limitando a inovação e trabalhar juntos para superá-los.

Os membros da comunidade escolar têm a oportunidade de contribuir com ideias e experiências, enriquecendo o processo de inovação pedagógica. A gestão democrática permite a conscientização dos obstáculos à inovação, oferece um ambiente propício para a criação e implementação de mudanças significativas no ambiente educacional. O avanço da inovação curricular requer que os sujeitos da gestão escolar, em especial os

diretores, coordenadores e membros dos conselhos — se posicionem como mediadores ativos do processo de transformação.

O gestor escolar, nesse cenário, deixa de ser mero executor de diretrizes institucionais para assumir um papel estratégico de articulador de processos colaborativos. Cabe a ele fomentar uma cultura de participação que permita à comunidade escolar refletir criticamente sobre o currículo, propor transformações significativas e acompanhar sua implementação de forma consciente e coletiva. O Conselho Escolar, nesse processo, configura-se como um espaço privilegiado para o debate plural e democrático da inovação curricular, promovendo a escuta e a valorização de diferentes saberes, experiências e perspectivas.

É essa mediação crítica, sustentada por uma gestão democrática efetiva, que assegura que a inovação não seja reduzida a uma proposta tecnicista ou percebida como imposição externa. Pelo contrário, ela deve emergir do cotidiano escolar como prática intencional, enraizada nas necessidades e desejos da comunidade educativa. Como alerta Thurler (2001, p. 66), “os invariantes culturais da escola tais como o isolamento docente, a fragmentação do saber, a verticalização das decisões, são obstáculos reais à mudança. Precisam ser nomeados, discutidos e desconstruídos”, reafirmando a necessidade de uma ruptura consciente com as tradições que limitam o avanço de práticas pedagógicas mais inovadoras e integradoras.

2.2 Participação da comunidade na criação de novas abordagens pedagógicas e conteúdos curriculares

A escola sempre esteve inserida em um contexto de trocas simbólicas e práticas com a sociedade, exercendo e sofrendo influências que moldam sua função e estrutura. Conforme destaca Charlot (2000), a escola não é uma ilha, mas um espaço social de disputa de sentidos, no qual se condensam expectativas sociais, políticas e culturais. Ao mesmo tempo, ela também influencia a sociedade ao contribuir na formação de valores, na socialização dos indivíduos e na definição de competências consideradas socialmente válidas. Essas dinâmicas afetam diretamente a criação e desenvolvimento de expectativas, a promoção das competências necessárias à qualidade de vida de crianças e jovens, e a definição de padrões de vida e cidadania, impactando inclusive as abordagens pedagógicas e os conteúdos curriculares (Correia, 2023).

Segundo Lima (2012), a escola moderna passou por diferentes configurações organizacionais ao longo da história, refletindo mudanças nas expectativas sociais e nos modelos de regulação institucional. Durante muito tempo, a escola assumiu uma função social predominantemente instrucional, voltada à transmissão sistematizada de saberes e à formação da obediência disciplinar, especialmente em contextos de escolarização massiva. Nessa lógica, a escola tendia a se estruturar de forma burocrática e hierarquizada, com baixa permeabilidade à participação das famílias e da comunidade. Essa configuração institucional reforçava uma separação entre o espaço escolar e os demais espaços de socialização, contribuindo para uma relação marcada mais pela formalidade e pela vigilância do que pela colaboração. Como resultado, a participação das famílias era frequentemente limitada a convocações para tratar de problemas disciplinares ou a eventos escolares com papéis passivos e previamente definidos.

Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controle e de coordenação do trabalho discente, etc. (Lima, 2012, p. 15).

A compreensão da escola como instituição social inserida em um meio mais amplo ganhou centralidade nos estudos sociológicos educacionais a partir da década de 1960. Luiz Pereira (1960), ao investigar uma escola primária localizada em um bairro operário da cidade de São Paulo, afirma que a escola “não opera num vácuo”, mas está articulada com a estrutura social do entorno, de modo que sua organização e funcionamento são condicionados por esse ambiente social, ao mesmo tempo em que também o influencia.

Sousa e Sarmiento (2010) observam que a escola via com desconfiança a participação dos pais, interpretando-a como uma interferência em suas funções. As famílias, por sua vez, tendiam a perceber a escola de forma passiva e distante, com baixa interação nas decisões pedagógicas, restringindo-se a responder quando convocadas pela instituição. Em muitos casos, essa aproximação ocorria apenas diante de situações problemáticas, nas quais buscava-se atribuir o insucesso escolar a falhas nos métodos ou nos conteúdos educacionais. Silva, Gomes e Santana (2016), também pontua que os familiares dos alunos nem sempre têm acesso livre às unidades de ensino

para contribuir de alguma forma no processo educacional de seus filhos. Muitas vezes, são vistos com desconfiança pela equipe pedagógica, e sua presença na escola é limitada a convocações da direção para eventos específicos.

No século XX, houve um aumento significativo na importância atribuída à escolarização, o que resultou no surgimento de novos desafios para a instituição escolar, especialmente devido à sua universalização (Silva; Gomes; Santana, 2016). Nesse processo, torna-se fundamental uma interação positiva entre a escola e a família, a fim de desenvolver uma relação colaborativa entre essas duas instituições, ambas responsáveis pelo sucesso contínuo do processo educativo.

Pereira (1960) oferece uma distinção analítica fundamental entre três esferas inter-relacionadas: a escola, a comunidade escolar e a comunidade de entorno. A escola é compreendida como a instituição formal e suas práticas organizacionais e pedagógicas; a comunidade escolar, por sua vez, engloba os sujeitos diretamente implicados na rotina escolar: alunos, professores, direção, funcionários e famílias; enquanto a comunidade de entorno refere-se ao tecido social mais amplo, isto é, aos moradores do bairro e às redes sociais e econômicas locais. Essa distinção é central para compreender como se dão os fluxos de influência e de participação entre a escola e o meio social em que está inserida.

A relação entre a escola e a comunidade educativa tem ganhado uma importância cada vez maior nas últimas décadas, tanto como foco de debates sociais e políticos quanto como objeto de estudo na pesquisa educacional. Esse fenômeno decorre de mudanças na organização do sistema educacional, as quais estão conexas aos resultados das pesquisas educacionais. A interação entre escola e comunidade atua como área de intervenção educacional quanto como tema de investigação educativa, apresentando uma relevância significativa do ponto de vista social e científico (Correia, 2023).

Assim, ao analisar a participação da comunidade na criação de novas abordagens pedagógicas e conteúdos curriculares, é preciso considerar as diferentes formas de pertencimento e envolvimento social. A comunidade de entorno exerce influência sobre os valores e práticas da escola, ao mesmo tempo em que a escola pode atuar como agente de transformação da realidade local, desde que estabeleça relações dialógicas com os diversos grupos sociais do território. Essa perspectiva alinha-se à noção de “escola inserida na comunidade” tal como proposta por Pereira (1960), e não como uma

mera justaposição física, mas como um vínculo orgânico com os modos de vida e os conflitos presentes no espaço local.

A ampliação do acesso à educação básica, impulsionada pela universalização do ensino, provocou uma significativa diversificação nos perfis dos estudantes. Grupos sociais historicamente excluídos do espaço escolar passaram a integrar o processo educativo, modificando a composição das turmas e os desafios enfrentados pelas instituições. A escola contemporânea, em princípio, se apresenta como um espaço aberto a todos, independentemente das trajetórias formativas e profissionais que os alunos venham a seguir, seja o ingresso no ensino superior ou a atuação em outras esferas sociais. Entre esses estudantes, muitos são filhos de pais com baixa escolaridade, compondo a primeira geração com acesso sistemático à educação formal. Esse contexto evidencia a urgência de práticas pedagógicas que fortaleçam os vínculos entre alunos, famílias e escola, favorecendo uma educação que reconheça a diversidade e promova a inclusão (Farias, 2019).

A expressão "escola em parceria" reflete uma mudança de paradigma em relação à ideia de "abertura à comunidade", indicando uma transição de uma lógica burocrática, centrada no cumprimento de normas e procedimentos formais, para uma lógica mais democrática e colaborativa, na qual se valorizam a escuta ativa, o diálogo contínuo e a corresponsabilidade entre os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Essa concepção rompe com modelos de decisão hierárquicos e verticais, e promove formas de organização baseadas na participação coletiva, no reconhecimento mútuo e na construção compartilhada de sentidos e objetivos educacionais. Trata-se também da superação de um paradigma linear e causal, em favor de uma abordagem sistêmica, que reconhece que os problemas enfrentados pelas escolas não podem ser compreendidos ou enfrentados isoladamente, mas demandam articulações integradas com fatores internos e externos ao sistema educacional (Alves; Varela, 2012).

A adoção desse paradigma sistêmico de interação entre escola e sociedade requer o fortalecimento da gestão democrática como condição para a inovação curricular. A gestão democrática, ao promover a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, contribui para a construção de um currículo que reflita as necessidades e os valores do território onde a escola está inserida. Essa abordagem é coerente com o que Pereira (1960) identificou em seu estudo de campo: quanto mais a escola reconhece e dialoga com as estruturas sociais da comunidade de

entorno, mais potencial tem para atuar como agente de mediação cultural e transformação social.

Conforme Correia (2023), assim como a escola precisa estar inserida na comunidade para exercer sua função, a comunidade não pode se manter distante da escola. É essencial que ambas estejam articuladas, buscando aproveitar os recursos que a comunidade oferece para beneficiar a instituição de ensino e o processo pedagógico, incluindo a prestação de serviços voluntários, como aulas de culinária, artesanato, informática e contação de histórias, além de auxílio na manutenção do espaço físico da escola, mostrando que é possível melhorar a qualidade do ensino por meio do engajamento comunitário.

Nesse sentido, Lima (2012) destaca que as formas de organização da escola não são neutras, mas expressam opções políticas e pedagógicas que afetam diretamente sua relação com a comunidade e sua capacidade de inovar. A gestão democrática, ao contrário dos modelos burocráticos e centralizadores, promove uma reconfiguração do espaço escolar como território de participação coletiva, construção compartilhada de objetivos e integração entre o pedagógico e o comunitário. Para o autor, é fundamental superar a ideia de escola como aparelho técnico-administrativo isolado e reconhecê-la como organização educativa com intencionalidade formativa e responsabilidade social ampliada. Essa concepção está diretamente associada à possibilidade de construção de um currículo que se articule com os saberes locais, as práticas culturais do território e as experiências concretas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, fortalecendo assim o vínculo entre escola e sociedade e ampliando o potencial da instituição como espaço de transformação social.

A escola não deve mais ser vista como uma entidade social isolada, cuja validação e justificação ocorrem apenas internamente, mas deve ser compreendida como parte integrante de uma comunidade específica, cujos objetivos e resultados devem ser considerados em relação aos seus membros, sendo a escola responsável perante essa comunidade tanto na definição de seus objetivos quanto na prestação de resultados (Alves; Varela, 2012). Essa compreensão ressoa com os achados nos estudos de Pereira (1960), que demonstrou que a escola pode reforçar ou romper barreiras sociais dependendo do grau de sensibilidade e abertura que possui em relação à cultura local. Ao observar o cotidiano de uma escola em um bairro operário, o autor revelou que muitas vezes os professores, oriundos de outras regiões e portadores de códigos

culturais distintos, mantinham uma relação de distanciamento com os moradores do entorno, dificultando a emergência de práticas pedagógicas significativas e inovadoras. A gestão democrática surge, nesse contexto, como mediação essencial para superar essas barreiras, possibilitando a construção coletiva de um projeto pedagógico conectado à realidade social vivida pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A prática pedagógica adotada pela escola está relacionada às práticas sociais, sendo essencial que os professores compreendam o aspecto social no qual suas decisões pedagógicas estão inseridas, pois essas decisões influenciam as relações entre os diversos elementos que compõem o ambiente educacional. Caso contrário, correm o risco de adotar abordagens passageiras e utilizar linguagens carentes de embasamento teórico para guiar sua prática. A escola, por meio de seu trabalho educativo, estabelece conexões entre os objetivos específicos da educação formal e as metas sociais para o desenvolvimento humano (Farias, 2019).

Farias (2019) afirma que a ação educativa é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade e por todas as instâncias formativas pelas quais passa o estudante. Nesse contexto, é amplamente reconhecido que à família cabe um papel fundamental e contínuo no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos, especialmente no que diz respeito à construção de um projeto de vida que dialogue com suas potencialidades, valores e aspirações. A escola, por sua vez, só conseguirá inovar pedagogicamente se incorporar em sua prática a escuta e o diálogo com os saberes populares, os modos de vida locais e os repertórios culturais das famílias. O distanciamento entre escola e comunidade — seja pela linguagem, pelos valores ou pela forma de organização — compromete a eficácia do processo educativo e mina o potencial transformador da escola. A gestão democrática, portanto, não deve ser entendida apenas como uma diretriz administrativa, mas como uma condição essencial para que a escola se torne permeável ao seu contexto e possa desenvolver um currículo significativo, que contribua para a formação crítica, ética e cidadã dos sujeitos que dele participam. Sousa e Sarmiento (2010, p. 151) destacam ainda:

As características organizacionais e funcionais da escola são, igualmente, apontadas pela literatura como uma barreira à participação e envolvimento das famílias. À forma rígida e centralizada de funcionamento, acresce a desadequação dos espaços e dos horários de atendimento aos pais; a falta de um espaço gerido por estes, onde se possam encontrar informalmente e planificar a sua intervenção; a falta de formação especializada dos professores, sobretudo dos diretores de turma, para se relacionarem com as famílias e as comunidades; o uso de uma linguagem demasiado técnica e

codificada; o pendor altamente burocrático do seu funcionamento e o “fechamento” à intervenção, opinião e crítica externa.

Essa realidade vem sendo transformada, documentos legais que tratam sobre a educação, como a BNCC (2017), orientam que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas, planejadas conforme a base cultural e especificidade de cada estudante. Sousa e Sarmento (2010) destacam que os quatro principais eixos temáticos propostos para uma educação voltada à cidadania ressaltam a importância da interação entre a escola e a comunidade, integrando aspectos da vida em sociedade ao currículo escolar. O objetivo central dessa ação é transformar os recursos da cidade e, principalmente, do entorno escolar em espaços de aprendizagem, promoção e garantia de direitos.

Farias (2019) argumenta que a educação não deve mais ser vista como uma responsabilidade exclusiva dos professores e equipe gestora, mas sim como uma responsabilidade compartilhada pela comunidade, de modo que os diversos recursos e conhecimentos locais possam ser incorporados ao processo educativo. Segundo Correia (2023), explorar maneiras de expandir os espaços educacionais, transcendendo os limites físicos das escolas, representa novas abordagens pedagógicas para promover uma educação baseada em valores éticos e democráticos, visando à formação cidadã. Enfatizar a importância da interação entre o indivíduo e a cultura/sociedade na construção da cidadania e na promoção de relações mais justas e solidárias na comunidade local pode sugerir possibilidades para a reformulação da escola, tanto em termos físicos quanto pedagógicos.

Essas propostas de reconfiguração curricular são mais bem-sucedidas quando articuladas a uma gestão escolar que reconheça as múltiplas vozes da comunidade como legítimas. Retomando Pereira (1960), compreende-se que a escola só poderá cumprir seu papel social se deixar de operar como uma “ilha cultural” e passar a atuar como instância de mediação entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Essa perspectiva sustenta a concepção de uma escola inovadora que, ao mesmo tempo em que garante direitos universais de aprendizagem, reconhece e valoriza as diversidades locais.

De acordo com Silva, Gomes e Santana (2016), é essencial que a escola e a comunidade assumam responsavelmente a sua função de parceiras na jornada educacional, pois ambas são responsáveis pelo que produzem, podendo reforçar ou

contradizer a influência uma da outra. É impossível separar a escola, a família e a comunidade, uma vez que o indivíduo é simultaneamente estudante, filho e cidadão.

Na análise sociológica trazida por Pereira (1960), a compreensão da escola enquanto instituição social exige a distinção entre comunidade escolar e comunidade de entorno, categorias que assumem papéis distintos no funcionamento educacional. A comunidade escolar é composta pelos sujeitos diretamente envolvidos com a rotina da escola, como alunos, professores, equipe gestora, funcionários e familiares, configurando-se como o núcleo institucional que interage formalmente com as práticas pedagógicas e administrativas. Já a comunidade de entorno abrange os moradores do bairro e outros sujeitos sociais que, embora não participem diretamente da vida escolar, exercem influência significativa sobre os valores, expectativas e representações sociais que permeiam a escola. Essa diferenciação foi amplamente analisada por Ribeiro (2018), ao afirmar que “a escola, enquanto instituição social, se articula com o sistema social mais amplo, podendo tanto ser um meio de transformação como de reprodução das desigualdades sociais.”. A noção de comunidade, no trabalho de Pereira, envolve as relações sociais concretas e historicamente situadas dos sujeitos com o território e com a escola”. Ao apontar essa diferenciação, Pereira (1960) evidencia que a escola não atua isoladamente, mas em permanente interação com o meio social local, sendo tanto condicionada por ele quanto capaz de atuar como agente de mediação e transformação cultural. Essa perspectiva é essencial para a compreensão da gestão democrática e da inovação curricular como práticas que se efetivam na medida em que a escola reconhece e articula esses diferentes pertencimentos sociais em seu projeto pedagógico.

Portanto, o processo de ensino não deve ser atribuído exclusivamente à escola, pois o estudante aprende também por meio da família, dos amigos, das pessoas influentes em sua vida, dos meios de comunicação e das experiências do dia a dia (Silva; Gomes; Santana, 2016), assim é preciso que professores, famílias e sociedade reconheçam a necessidade do envolvimento de todos na prática pedagógica e nos conteúdos curriculares.

A educação é uma responsabilidade compartilhada por todos; a família, a igreja e o governo são exemplos de instituições que contribuem para a socialização do indivíduo. Ressalta-se que, a gestão do Sistema Nacional de Educação é uma responsabilidade política do governo. As políticas públicas são processos e produtos que influenciam de maneira autoritária a adoção de determinados comportamentos e

valores. As políticas de educação representam diretrizes, decisões, regras ou orientações a serem seguidas no processo de desenvolvimento da educação. Por serem projetos e práticas relacionadas ao desenvolvimento educacional, as políticas de educação também se tornam espaços de negociação e consenso (Varela, 2013).

Segundo Varela (2013), no cerne das políticas de educação estão as políticas curriculares, que consistem em um conjunto de instrumentos normativos que determinam o que deve ser ensinado nas escolas. Estas políticas são concebidas no nível político-administrativo central ou nacional, sendo expressas por meio de leis, decretos e despachos que definem o que ensinar, como ensinar e quem deve ensinar.

À medida que são implementados, os documentos curriculares geram discursos que interpretam e legitimam a política curricular. Isso resulta na produção de circulares, ofícios e documentos de apoio que refletem uma interpretação específica da política curricular. Há certo distanciamento entre as prescrições políticas de alto nível e as práticas educacionais realizadas no nível escolar, o que é evidenciado pelas micropolíticas implementadas nas escolas (Silva, 2020).

A construção de discursos que influenciam as micropolíticas curriculares nas escolas reflete a necessidade de conceder poder decisório aos contextos educativos locais, estimulando a participação ativa da comunidade no processo de desenvolvimento da educação. Ao invés de centralizar as políticas curriculares, é recomendável descentralizá-las, territorializando-as em prol da emancipação multidimensional em nível local (Chongo, 2021).

Para Chongo (2020), o paradigma de diferenciação curricular com base nas necessidades locais promove a criação de um currículo nacional aberto, que permite o desenvolvimento curricular adaptado às realidades locais. Surge então a complementaridade entre o currículo nacional e o currículo local, adaptando e ajustando as políticas curriculares às necessidades específicas em diferentes níveis - nacional, meso e micro.

A autonomia curricular contribui para o desenvolvimento local e comunitário, fortalece a inovação curricular, pois promove colaboração entre educadores, estudantes, famílias e a comunidade, cria um ambiente dinâmico e adaptável. Esse modelo de gestão contribui para a construção de escolas que são curricularmente inteligentes, capazes de responder de forma ágil e contextualizada às necessidades locais, aproveita o

conhecimento local e global para gerar soluções educacionais inovadoras e conforme as demandas da comunidade (Silva, 2020).

Silva (2020) destaca a importância de direcionar o currículo do ensino básico para o desenvolvimento local em países em desenvolvimento. Esses países devem subsidiar os estudos das populações locais, permitir o surgimento de organizações não governamentais focadas no ensino e adotar o paradigma de educação local nas escolas. Deve haver a participação curricular ativa da comunidade, concebendo a escola como um espaço para reconstrução dos saberes locais, promovendo a coexistência entre os conhecimentos locais e globais.

As instâncias de participação coletiva têm o poder de inspirar os estudantes a se envolverem em discussões e expressarem suas opiniões sobre questões relacionadas à gestão escolar. Assumem ação ativa nas decisões que impactam o funcionamento da escola, demonstrando protagonismo que influencia e revitaliza a gestão escolar. Essa dinâmica encoraja o engajamento de outros membros da comunidade escolar, e também fortalece os princípios da gestão democrática.

Essa forma direta de participação transcende a tradicional democracia representativa, que muitas vezes não consegue acompanhar a nova dinâmica social e as demandas da sociedade civil organizada. Essa participação ativa representa o exercício cotidiano da cidadania, com a comunidade assumindo a função de protagonista nas tomadas de decisão.

2.3 O Papel dos órgãos colegiados na inovação curricular

O currículo, entendido como um conjunto sistematizado de saberes socialmente valorizados, é construído em função das exigências históricas e culturais de determinada sociedade. Por seu caráter social e político, está em constante transformação, acompanhando as mudanças nos modos de vida, nas formas de organização social e nas expectativas coletivas em relação à educação. Dessa forma, para manter sua relevância e legitimidade, o currículo precisa ser continuamente atualizado em diálogo com os desafios contemporâneos (Roldão, 2018).

Como destaca Sacristán (2000), o currículo não é uma estrutura neutra ou meramente técnica, mas um espaço de seleção, organização e legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, o que o torna expressão de

disputas culturais, ideológicas e pedagógicas. Moreira e Silva (1994) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que o currículo deve ser compreendido como texto e prática cultural, atravessado por relações de poder, decisões políticas e interesses sociais específicos. Assim, pensar a inovação curricular em perspectiva democrática implica questionar quem decide o que deve ser ensinado, como esse conhecimento é produzido e apropriado, e quais vozes são incluídas ou silenciadas nesse processo.

Essa definição remete ao conceito de currículo em perspectiva ampla, não restrita a disciplinas e conteúdos, mas compreendida como a totalidade de experiências, relações e práticas que estruturam a vida escolar (Sacristán, 2000; Pacheco, 2019). Dessa forma, não se sustenta a dicotomia entre currículo e “extracurricular”, já que todas as práticas que ocorrem na escola, desde as aulas até os projetos, oficinas e ateliês e integram o processo formativo. Nesse sentido, o foco deste trabalho recai sobre as inovações curriculares, isto é, as mudanças pedagógicas e organizacionais que, legitimadas coletivamente, se convertem em cultura escolar e ampliam as possibilidades de aprendizagem e emancipação dos sujeitos.

Conforme Roldão (2018), as escolas consideradas inovadoras destacam-se pela capacidade de seus docentes construir e reconstruir o currículo, mobilizarem os conhecimentos que evidenciem inteligência organizacional. Essas instituições colocam a gestão da qualidade do currículo no centro de suas atividades educativas, aprendem e reaprendem a desenvolver currículos locais que promovam o desenvolvimento integral.

Embora o currículo nacional prescrito deixe margem para o desenvolvimento e integração do currículo local, seu desenvolvimento depende dos requisitos estabelecidos pelo nível administrativo e das competências curriculares demonstradas em nível local. Seguir a lógica de investigação, planejamento, experimentação, disseminação e avaliação do currículo é fundamental nesse processo (Moreira, 2003).

Segundo Castiano (2006), a concepção da escola como unidade de investigação docente em prol do desenvolvimento local redefine a sua função, assumindo-se como centro de produção de conhecimento local e assessoria na governança local. Na interação ativa entre as racionalidades global e local, ocorrem trocas de conhecimento, como a apropriação de conhecimentos universais para a reorientação do conhecimento comunitário e a reapropriação dos saberes locais em prol do desenvolvimento local, nacional e global.

Com uma ação de pesquisa tanto para a apropriação quanto para a reapropriação de conhecimentos em prol do desenvolvimento comunitário, as direções provinciais, distritais, as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e as escolas adquirem uma nova dinâmica, tornando-se espaços de desenvolvimento curricular autônomo. Isso possibilita a diferenciação curricular em prol da equidade social, em que escolas do mesmo país podem adaptar seus currículos locais de acordo com sua relevância específica (Pacheco, 2002).

Conforme Pacheco (2002), um dos efeitos da inteligência curricular é a produtividade e sustentabilidade escolar. Conforme o autor, um dos efeitos da inteligência curricular é justamente a promoção da produtividade e da sustentabilidade escolar, na medida em que o fortalecimento das práticas curriculares contextuais contribui para que a escola, por meio de seus alunos e docentes, se torne um espaço vivo de produção e disseminação de conhecimentos significativos para o desenvolvimento local. Sob uma perspectiva teórica, um currículo local orientado para a sustentabilidade contribui para o processo de emancipação comunitária.

Os órgãos colegiados presentes nas escolas podem contribuir significativamente para a promoção da gestão democrática ao garantirem a participação representativa e ativa de diversos atores da comunidade escolar. Essa participação favorece a descentralização do poder e o compromisso com uma educação de qualidade, entendida como aquela que atende às necessidades formativas dos sujeitos em sua integralidade, em consonância com os contextos sociais, culturais e territoriais nos quais a escola está inserida.

Ao referir-se à noção de educação de qualidade, é necessário explicitar que se trata aqui de uma concepção socialmente referenciada, que vai além dos indicadores de rendimento escolar ou da padronização curricular. Para Veiga (2003), uma educação de qualidade implica o fortalecimento da gestão democrática, a valorização da diversidade e a efetiva participação dos sujeitos no processo educativo. Segundo Saviani (2008), a qualidade educacional está intimamente vinculada à garantia de igualdade de oportunidades, tanto para o acesso quanto para a permanência bem-sucedida dos alunos no ambiente escolar, o que exige políticas públicas comprometidas com a superação das desigualdades sociais. Ainda segundo Dourado (2010), uma concepção crítica de qualidade educacional deve fundamentar-se em referenciais sociais, históricos e culturais, estando comprometida com os interesses das classes populares e com a

garantia dos direitos à educação pública, gratuita, laica e democrática para todos. Assim, ao se falar em qualidade da educação neste trabalho, considera-se uma perspectiva que está comprometida com a formação humana integral, com a justiça social e com a ampliação do direito à educação como bem público e coletivo.

Os órgãos colegiados presentes nas escolas, como o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil auxiliam na promoção da gestão democrática, assegurando a participação na escola, a descentralização do poder e o compromisso com uma educação de qualidade. Uma gestão democrática valoriza a autonomia dos envolvidos na tomada de decisões, fomentando uma abordagem colaborativa para a construção da cidadania e o fortalecimento do processo democrático (Fagundes, 2023).

Nesse cenário, a participação de todos os segmentos envolvidos na comunidade escolar é fundamental para promover uma gestão democrática eficaz. Ao envolver diretores, professores e demais funcionários, pais e alunos nas tomadas de decisão, a escola se torna um espaço de construção coletiva, onde as diferentes vozes são ouvidas e consideradas. Essa ação fortalece os laços entre a instituição de ensino e a comunidade, desenvolve a consciência social dos alunos e promove uma cultura de responsabilidade compartilhada pelo sucesso educacional.

A função do gestor escolar é fundamental, pois ele atua como mediador das ações coletivas, o gestor busca garantir que as decisões tomadas pela comunidade escolar sejam implementadas e que as demandas dos alunos, representados pelo grêmio escolar, sejam consideradas. O gestor é um agente privilegiado na escola para incentivar a participação ativa nos órgãos colegiados e estimular a escuta atenta e compreensiva das necessidades e aspirações dos alunos por meio do Grêmio Estudantil. Dessa forma, a gestão democrática promove um ambiente escolar inclusivo e participativo, também contribui para o sucesso pessoal e social dos alunos.

2.3.1 Estrutura e Composição dos Órgãos Colegiados

Os órgãos colegiados da escola representam espaços cruciais nos quais os diversos grupos sociais presentes na comunidade escolar têm a oportunidade de participar ativamente das discussões e decisões relacionadas à gestão da instituição. Conhecidos também como mecanismos de participação social na gestão democrática da escola, esses órgãos devem ser caracterizados por sua participação e engajamento, uma

vez que reúnem todos os segmentos da comunidade escolar, até mesmo membros da comunidade local.

Conforme Fagundes (2023), os Conselhos Escolares são instâncias fundamentais para a democratização do ambiente escolar, porque reúnem uma ampla gama de partes interessadas, incluindo diretores, professores e demais funcionários, alunos e pais. Esses órgãos, se plenamente efetivados, desempenham um papel estratégico na promoção da participação e representação da comunidade escolar, proporcionando um espaço para o diálogo, a tomada de decisões conjuntas e a busca por soluções colaborativas para os desafios enfrentados pela escola.

O Conselho Escolar age como um conselho administrativo, é liderado pelo diretor e inclui representantes de professores, especialistas em educação, funcionários, pais de alunos e alunos. Dada a vastidão da gestão do sistema educacional, o diretor possui maior autonomia para tomar decisões. Com frequência, muitos problemas não podem ser resolvidos centralmente e exigem soluções locais (Demo, 1993). A Composição do Conselho Escolar está representada na Figura 1:

Figura 1 – Composição do Conselho Escolar



Fonte: Cerqueira *et al.*, 2002, p.20.

O Conselho de Escola, sendo um órgão colegiado previsto em diversas legislações estaduais e municipais, pode assumir funções deliberativas, consultivas e até fiscalizadoras, a depender do que dispõe o regimento da rede de ensino à qual a escola está vinculada. Em geral, colabora com a direção escolar no acompanhamento e gestão das dimensões pedagógica, administrativa e financeira da unidade educacional. Sua

presidência costuma ser exercida pelo diretor da escola, que participa como membro nato. A composição, no entanto, não é uniforme em todo o território nacional: o número de conselheiros, a proporção de representantes dos diferentes segmentos e o alcance das decisões variam conforme o Regimento Comum e as normativas da rede de ensino (Pontes, 2009).

A existência e a importância dos Conselhos Escolares estão previstas em documentos normativos nacionais, como a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 27 de abril de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O documento reafirma a gestão democrática como princípio constitucional e orienta que os sistemas de ensino garantam a constituição de órgãos colegiados nas unidades escolares como expressão da autonomia institucional. No entanto, a própria resolução reconhece a diversidade federativa do país, ao estabelecer que “a composição, organização e funcionamento dos colegiados escolares devem estar expressos nos respectivos regimentos escolares e nas normas complementares das redes de ensino” (BRASIL, 2021, art. 10, §3º). Dessa forma, compreende-se que, embora haja um marco normativo nacional, cabe às redes estaduais e municipais regulamentarem, de forma específica, as atribuições, o número de membros e os critérios de escolha dos representantes nos Conselhos Escolares, respeitando as singularidades de cada território.

Nessa ótica, a configuração do Conselho Escolar pode variar de acordo com o estado, município ou escola em que é constituído, com o número de membros geralmente ajustado ao porte da instituição e ao número de estudantes matriculados. Em relação à seleção dos conselheiros, é princípio amplamente adotado que os representantes sejam eleitos por seus pares, garantindo legitimidade à atuação colegiada. O diretor é, em geral, membro nato e presidente do Conselho; já os demais representantes: docentes, especialistas, funcionários, pais, estudantes; exercem seu mandato com direito a voz e voto, de acordo com as normas locais. Conforme Werle (2003, p. 60), "não há um Conselho vazio, ele é moldado, construído e operacionalizado pela comunidade escolar."

O Conselho da Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, este colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola (Antunes, 2008, p. 21).

O fundamento legal dos Conselhos Escolares encontra respaldo em uma série de dispositivos normativos nos âmbitos federal, estadual e municipal. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Artigo 205, que a educação é dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Já o Artigo 206, inciso VI, consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios constitucionais da educação nacional. Esses dispositivos são reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que, em seu Artigo 3º, também estabelece a gestão democrática como princípio norteador da organização do ensino.

No plano estadual, a Constituição do Estado de São Paulo de 1989 reforça esse entendimento no Artigo 249, especialmente em seus parágrafos 1º e 3º, ao tratar da participação da comunidade escolar na definição das políticas e na gestão das unidades educacionais. Essas normativas compõem o arcabouço jurídico que legitima a existência dos Conselhos Escolares e orienta sua constituição como instância fundamental da gestão democrática no interior das escolas públicas.

Ao diretor cabe propor ao Conselho de Escola medidas pertinentes às necessidades da instituição. Ele participa da votação do regulamento interno da escola, contribui na organização da semana escolar, colabora na elaboração do projeto pedagógico da escola e oferece sua opinião sobre horários e ações pedagógicas. Também é corresponsável pela administração dos recursos financeiros recebidos pela escola, colaborando na inclusão de crianças com deficiência, supervisionando as atividades extracurriculares e complementares, garantindo a segurança dos alunos e do ambiente escolar, e divulgando informações relevantes aos pais e alunos.

O conselho escolar se relaciona com os princípios da igualdade, da liberdade e do pluralismo devido à sua composição por diferentes segmentos da comunidade escolar em regime de paridade, assegurando o direito de manifestação de diversos pontos de vista e de diferentes opiniões (Werle, 2003, p. 32).

O Conselho Escolar, responsável por promover a democracia no âmbito educacional, é fundamental ao permitir que a comunidade participe e intervenha no sistema de ensino por meio da organização escolar. Portanto, pode-se inferir que a ideia de Conselho Escolar está enraizada nas lutas travadas pela população em sua busca por participação na administração e no funcionamento da educação.

Quanto às reuniões do Conselho Escolar, conforme Antunes (2008), elas devem ocorrer regularmente e de preferência mensalmente, com a participação de todos os representantes, que devem ser previamente informados sobre os temas a serem discutidos. Os conselheiros têm a liberdade de ajustar a frequência dessas reuniões, conforme necessário para debater e compartilhar decisões. Ressaltamos que todos os membros têm o direito de contribuir na elaboração da pauta, trazendo sugestões de assuntos a serem discutidos, não sendo exclusividade da gestão escolar ou do presidente do Conselho Escolar. Nessa perspectiva, Antunes (2008) destaca que:

Os membros do C.E. não devem ir para uma reunião sem saber os itens que serão abordados, pois correm o risco de tomar decisões equivocadas por não terem tido tempo de amadurecer suas opiniões. Além disso, os membros eleitos não estarão garantindo a representatividade, ou seja, não terão condições de consultar os seus pares para saber o que eles pensam a respeito de cada assunto e acabarão votando a partir de suas próprias avaliações (Antunes, 2008, p. 40).

A importância dos Conselhos Escolares reside em sua capacidade de promover discussões e decisões coletivas, visando resolver questões tanto internas à instituição de ensino quanto relacionadas à comunidade local. Por meio dessa atuação, os Conselhos contribuem para uma gestão escolar compartilhada, assumindo um papel consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador. Segundo Werle (2003), cada conselho reflete as relações estabelecidas nele. Se essas relações forem marcadas pela responsabilidade, respeito e construção, é dessa forma que as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras serão exercidas.

Diante disso, para que a gestão democrática seja efetiva no ambiente escolar, o Conselho Escolar deve exercer sua função principal de descentralização do poder atribuído ao diretor e participar ativamente na sua escolha, o que tem sido viabilizado pela comunidade escolar através de conquistas como as eleições diretas. Porém, é importante ressaltar que o diretor tem a função de incentivar e promover a construção e a manutenção do Conselho Escolar. Para que isso aconteça, é fundamental que o diretor compreenda sua função de líder e adote uma gestão baseada na democracia e transparência, colaborando de forma estreita com o Conselho Escolar e a comunidade, para atender às necessidades da escola e de seus alunos.

A participação efetiva do Conselho Escolar no processo de escolha do diretor da escola, por exemplo, constitui uma de suas ações de maior relevância, na medida em que se apresenta como um elemento aglutinador de forças dos diferentes segmentos que compõem as comunidades local e escolar (Brasil, 2004, p. 48).

Entre as responsabilidades do Conselho Escolar está a de monitorar a utilização dos recursos financeiros da escola e planejar, de maneira democrática e coesa, sua aplicação. Para garantir que todos os recursos sejam empregados de forma eficiente, são necessárias reuniões do Conselho Escolar, onde são discutidas todas as demandas e prioridades da escola em conjunto com sua comunidade.

O Conselho Escolar permite que todas as decisões sejam tomadas de forma coletiva, o que proporciona maior autonomia na gestão administrativa e pedagógica da escola. O Conselho Escolar deve acompanhar e avaliar a aplicação dos recursos pela gestão escolar, o que pode resultar em uma melhoria no uso desses recursos e em uma participação efetiva de todos os segmentos na sua utilização (Brasil, 2006).

Paro (2008) pontua que a participação dos membros do Conselho Escolar nas decisões sobre a gestão financeira da escola é essencial para uma administração adequada dos recursos e uma prestação de contas transparente. Para que os membros exerçam suas posições, é fundamental que participem de formações continuadas que os auxiliem a compreender suas responsabilidades e a como exercer seus cargos como conselheiros, contribuindo para uma atuação eficiente na escola, promovendo discussões, reflexões e trocas de experiências positivas durante essas formações, transformando-as em um meio para promover ideias e ações democráticas.

Alves (2023) menciona que esse órgão colegiado também atua como um agente mobilizador, promove a participação da comunidade escolar e integra todos os envolvidos nas ações da escola, para que se sintam parte da instituição. Destaca-se a função deliberativa, na qual o Conselho toma decisões sobre questões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola, fortalece a democracia e a participação na instituição de ensino. Assim, os Conselhos Escolares representam espaços fundamentais para o desenvolvimento da instituição de ensino e podem contribuir para transformação social rumo à educação democrática e participativa.

Em relação à APM (Associação de Pais e Mestres), essa é uma entidade sem fins lucrativos que representa os interesses comuns dos profissionais da educação e dos pais de alunos em uma escola. Seu propósito é permitir que todos contribuam para a gestão escolar, visando influenciar positivamente o aprendizado e a qualidade da educação oferecida em cada unidade (Silva, 2014).

A Associação de Pais e Mestres assume, no plano normativo, múltiplas atribuições dentro desse contexto, não se limitando apenas a colaborar com a direção

escolar. Além de representar os interesses da comunidade, a APM também exerce uma ação essencial na mobilização de recursos e no engajamento da comunidade para aprimorar o ambiente de ensino e aprendizagem. Essa colaboração entre os Conselhos Escolares e a APM, quando plenamente efetivados, fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo uma gestão participativa e contribuindo para a melhoria contínua da qualidade educacional.

Segundo Silva (2014), a APM é estruturada como um órgão colegiado, promove o diálogo contínuo entre famílias e escola, fomentando a integração democrática entre a comunidade e a instituição de ensino, sempre com foco educacional. Representa as demandas da comunidade, solidifica o entrosamento entre pais, responsáveis e professores, e colabora em atividades culturais, de lazer e saúde, envolvendo a escola e a comunidade.

As regras sobre as APMs vêm da Lei n.º 9.394/1996 - LDB, que estabelece a necessidade de participação da comunidade escolar na gestão das escolas. Essas diretrizes podem ser complementadas por normas estaduais ou municipais, que regulam a organização interna das APMs e a estrutura de governança, promovendo gestão democrática e a fiscalização das ações da escola. A APM atua na tomada de decisões e na promoção da participação da comunidade escolar. As práticas de tomada de decisão envolvem reuniões regulares da APM, onde os pais, professores e administradores escolares se reúnem para discutir questões relevantes para a escola. Nessas reuniões, são abordados temas como orçamento escolar, planos de ação, programas educacionais, eventos escolares, entre outros. Os membros da APM têm a oportunidade de expressar suas opiniões, fazer sugestões e votar em decisões importantes (Antônio, 2008).

A participação dos membros da APM pode ocorrer por meio de comitês ou grupos de trabalho dedicados a áreas específicas, como arrecadação de fundos, eventos escolares, melhoria das instalações, entre outros. Esses grupos colaboram na elaboração de propostas e na implementação de iniciativas que beneficiam a escola e os alunos (Silva, 2005).

Antônio (2008) cita que a comunicação adequada contribui no processo de tomada de decisão e participação da APM. É importante que haja canais de comunicação abertos e transparentes entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais, professores, administradores e alunos, para garantir que as necessidades e preocupações de todos sejam ouvidas e consideradas.

Silva (2005) destaca que a APM promove atividades de engajamento da comunidade, como eventos sociais, palestras educativas e programas de voluntariado, para incentivar participação e envolvimento dos pais e da comunidade na vida escolar. Essas práticas de tomada de decisão e participação da APM são essenciais para agenciar a cultura de colaboração e apoio mútuo dentro da escola, visando o melhor interesse dos alunos e o sucesso educacional da comunidade escolar como um todo.

A existência dessa associação é obrigatória apenas para escolas que recebem verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do governo federal (Silva, 2014). O PDDE, criado em 1995, destina recursos financeiros para escolas públicas com o objetivo de aprimorar a infraestrutura física e pedagógica, fortalecer a participação social e promover a gestão democrática do ensino público, conforme garantido pelo artigo 14 da LDB. Embora as unidades e redes privadas não sejam legalmente obrigadas a instituir uma APM, muitas incentivam essa prática devido aos benefícios comprovados para o funcionamento da estrutura educacional e o aprimoramento do aprendizado (Brasil, 1995; Brasil, 1996).

Conforme Libâneo (2004), a presença ativa da comunidade na escola, especialmente dos pais, traz diversas implicações. Em primeiro lugar, os pais e outros representantes podem participar ativamente do Conselho Escolar e da APM, contribuindo para a elaboração e implementação do PPP, bem como para o acompanhamento e avaliação contínua da qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

As APMs devem ser entidades jurídicas de direito privado devidamente registradas em cartório e possuir um estatuto. Os membros da APM são eleitos em assembleias gerais por voto secreto, em chapas concorrentes, para mandatos de dois anos, essas assembleias gerais ocorrem semestralmente. Geralmente, uma APM é composta por um mínimo de 23 integrantes: três no conselho fiscal, nove na diretoria e onze no conselho deliberativo (Cortese, 2018).

Conforme Cortese (2018), qualquer pessoa da comunidade escolar pode se integrar à Associação de Pais e Mestres, bastando manifestar interesse à direção da escola. A participação de pais de ex-alunos também é permitida, ampliando assim a representatividade e o engajamento da comunidade escolar nas atividades da APM.

No processo da gestão democrática escolar, o Grêmio Estudantil representa um importante canal de participação e engajamento dos alunos nas decisões e atividades da

escola. Formado pelos próprios estudantes, esse órgão proporciona uma oportunidade inicial para que os jovens tenham voz e influência nas questões que afetam diretamente o ambiente educacional. Sob essa perspectiva, o Grêmio Estudantil não apenas promove a democracia e a representatividade dentro da escola, mas também desenvolve habilidades de liderança, responsabilidade e senso de coletividade entre os alunos.

Além disso, ao incentivar o protagonismo juvenil, o Grêmio contribui para a formação de sujeitos críticos e ativos, capazes de compreender e intervir na realidade que os cerca. Sua atuação fortalece os vínculos entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e estimula a cultura do diálogo, da escuta e da corresponsabilidade. Como instrumento pedagógico e político, o Grêmio Estudantil expressa, na prática, os princípios da gestão democrática e da educação como direito de todos, promovendo experiências concretas de participação que extrapolam os muros da escola e se conectam à formação para a cidadania.

No entanto, para que essa instância cumpra efetivamente seu papel democrático, é necessário que a escola garanta as condições institucionais e pedagógicas para sua atuação autônoma e significativa. Isso implica assegurar espaço físico, tempo regular para reuniões, apoio pedagógico e escuta ativa por parte da equipe gestora e docente. Quando valorizado e integrado ao projeto político-pedagógico da escola, o Grêmio Estudantil pode tornar-se um espaço privilegiado de formação para a cidadania, na medida em que permite aos estudantes exercitarem o diálogo, a negociação de interesses coletivos, a defesa de direitos e o protagonismo juvenil. Como aponta Alves (2012), a participação estudantil nos espaços decisórios da escola contribui para a construção de uma cultura democrática e plural, fortalecendo a identidade dos alunos como sujeitos históricos e agentes transformadores do meio em que vivem. Assim, o fortalecimento dos grêmios estudantis deve ser compreendido como estratégia pedagógica e política indispensável à consolidação da gestão democrática nas escolas públicas.

O órgão colegiado de representação estudantil é instrumento para a organização e protagonismo dos estudantes. A Lei n.º 7.398, de 4 de novembro de 1985, em seu art. 1º, estabelece que, "aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais". Essa organização de estudantes representa o reconhecimento e a

consolidação das reivindicações do movimento estudantil, que enfrentou repressão e criminalização durante o período do regime militar.

A representação organizada dos estudantes nas escolas encontra respaldo no PNE 2014-2024, mais especificamente na Meta 19, que se dedica à efetivação da gestão democrática da educação. Dentro dessa meta, a estratégia 19.4 destaca a importância de promover a participação dos estudantes na vida escolar, garantindo espaços para sua expressão e contribuição nas decisões que impactam seu ambiente educacional.

19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando sê-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (Brasil, 2014, p. 84).

As práticas de tomada de decisão e participação no Grêmio Estudantil geralmente ocorrem por meio de eleições democráticas, nas quais os alunos elegem seus representantes para compor a diretoria do Grêmio. Essa eleição envolve campanhas, debates e votação, proporcionando aos estudantes a oportunidade de escolher seus líderes e representantes (Zambon, 2018).

Após a eleição, a diretoria do Grêmio Estudantil se reúne regularmente para discutir questões relevantes para os estudantes, como eventos escolares, atividades extracurriculares, melhorias na infraestrutura da escola, questões sociais e culturais, entre outros assuntos. Nessas reuniões, os membros da diretoria têm a oportunidade de expressar suas opiniões, propor ideias e votar em decisões importantes que afetam a comunidade estudantil (Serra, 2010).

Zambon (2018) pontua que o Grêmio Estudantil pode promover assembleias gerais ou encontros abertos a todos os estudantes, nos quais são discutidos temas de interesse geral e são tomadas decisões que afetam toda a comunidade estudantil. Essas assembleias são espaços importantes para o debate democrático e a participação ativa dos estudantes na vida escolar.

Martins e Dayrell (2013) mencionam que a comunicação é fundamental para o funcionamento do Grêmio Estudantil, sendo importante garantir que todos os estudantes tenham acesso às informações relevantes e possam participar ativamente das discussões e decisões. O Grêmio promove ações de engajamento, como eventos culturais, campanhas de conscientização e projetos sociais para incentivar uma maior participação e envolvimento dos estudantes na vida escolar e na comunidade. É um órgão importante

na promoção da democracia, na representação dos interesses dos estudantes e na construção de uma comunidade escolar mais participativa e engajada.

2.3.2 Análise do papel do Conselho Escolar na articulação Escola e Comunidade

A Lei n.º 9.394/1996 (LDB), em sua redação atualizada, prevê a gestão democrática do ensino público como um dos princípios fundamentais da educação nacional, e estabelece a participação da comunidade escolar nos processos de planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola. Com as alterações promovidas ao longo dos anos, como a introduzida pela Lei n.º 14.644/2023, reforçou-se, no plano normativo, o papel dos Conselhos Escolares e demais instâncias participativas como instrumentos para o fortalecimento da democracia no interior das instituições de ensino. No entanto, como essas alterações foram incorporadas à LDB, opta-se aqui por fazer referência direta à sua versão consolidada.

Importa destacar que as duas escolas analisadas nesta pesquisa integram sistemas próprios de ensino municipal, com legislação e regimentos específicos que regulamentam a composição, o funcionamento e as atribuições de seus Conselhos Escolares. Dessa forma, ainda que haja diretrizes nacionais gerais, a efetivação da gestão democrática e o papel dos conselhos são operacionalizados conforme as normativas locais estabelecidas pelas respectivas redes municipais.

Com base nesses marcos legais, o Conselho Escolar se configura como um órgão colegiado que visa garantir a participação das comunidades escolar e local nas decisões da escola, conforme estabelece a LDB em seus artigos 14 (inciso II) e 15, que asseguram a autonomia pedagógica e administrativa. Tais disposições são fundamentais para a gestão democrática, permitem que as decisões sejam tomadas de maneira mais inclusiva, com a contribuição de diferentes segmentos da comunidade escolar.

O Conselho Escolar tem a responsabilidade de deliberar sobre diversos aspectos, incluindo o currículo, o calendário escolar, a formação de turmas, horários e atividades culturais, além de participar na administração geral da escola. O Conselho é importante; pois, propicia um espaço para o diálogo entre profissionais com diferentes perspectivas, permitindo a revisão de pontos de vista e contribuindo para a resolução de problemas de gestão escolar (Gadotti, 1992).

A distribuição horizontal da responsabilidade nas decisões promove uma maior eficácia e conduz a resultados mais positivos para a escola. Essa prática desafia a

cultura patrimonialista, na qual os recursos públicos são tratados como privados, e dá lugar ao exercício autônomo e livre do poder democrático participativo. Dessa forma, o envolvimento cívico por meio do conselho escolar estimula e fortalece o senso de pertencimento à unidade educacional.

Dalben (1992) destaca que o processo contínuo de reflexão, baseado na observação, questionamento e revisão de conhecimentos, é essencial para o desenvolvimento educativo. Os Conselhos Escolares são espaços interdisciplinares de debate e tomada de decisões, promovendo a produção de conhecimento pela escola e sobre ela mesma. Para Teixeira (2001), a articulação de relações entre a escola e a comunidade é essencial para o sucesso na formação de cidadãos críticos e competentes, destacando a importância de envolver todos os interessados no processo educativo para alcançar esse objetivo.

O Conselho Escolar tem o potencial de democratizar as relações dentro da escola, mas para isso é preciso que todos tenham igual oportunidade de participação. De acordo com Veiga (1992), a busca pela gestão democrática implica necessariamente a ampla participação dos diversos segmentos da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas. Faz-se necessário que a comunidade escolar esteja envolvida na elaboração de documentos fundamentais para a gestão escolar, como o Projeto-Político-Pedagógico (PPP), que deve ser construído com base nas experiências cotidianas, visando uma gestão compartilhada.

O PPP, tendo o Conselho Escolar como responsável por sua elaboração e acompanhamento, deve identificar, discutir e organizar ações que contribuam para o currículo escolar, considerando conteúdo, método e avaliação, alinhados às orientações legais e adaptados à realidade da comunidade escolar, visando a formação de cidadãos críticos e participativos (Brasil, 2004).

O projeto político pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar, por isso ele deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar. Esse processo deve ser coordenado e acompanhado pelos Conselhos Escolares (Brasil, 2004, p. 35).

Desse modo, a presença e o funcionamento de instâncias como o Conselho Escolar são indispensáveis, uma vez que proporcionam o diálogo entre a comunidade escolar e local sobre suas ações políticas e pedagógicas. Essa participação é essencial

para garantir, ao menos minimamente, os objetivos democráticos dentro da escola. Reforçando essa ideia, Paro (2008) destaca que é absurdo conceber uma gestão democrática que não inclua a comunidade escolar como parte integrante dos processos decisórios.

2.3.3 Desafios enfrentados na implementação dos Órgãos Colegiados e seu impacto na qualidade do ensino

A implementação dos Órgãos Colegiados apresenta uma série de desafios que afetam diretamente a qualidade do ensino. Um dos principais desafios é a garantia da efetiva participação e representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo pais, professores, estudantes e funcionários, no processo decisório. O primeiro desafio é a falta de engajamento e envolvimento desses atores, que pode comprometer a legitimidade e a eficácia das decisões tomadas pelos Órgãos Colegiados, resultando em políticas e práticas desalinhadas com as necessidades e demandas reais da escola e dos estudantes (Santos, 2018).

Segundo Santos (2018), o segundo desafio são as questões relacionadas à capacitação e formação dos membros dos Órgãos Colegiados, que representam outro desafio significativo. A ausência de conhecimento técnico e habilidades específicas pode dificultar a compreensão e análise de questões complexas relacionadas à gestão escolar e à qualidade do ensino, bem como a formulação de propostas e soluções adequadas para enfrentar os desafios educacionais.

Nota-se que, a promoção de uma cultura democrática e participativa dentro da comunidade escolar é o terceiro desafio que está relacionado ao primeiro desafio. Muitas vezes, estruturas hierárquicas tradicionais e resistências à mudança podem impedir a efetiva descentralização do poder e a democratização das decisões, limitando o papel e a influência dos Órgãos Colegiados na definição de políticas e práticas educacionais (Silva, 2014).

O quarto desafio é a falta de recursos financeiros e materiais, que representam obstáculo para a implementação efetiva dos Órgãos Colegiados. A escassez de investimentos em infraestrutura, formação de pessoal e programas educacionais pode dificultar a realização de projetos e iniciativas propostas pelos Órgãos Colegiados, comprometendo, assim, a qualidade do ensino e o alcance de resultados educacionais satisfatórios (Silva, 2014).

O impacto desses desafios na qualidade do ensino é significativo, uma vez que a participação efetiva dos diferentes atores da comunidade escolar e a adoção de práticas democráticas e transparentes são fundamentais para promover uma gestão escolar apropriada e uma educação de qualidade (Silva, 2021).

Segundo Silva (2021), quando os Órgãos Colegiados enfrentam dificuldades para exercer suas funções, a capacidade da escola de identificar e atender às necessidades dos alunos, promover inclusão e equidade, e criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes, é comprometida. Isso resulta em impacto negativo na qualidade do ensino oferecido, já que a gestão escolar se torna menos apropriada para atender as demandas educacionais e sociais necessárias para o desenvolvimento dos alunos.

2.4 O Diretor escolar como mediador da relação escola-comunidade

A relação entre a escola e a comunidade é um dos pilares fundamentais para o sucesso educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes. O papel do diretor escolar é central nesse processo, pois cabe a ele se posicionar como líder para mediar essa relação, promovendo a colaboração e comunicação entre ambos. Esta seção discute possíveis estratégias adotadas pelo diretor para promover essa colaboração, bem como sua análise sobre seu papel na implementação das mudanças curriculares. A compreensão desses aspectos é essencial para entender como o diretor pode influenciar a qualidade do ensino e o envolvimento da comunidade escolar.

A gestão participativa nas escolas é uma tendência cada vez mais presente e necessária, reconhecendo que a responsabilidade pela educação não recai exclusivamente sobre as instituições escolares, mas é compartilhada por toda a comunidade educativa, inclui alunos, professores, funcionários e pais. Nesse sentido, a função do gestor escolar assume relevância, pois cabe a ele liderar de forma ativa e democrática, acolhendo as demandas e necessidades de todos os envolvidos no processo educativo.

O gestor escolar deve ser capaz de tomar decisões democráticas e transparentes, permitindo que sejam fiscalizadas e compreendidas por toda a comunidade escolar. Diante das constantes inovações e desafios contemporâneos, é fundamental que o gestor

acompanhe as mudanças físicas, pedagógicas e tecnológicas, buscando ampliar a capacidade de realização da organização escolar e alcançar seu potencial máximo.

A função do gestor escolar é coordenar e orientar todos os esforços da equipe escolar no sentido de promover o melhor atendimento às necessidades dos alunos e fomentar seu pleno desenvolvimento. O gestor assume a responsabilidade pela implementação da política educacional do sistema, organiza, dinamiza e coordena os recursos disponíveis para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Desse modo, é essencial que o gestor seja um líder com habilidades de comunicação, aberto ao diálogo e capaz de motivar e incentivar a equipe em todos os momentos.

2.4.1 Estratégias adotadas pelo diretor para promover a colaboração e comunicação entre a escola e a comunidade

Dentre os elementos internos à escola que podem ter um impacto positivo no processo de aprendizagem dos alunos, destaca-se a direção escolar (Franco, 2007). Soares (2007), defende que a gestão da escola, liderada pelo diretor, exerce uma função fundamental ao garantir o funcionamento eficiente da instituição, assegurando que os recursos disponíveis sejam utilizados de maneira a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Oliveira (2015) cita que essas diferenças nos resultados acadêmicos dos alunos, muitas vezes associadas ao trabalho da gestão escolar, costumam estar relacionadas ao cumprimento apropriado das responsabilidades mencionadas, que envolvem a criação de um ambiente propício para a aprendizagem e a promoção de um trabalho colaborativo com visão e metas compartilhadas entre toda a equipe escolar.

O título de diretor na esfera educacional se relaciona com ideias de liderança, comando e administração, representando aquele que está à frente de uma instituição de ensino. Sendo assim, é importante considerar os diversos aspectos que essa função pode abarcar quando se trata do ambiente escolar (Paro, 2015).

O diretor também atua como orientador e guia para a equipe pedagógica e administrativa. Essa perspectiva mais ampla da função do diretor escolar inclui a gestão da escola, e o direcionamento estratégico, o apoio às práticas pedagógicas, a promoção de relações interpessoais saudáveis e a criação de um ambiente propício para o ensino e aprendizagem. Portanto, compreender as diversas demandas e tarefas assumidas pelo

diretor escolar é fundamental para uma análise abrangente e holística do funcionamento da instituição de ensino (Souza, 2012).

O diretor escolar na rede pública de ensino no Brasil é um funcionário público, cujo vínculo pode ser estabelecido com a União, Estado ou Município, dependendo da lotação de sua unidade escolar. A definição legal do status do diretor escolar é importante, pois em algumas redes/sistema ele é considerado um cargo comissionado, em outros é enquadrado como servidor de carreira, sendo admitido via concurso público, conforme estabelecido nos Incisos II e V do Artigo 37 da Constituição Federal. Os aspectos relacionados à remuneração e políticas de admissão são regidos pelos respectivos poderes, como determina o Artigo 39 da Constituição (Brasil, 1988).

Dessa forma, como funcionário público legalmente investido, o diretor escolar exerce uma função administrativa que o vincula tanto ao poder que o nomeou quanto à instituição que representa. Em relação ao seu papel como funcionário público, Souza (2006) observa que o diretor é considerado um burocrata no sentido weberiano, atuando como intermediário entre o Estado e a comunidade escolar, exercendo uma liderança local. A burocracia, segundo Weber (1977), representa um modelo ideal de organização que, embora possa não corresponder à realidade de forma exata, serve como um importante instrumento de análise sociológica e política. Essa visão da burocracia weberiana destaca a natureza dos deveres do funcionário público que ocupa um cargo, enfatizando a sua responsabilidade e comprometimento com as normas e procedimentos estabelecidos.

O acesso a um cargo, incluídos os da economia privada, considera-se como a aceitação de um dever particular de fidelidade à administração, em troca de uma existência segura. Para o caráter específico da moderna fidelidade a um cargo é essencial o fato de que, no tipo puro, o cargo não determine uma relação com uma pessoa, como a fé do vassalo ou o discípulo nas relações de autoridade feudal ou patrimonial. A lealdade moderna adere-se a finalidades impessoais e funcionais (Weber, 1977, p.11)

Como funcionário público, o diretor assume seu cargo ou posição investido pelo poder que o nomeou, o que implica que uma das funções que exerce é o de representante do Estado, dos profissionais da escola e da comunidade na instituição escolar. Essa representação confere um caráter político à direção escolar, destacando sua centralidade (Oliveira, 2015).

No processo da escolha dos diretores para as escolas públicas brasileiras, há uma descentralização na definição de como tais funcionários acessam seus cargos. Embora a

Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96 defendam o princípio da gestão democrática nas escolas, esse princípio não é estendido para a escolha do diretor escolar. Na prática, a legislação deixa a cargo de cada ente federado as definições relacionadas à carreira de diretor escolar, incluindo o acesso ao cargo (Brasil, 1988; Brasil, 1996), que em geral ocorre por nomeação política, eleição ou provimento via concurso público.

Compreende-se o trabalho do diretor na perspectiva da relação social que seu cargo exige e reconhecendo que essas relações são influenciadas por dinâmicas de poder definidas tanto de antemão (pelas referências de autoridade implícitas no cargo) quanto posteriormente (pelo perfil do diretor no exercício da autoridade).

Bourdieu (1994) introduziu esse conceito de relações no processo educacional em um estudo sobre as *Grandes Écoles*. Metodologicamente, o autor justifica a importância de priorizar, na pesquisa, a análise das relações entre os sujeitos em relação aos elementos diretamente observáveis, considerando tal análise como necessária.

deduzir as leis de funcionamento desses diferentes campos, os objetivos específicos que eles propõem, os princípios de divisão segundo os quais se organizam, as forças e as estratégias dos diferentes campos que se opõem; tudo isto sem esquecer que, por maior que seja sua autonomia relativa, cada um deve suas propriedades mais fundamentais à posição que ocupa no campo do poder: só pensando como tal a estrutura de relações objetivas entre os diferentes universos e a luta para manter ou subverter essa estrutura, quer dizer, para impor o princípio dominante de dominação é possível compreender completamente as propriedades específicas de cada um dos subcampos. (Bourdieu, 1994, p. 42)

A compreensão das relações estabelecidas no ambiente escolar, particularmente entre diretores e professores, demanda a observação da capacidade desses agentes de se adaptarem à dinâmica do campo - a lógica da organização escolar e as demandas externas. Em relações hierárquicas, onde alguns (diretores) detêm mais poder de decisão do que outros (professores), essa compreensão se torna mais complexa (Bourdieu, 1994).

As estratégias de ação do diretor para manter ou conquistar sua posição de liderança no campo devem considerar as adaptações necessárias para corresponder às diferentes expectativas que permeiam o ambiente escolar. A esta capacidade de adaptação, Bourdieu (1996, p. 144) acrescenta a habilidade de antevisão: "ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo. É ter o senso histórico do jogo. [...] o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo".

Enquanto gestor responsável por sua unidade escolar e exercendo o papel de líder entre os demais sujeitos da escola, o diretor exerce sua capacidade de adaptação.

O termo "gestão escolar" gradualmente substituiu e redefiniu o conceito de "administração escolar" ao longo das últimas décadas, tanto nas políticas educacionais quanto nos estudos no campo da política e sociologia da educação. Este processo de alternância no uso do termo remonta à década de 1980 e está associado à valorização da natureza política da gestão escolar. Esse período foi marcado por movimentos em prol da democratização da escola, amparados por legislações como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Segundo Souza (2006), passou-se a considerar a coordenação da política escolar como objeto da gestão escolar. Em linha com essa consideração, Carvalho (2012, p. 80) ressalta que,

pode-se aventar, então, a hipótese de que, ao menos naquele momento, o termo "administração escolar" permaneceu vinculado à perspectiva mais tecnocrática anteriormente vigente, enquanto o termo "gestão" teria sido assumido pelos críticos àquela perspectiva, que valorizavam o conteúdo político da gestão da escola, atribuindo ao diretor um papel de mediação e liderança política potencialmente transformadora.

A discussão sobre a construção histórica do uso do conceito de gestão escolar no cenário educacional brasileiro remonta a um período de intensos debates sobre propostas democratizadoras, especialmente após o fim do regime militar na década de 1980. A gestão escolar emergiu como um tema central, combinando elementos das teorias administrativas e organizacionais.

A compreensão da gestão escolar como um processo permeado por relações de poder entre seus agentes, aliada à visão da escola como uma organização e sistema próprios, amplia o entendimento do papel exercido pelos gestores escolares. A importância atribuída à democratização dos processos educacionais no Brasil, incluindo a gestão, ganhou destaque no final da década de 1980, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Brasil, 1988, Art. 206, Inciso VI). Posteriormente, a LDBEN 9394/1996 reforçou o princípio da gestão democrática como um indicativo para o ensino público, estabelecendo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, Art. 14).

A posição do diretor escolar é caracterizada por quatro dimensões de atuação. Na dimensão da Administração, o diretor desempenha o papel de intermediário entre a administração educacional central e a escola. Na dimensão Escola, ele é visto como o líder entre os pares, representando os demais membros da equipe. Na dimensão Empresa, assume a função de gestor, preocupa-se com os resultados educacionais. Na dimensão Território, atua como negociador político, conecta-se com as particularidades e demandas locais (Barroso, 2012).

Segundo Barroso (2012), essas dimensões refletem as expectativas em relação ao trabalho do diretor como gestor escolar. Sob essa perspectiva, a responsabilidade pela garantia da aprendizagem dos alunos recai sobre a dimensão "empresa", onde o diretor-administrador é encarregado de assegurar a eficiência e eficácia da escola. Essa abordagem reflete a complexidade da função do diretor escolar na contemporaneidade, que demanda habilidades e competências diversas para enfrentar os desafios da gestão educacional.

O conceito de liderança, como enfatizado por Leithwood (2009), é complexo e desafiador de definir. Antes de explorá-lo no contexto escolar, é importante considerar alguns pressupostos-chave adotados pelo autor: a) a liderança emerge dentro de relações sociais e serve a propósitos sociais; b) implica ter um propósito e uma direção claros; c) é um processo de influência sobre outros; d) é uma função a ser exercida; e) é contextual e contingente.

A partir desses pressupostos, podemos inferir que: a) o diretor escolar atua como um líder em um contexto de relações sociais, muitas vezes cumprindo o papel de mediador; b) sua liderança na escola é fundamentada em uma meta comum, como, por exemplo, garantir a aprendizagem de todos os alunos; c) a eficácia de sua liderança depende da sua capacidade de mediar e instigar a participação dos membros da comunidade escolar na direção dos objetivos que lhe são comuns para a garantia da efetivação da função social da escola; d) ao assumir o cargo de diretor, a liderança torna-se uma de suas funções preponderantes; e) a forma como sua liderança se manifesta é moldada pelo contexto específico em que opera, incluindo o processo de sua nomeação. Esses elementos destacam a complexidade e a natureza dinâmica da liderança escolar, que exerce uma função relevante na promoção do sucesso educacional e no desenvolvimento da comunidade escolar (Barroso, 2012).

Em sua análise sobre liderança escolar, Leithwood (2009) a define como o processo de mobilizar e influenciar outros para articular e alcançar as intenções e metas compartilhadas na escola. Assim sendo, uma liderança na escola envolve uma variedade de funções e características, como uma abordagem não conformista, a seleção rigorosa e a substituição de professores, o foco contínuo na aprendizagem dos alunos, o monitoramento regular das atividades escolares, o investimento de tempo e energia na melhoria escolar, o apoio aos professores, a promoção da participação dos pais, o acompanhamento do progresso dos alunos e o desenvolvimento de processos eficazes de agrupamento dos alunos, entre outros.

Leithwood (2009) também observa que estratégias de liderança escolar mais centradas em questões pedagógicas e de aprendizagem tendem a estar mais fortemente associadas à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos do que aquelas focadas em questões administrativas e organizacionais. Em consonância, Souza (2006) analisa o trabalho do diretor escolar, destacando suas responsabilidades tanto administrativas quanto pedagógicas. Portanto, observa uma tendência de que os diretores dediquem mais atenção às questões administrativas em detrimento daquelas relacionadas à aprendizagem dos alunos. Essa constatação ressalta a importância de uma prática equilibrada que priorize tanto a gestão da escola quanto o progresso acadêmico dos estudantes.

Para Polon (2012, p. 74),

a necessidade de valorização da dimensão pedagógica da gestão escolar, considerada aqui como aquela que leva os gestores escolares a assumirem um papel de liderança na discussão sobre o que se ensina e como, na construção do projeto pedagógico da escola.

A atenção aos aspectos da aprendizagem no ambiente escolar é um dos principais fatores para que a atuação do diretor tenha um impacto positivo no desempenho dos alunos, conforme destacado pelas pesquisas sobre escolas eficazes e sintetizado por Bonamino (2012). Esses fatores incluem a capacidade de compartilhar a autoridade com a equipe, o acompanhamento sistemático e individual das atividades escolares, a habilidade de identificar e articular metas e prioridades, além da participação e envolvimento nas questões relacionadas ao aprendizado dos alunos, entre outros aspectos.

A dimensão pedagógica é um aspecto central na atuação do diretor escolar, “eles são líderes que estão envolvidos em atividades pedagógicas e não somente em

atividades administrativas, porque entendem que o pedagógico interfere diretamente na aprendizagem dos alunos” (Bonamino, 2012, p. 124).

Na esfera pedagógica, o diretor promove a constante inovação e aprimoramento da qualidade do ensino na escola, tanto na esfera pública quanto na privada. É a qualidade do ensino que, principalmente, atrai a atenção da comunidade escolar para a instituição, tornando-a um ponto focal (Bonamino, 2012). Portanto, cabe ao diretor elaborar um planejamento que reflita as aspirações da comunidade, visando sempre elevar a qualidade da aprendizagem oferecida, e mobilizar todas as ferramentas necessárias para isso.

Segundo Colling (2012), o gestor atua no ambiente escolar, influenciando diretamente o trabalho dos professores. Ele atua como um agente mediador na escola, promovendo uma estrutura escolar harmoniosa e organizada que permite aos educadores desenvolverem autonomia para um planejamento flexível. Proporciona oportunidades de acesso à formação continuada, resultando em ações pedagógicas mais positivas, reflexivas e inovadoras, que visam uma aprendizagem consistente e sólida para uma formação integral dos educandos. Para alcançar esse objetivo, é preciso que o gestor tenha um profundo conhecimento do PPP da escola, participe ativamente da elaboração do planejamento anual e dos planos de trabalho, e contribua para a construção de um currículo contextualizado com a realidade social dos alunos e da comunidade.

De acordo com Ferreira (2008), a gestão escolar enfrenta atualmente um período de profundas transformações, que se refletem em diferentes medidas e têm como objetivo redefinir o conceito de escola, reconhecendo e reforçando sua autonomia. Isso inclui a adoção de modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes. Surgem novas descobertas e novas formas de compreender que é impossível entender as partes sem conhecer o todo, e vice-versa.

É necessário que a gestão escolar se mantenha atualizada e apresente atitudes inovadoras, alinhadas com a responsabilidade social de formar cidadãos capazes de interagir na sociedade. A ampliação do uso das tecnologias tem provocado uma mudança na prática profissional, exigindo dos gestores conhecimentos refinados para uma atuação produtiva e uma formação mais flexível para acompanhar a evolução tecnológica dos alunos e do procedimento escolar (Morin, 2007).

Nesse processo, Morin (2007) pontua que o gestor exerce sua liderança ao assumir a função de mediador das práticas de ensino dos professores e

proporcionando-lhes os recursos didáticos e materiais necessários para desenvolverem metodologias eficazes em sua prática pedagógica. É dessa forma que uma escola democrática gradualmente alcança seus objetivos e capacita seus membros para serem agentes de transformação na sociedade em que estão inseridos.

No contexto em análise, a gestão escolar surge como um mecanismo essencial para garantir o funcionamento da instituição, com foco na promoção da aprendizagem dos alunos. Para alcançar esse objetivo, é necessário que o gestor viabilize ações alinhadas aos princípios e diretrizes educacionais estabelecidos no PPP da escola (Paro, 2015).

Como líder educacional, o gestor é importante ao integrar as ações educativas de forma consistente e coerente, mobilizando toda a comunidade escolar para novas aprendizagens e saberes. A formação continuada é uma ferramenta indispensável nesse processo, promovendo uma revisão e atualização dos conceitos, com o gestor atuando como um mediador dos processos de ensino e aprendizagem, ciente da importância de sua função perante a escola e a comunidade (Ferreira, 2008).

Conforme Paro (2015), é importante ressaltar que o conhecimento é uma construção contínua e dinâmica, que se manifesta através da interação com as informações e da reconstrução individual de concepções. Nesse sentido, o gestor, os professores, os alunos e toda a comunidade escolar devem estar envolvidos em um processo que permita uma reflexão crítica e contextualizada sobre as informações recebidas.

Por meio do conhecimento, é possível empoderar os cidadãos para que se tornem agentes de transformação em uma sociedade em constante mudança. Para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, é fundamental que os indivíduos desenvolvam habilidades para resolver problemas de maneira madura e eficaz, o que torna a formação continuada dos profissionais da educação, especialmente dos gestores, um elemento-chave para o sucesso do processo educacional.

Atualmente, o grande desafio da educação é qualificar o processo de aprendizagem dos alunos, garantindo-lhes as habilidades necessárias para uma participação efetiva na sociedade. Nesse sentido, a escola deve constantemente revisar suas práticas educacionais e se qualificar, fortalecendo a comunicação e estabelecendo uma relação colaborativa com os pais e demais segmentos escolares (Veiga, 1995).

O gestor enfrenta o desafio de coordenar diversos aspectos da instituição, como a equipe, os espaços, as parcerias e os recursos, com o objetivo de promover a aprendizagem das turmas. Para isso, é fundamental que ele se concentre na organização dos espaços pedagógicos, na mobilização de uma equipe coesa e na comunicação efetiva com os pais. Embora não seja uma tarefa fácil, adotar essas medidas facilita a obtenção de resultados positivos, garantindo o sucesso do processo educacional e a aprendizagem dos alunos (Souza, 2007).

Sendo assim, Paro (2015) destaca que é responsabilidade da direção escolar orientar-se pelo PPP (Projeto Político Pedagógico), que representa as visões e aspirações da comunidade em relação ao espaço escolar. Esse documento compreende os elementos que tornam a escola única e expressa suas ambições. Portanto, as ações do diretor devem estar alinhadas com o PPP, buscando transformá-lo em realidade para a comunidade.

Além da função pedagógica, o diretor atua aproximando a comunidade do ambiente educacional, assim utiliza estratégias que visam fortalecer os laços entre escola e sociedade. Inclui a promoção de eventos abertos à comunidade, como feiras culturais, palestras e atividades esportivas, que não apenas envolvem os alunos, mas também os pais, familiares e moradores locais. Essas iniciativas ampliam o engajamento dos diversos atores no contexto escolar, e contribuem para a construção de uma relação de confiança e parceria entre a escola e a comunidade em que está inserida (Paro, 2015).

A atuação do diretor promove o estabelecimento de uma cultura escolar positiva e inclusiva. O que implica na promoção de um ambiente acolhedor e respeitoso, onde todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados e respeitados, independentemente de sua origem étnica, socioeconômica ou de suas habilidades. O diretor exerce uma função fundamental na promoção da diversidade e na prevenção de discriminação e *bullying*, através de políticas e práticas que promovem a inclusão e o respeito mútuo (Barroso, 2012).

O diretor escolar exerce um papel estratégico na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros da escola, promove administração transparente e inclusiva. Essa função envolve a coordenação do processo de seleção e capacitação de professores e funcionários, a garantia de condições adequadas nas instalações escolares e a aplicação dos recursos financeiros disponíveis. Essas responsabilidades são compartilhadas e deliberadas em conjunto com os Órgãos Colegiados e a comunidade escolar, permitindo

que a gestão esteja conforme as metas e necessidades educacionais de forma coletiva e democrática (Barroso, 2012).

Portanto, o diretor atua na promoção de uma comunicação transparente dentro da escola, com a criação de canais de comunicação abertos e acessíveis, tanto internamente entre os membros da equipe escolar, quanto externamente com os pais, alunos e outros membros da comunidade. Uma comunicação clara é essencial para garantir a colaboração e o envolvimento de todos os interessados no processo educacional, bem como para resolver eventuais conflitos e desafios que possam surgir no ambiente escolar.

2.4.2 O papel do diretor em um contexto de gestão democrática para a implementação de mudanças curriculares

Antes de discorrer sobre a função do diretor na implementação de mudanças curriculares, trataremos a concepção de currículo. O currículo é uma construção social ligada a um momento histórico específico, à sociedade em que está inserido e às relações estabelecidas com o conhecimento. Nessa perspectiva, a educação e o currículo são entendidos como elementos intimamente ligados ao processo cultural, contribuindo para a formação de identidades locais e nacionais (Lima; Lemos; Anaya, 2008)

O currículo é, inegavelmente, um instrumento político que está ligado à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder. Enquanto a cultura representa o conteúdo da educação, sua essência e sua defesa, o currículo é a expressão concreta dessas escolhas dentro desse aspecto cultural. As teorias críticas da educação nos alertam para o fato de que a escola muitas vezes tem sido um espaço de subordinação e reprodução da cultura da classe dominante, das elites e da burguesia. Portanto, com a pluralidade cultural, surge um movimento de demanda por parte dos grupos culturais marginalizados, que lutam para que suas raízes culturais sejam reconhecidas e representadas na cultura nacional, evidenciando que há uma mesma humanidade (Lima; Lemos; Anaya, 2008).

Atualmente, a orientação curricular no Brasil é norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental e, em 2018, para o ensino médio. A BNCC estabelece uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, visando a formação integral dos estudantes em todos os níveis de ensino.

Ao elaborar um currículo escolar, é essencial considerar as vertentes que abordam a ontologia (a natureza do ser), a epistemologia (a natureza do conhecimento e o processo de conhecer) e a axiologia (a natureza do bem e do mal, incluindo o estético) (Almeida; Silva; Soster, 2022).

Considerando o homem como um ser histórico, é natural que o currículo atenda a interesses que variam ao longo do tempo e em diferentes contextos históricos. Vale ressaltar a distinção conceitual entre currículo, que engloba o conjunto de ações pedagógicas, e matriz curricular, refere-se à lista de disciplinas e conteúdo do currículo (Silva, 2009).

O currículo não é neutro; ele é social e culturalmente definido, reflete concepção de mundo, sociedade e educação. Assim, implica relações de poder e é central para a ação educativa, envolve o conjunto de atividades desenvolvidas no processo formativo. A definição das diretrizes e propostas curriculares ocorre nos órgãos governamentais, como o ministério e as secretarias de educação, que funcionam como o campo oficial de recontextualização do discurso pedagógico. É nesses espaços que os conhecimentos produzidos em diversas áreas são selecionados e adaptados para serem introduzidos na escola, conforme as diretrizes estabelecidas, transformando-se assim em conhecimento escolar (Gama, 2015).

Nesse processo, as disputas políticas exercem uma função na definição das diretrizes e propostas curriculares, que podem variar em termos de operacionalização. A gestão desses órgãos governamentais determina os espaços e os formatos de debate, podendo resultar em processos mais centralizados ou mais democráticos, com a participação de diferentes grupos e organizações sociais. Essas diretrizes e propostas curriculares, influenciadas pelas orientações políticas vigentes, orientam o trabalho nas escolas (Gama, 2015).

Além do currículo formal definido pelas diretrizes oficiais, destaca-se a importância do currículo construído pela comunidade escolar, conhecido como currículo real ou vivido. Segundo Sacristán (2000), esse currículo nasce das interações cotidianas entre professores, alunos, pais e demais integrantes da escola, reflete as especificidades culturais, sociais e históricas do contexto em que a instituição está inserida. Representa a prática efetiva, que muitas vezes se afasta do que está nos documentos oficiais, pois é influenciado pelas experiências, expectativas e necessidades da comunidade escolar. Assim, ao permitir a participação ativa dos diferentes agentes, o currículo real

possibilita construção democrática, promove educação contextualizada. Nesse sentido, a gestão democrática não apenas legitima esse currículo vivido, mas o reconhece como espaço de inovação e autoria coletiva, aproximando os sujeitos escolares das decisões curriculares.

Outro aspecto relevante nesse debate é o currículo oculto, que compreende os valores, normas e comportamentos transmitidos de maneira implícita no ambiente escolar. De acordo com Apple (2006), enquanto o currículo formal foca em conteúdos e habilidades explícitas, o currículo oculto opera de forma silenciosa, molda atitudes, percepções e relações sociais dentro da escola. Reforça desigualdades e preconceitos e é uma ferramenta para promover equidade e respeito à diversidade, dependendo da intencionalidade pedagógica. A reflexão crítica sobre o currículo oculto é essencial para que a escola tome consciência dos princípios éticos e educativos que pretende cultivar. Dessa forma, a relação do currículo real e a análise do currículo oculto enriquecem o processo de ensino, torna-o inclusivo de forma a seguir as necessidades reais dos estudantes e da comunidade escolar. Nesse aspecto, a atuação do diretor deve incluir a escuta sensível dos sinais do currículo oculto, promovendo ambientes escolares em que a diversidade seja valorizada e a equidade, praticada.

Complementando essas perspectivas, Paraíso (2023) introduz a noção de currículo menor, inspirado no pensamento de Deleuze, para se referir às práticas e saberes que escapam à padronização e normatividade dos currículos oficiais. Esse currículo menor emerge nos interstícios da vida escolar, nos gestos criativos de professores e alunos, nas aprendizagens informais e nas resistências sutis. Ao valorizar essas expressões singulares, a gestão democrática reconhece que o currículo também se constrói na margem, no invisível e no inesperado, ampliando os sentidos da educação para além do prescrito.

Diante dessas múltiplas concepções de currículo — o vivido (Sacristán), o oculto (Apple) e o menor (Paraíso) — evidencia-se a complexidade do papel do diretor escolar na implementação de mudanças curriculares em uma perspectiva democrática. A construção de um currículo verdadeiramente inclusivo, dialógico e inovador não se limita à execução de diretrizes oficiais, mas envolve o reconhecimento das práticas reais, a análise crítica das dimensões implícitas da escolarização e a valorização das experiências que escapam às normativas tradicionais. Nesse contexto, o diretor se afirma como mediador cultural e político, articulando a diversidade de vozes e

experiências que atravessam o cotidiano escolar e garantindo que o currículo seja, de fato, um instrumento de transformação social e emancipação humana.

Essa concepção amplia o entendimento da dimensão pedagógica da gestão escolar, que passa a envolver a construção coletiva de práticas transformadoras que impactam diretamente o ensino e a aprendizagem. O diretor contribui, de maneira ativa, para a articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), mas seu papel não se realiza de forma isolada. É imprescindível o engajamento de toda a comunidade escolar para garantir ações pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, contextualizadas, democráticas e inclusivas (Ribeiro, 2012).

Embora o diretor acumule responsabilidades administrativas, como a gestão de recursos financeiros e materiais, sua atuação no campo pedagógico não pode ser negligenciada. Muitas vezes, a sobrecarga de tarefas burocráticas leva à delegação exclusiva dessas atribuições ao coordenador pedagógico, o que compromete a liderança integral do gestor. No entanto, para que o processo educacional seja efetivamente bem-sucedido, é essencial que o diretor esteja diretamente envolvido na definição e condução das estratégias pedagógicas da escola (Ogawa; Filipak, 2013).

Como aponta Nascimento (2015), as atividades pedagógicas do diretor incluem o acompanhamento dos processos de ensino, a assistência aos educadores, a liderança em projetos educacionais e a promoção de ações alinhadas aos objetivos institucionais. É também sua função estimular práticas inovadoras e garantir a melhoria contínua da qualidade da aprendizagem, promovendo o engajamento dos alunos e o fortalecimento de uma cultura de excelência. Para tanto, é fundamental manter uma comunicação aberta e transparente com os diferentes segmentos da escola e da comunidade, fortalecendo um ambiente de colaboração, escuta e corresponsabilidade pelo desenvolvimento educacional.

Segundo Souza (2010, p. 4), o diretor também atua na:

mediação/promoção do planejamento pedagógico; da definição de prioridades e estratégias metodológicas que melhor se ajustem aos níveis e modalidades de ensino oferecido, às características socioculturais e de aprendizagem apresentadas pelos alunos, bem como aos projetos pedagógicos e culturais, disciplinares ou interdisciplinares definidos como prioritários a cada ano/período letivo; da atualização/adequação curricular; das avaliações institucionais e do ensino-aprendizagem; da elevação do padrão de qualidade no atendimento escolar como um todo; da melhoria dos índices/resultados escolares; das demandas de formação inicial e continuada dos profissionais

com função docente e dos não-docentes; da promoção dos órgãos/instâncias colegiadas no interior da escola e sua permanente articulação, haja vista a necessidade da participação coletiva, entendida como dimensão formativa e promotora da cidadania.

Diante do exposto, compreende-se que as responsabilidades do diretor no âmbito pedagógico vão além da simples coordenação e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. No entanto, essa atuação não deve ser compreendida como centralizadora, mas como mediadora e articuladora de processos coletivos, alinhada aos princípios da gestão democrática. Segundo Paro (2000), a liderança escolar democrática não se baseia na concentração das decisões, mas na criação de condições que possibilitem ao coletivo decidir com autonomia e consciência crítica. Nesse sentido, é fundamental que o diretor atue em permanente diálogo com o coordenador pedagógico, com a equipe gestora e com os demais segmentos da comunidade escolar, promovendo a escuta ativa, o respeito às diferenças e a construção de consensos.

Glatter (1999) também sustenta essa perspectiva ao afirmar que o papel da liderança escolar inovadora está menos em ditar o rumo e mais em criar um ambiente que estimule a participação e o compromisso dos diversos atores da escola com o processo de mudança. Assim, o diretor contribui para garantir a coerência, a intencionalidade e a legitimidade das ações pedagógicas, sem sobrepor-se às instâncias coletivas de decisão, mas potencializando-as. Nessa lógica, sua liderança ganha densidade justamente por ser exercida como serviço ao coletivo, e não como expressão de poder hierárquico.

Em meio a uma série de demandas, exigências administrativas e à falta de supervisão pedagógica adequada, o diretor muitas vezes se vê incapaz de acompanhar de perto todas as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, o PPP é um guia essencial para o desenvolvimento educacional da escola (Nascimento, 2015). Conforme observado por Santana, Gomes e Barbosa (2012), o processo de elaboração do PPP é complexo e delicado, exigindo habilidade, seriedade e, sobretudo, paciência. Nesse caso, quem busca a coordenação desse documento é a direção escolar juntamente com a coordenação pedagógica.

Na análise do papel do diretor na implementação das mudanças curriculares, é essencial compreender a amplitude e a complexidade dessa responsabilidade. O diretor é um líder e catalisador de transformações no currículo escolar, atuando como agente de

mudança e garantindo a efetivação das políticas educacionais estabelecidas (Luck, 2013). Assume a responsabilidade de liderar e orientar a equipe pedagógica na compreensão e na adoção das novas diretrizes curriculares, envolvendo a articulação de estratégias de capacitação e formação continuada para os professores, a fim de garantir que compreendam plenamente os objetivos e os conteúdos propostos no novo currículo (Libâneo; Oliveira, 2012).

Na perspectiva da Gestão Democrática, a construção do currículo é compartilhada por toda a comunidade escolar, com Direção e Coordenação Pedagógica liderando o planejamento, acompanhando o ensino e implementando intervenções pedagógicas. Gestores devem acolher famílias, fortalecer iniciativas dos estudantes e equilibrar direitos e deveres da comunidade escolar (Paro, 2000).

Segundo Gandin (1998), o processo de ensino aprendizagem deve ser planejado e contextualizado de forma a proporcionar significados substanciais a todos os envolvidos. Nesse sentido, cabe aos gestores da instituição de ensino a importante função de articular o PPP e o currículo da escola, em um processo dinâmico que englobe todas as etapas de planejamento, organização, coordenação, direção e avaliação voltadas para a realidade escolar.

Silva (2011) destaca a necessidade de interação entre os diversos setores administrativos e pedagógicos da escola para que o currículo possa ser um instrumento eficaz na construção coletiva do conhecimento escolar. É essencial que o currículo esteja alinhado com o PPP da escola, pois enquanto o PPP define objetivos, metas, princípios e estratégias, o currículo é responsável por tornar tudo isso viável na prática.

Oliveira e Simões (2001) enfatizam que os gestores escolares devem estar preparados para lidar com as diversas situações que surgem em seu cargo. Além de fornecer esclarecimentos teóricos à comunidade, eles devem incentivar ações criativas e inovadoras, envolvendo todos os atores no processo educacional. É essencial que os gestores participem dos encontros da comunidade escolar, promovendo o diálogo e o debate para que as decisões tomadas levem em conta a realidade da escola, contribuindo para educação humanizada e democrática.

Nesse sentido, o diretor auxilia na mobilização e no envolvimento da comunidade escolar no processo de construção e implementação das mudanças curriculares (Paro, 2015). O diretor também é responsável por garantir recursos adequados e infraestrutura necessária para a implementação das mudanças curriculares.

Envolve a alocação de orçamento para a aquisição de materiais didáticos, tecnológicos e recursos humanos, conforme necessário para apoiar as novas práticas pedagógicas (Ribeiro, 2012). Segundo Glatter (1999, p. 146), a liderança eficaz é aquela que “orienta a organização para além da manutenção, guiando-a para a mudança planejada e sustentada”. Assim, o diretor não apenas assegura os meios para a inovação, mas atua como referência simbólica e prática do compromisso da escola com o seu próprio desenvolvimento.

Portanto, o diretor atua na coordenação da avaliação e monitoramento contínuo do processo de implementação das mudanças curriculares, incluindo o estabelecimento de indicadores de desempenho e metas de progresso, bem como a realização de avaliações periódicas para garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos estabelecidos (Ribeiro, 2012). Glatter (1999, p. 150) afirma que “a gestão deve ser compreendida como um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e adaptação, no qual a escola se torna uma organização que aprende”. Isso implica não apenas monitorar resultados, mas criar uma cultura institucional voltada à melhoria permanente e coletiva.

Para além disso, é importante que o diretor atue como um mediador de conflitos durante o processo de implementação das mudanças curriculares, com a resolução de disputas entre diferentes partes interessadas e a promoção de um ambiente colaborativo e de trabalho em equipe (Russo, 2016). Nesse sentido, Glatter (1999, p. 157) sustenta que “as escolas que inovam de forma consistente são aquelas em que a liderança não é monopólio de uma única figura, mas compartilhada, promovendo um sentimento de corresponsabilidade entre todos os envolvidos”. O papel do diretor, portanto, é o de um catalisador da ação coletiva, capaz de articular interesses diversos em torno de objetivos comuns.

Portanto, o diretor assume uma função de advocacia e defesa das mudanças curriculares perante os órgãos superiores e a comunidade em geral, incluindo a representação da escola em fóruns e eventos educacionais, bem como a defesa dos interesses e necessidades dos alunos e professores no contexto das reformas curriculares. Para Glatter (1999, p. 144), essa dimensão externa da gestão é essencial, pois “a escola não é uma entidade isolada, mas parte de um sistema educacional e social mais amplo, com o qual precisa interagir ativamente para transformar suas condições”.

A defesa de projetos curriculares inovadores deve estar ancorada em evidências, no diálogo interinstitucional e no engajamento político da liderança escolar.

A LDB 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino são responsáveis por normatizar a gestão democrática do ensino público na educação básica, considerando as particularidades de cada contexto. Implica a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou instâncias equivalentes. Esse enfoque democrático na gestão educacional reflete a necessidade de abandonar práticas centralizadoras, alinhando-se com os desafios do século atual, marcado pela globalização e pela rápida circulação de informações (Brasil, 1996).

Como observado por Capanema (1996), a descentralização que ocorre nos sistemas educacionais também se estende às unidades escolares. A adoção de um modelo de gestão democrática não garante a qualidade da educação na escola ou no sistema educacional. Aspectos como a formação dos professores e seu engajamento no trabalho educativo, assim como as condições físicas das instalações escolares e os contextos sociais e políticos também exercem influência nos resultados educacionais.

Não existem fórmulas prontas ou gestores salvadores da pátria quando se trata de gestão educacional. Os desafios e processos presentes na realidade educacional contemporânea incluem a elaboração do currículo, demandam esforço coletivo e postura de corresponsabilidade, visando à construção de uma educação baseada no diálogo e na solidariedade (Canterli, 2004). Santana (2013) pontua que a direção cria ambiente propício para a construção do currículo, proporcionando experiência para professores e gestores, que têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos e habilidades, e para as crianças que participam do processo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Descrição da abordagem de pesquisa adotada

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa, tendo como principal estratégia de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas. Essa escolha metodológica está diretamente alinhada ao objetivo central da investigação: compreender de que modo práticas de gestão democrática e de participação da comunidade escolar se articulam com processos de inovação curricular em escolas públicas reconhecidas pelo PECEB, buscando analisar como as ações, decisões e interações contribuíram para a constituição e sustentação das inovações.

A opção pela abordagem qualitativa se fundamenta na sua capacidade de proporcionar uma análise aprofundada das experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos em contextos específicos, conforme discutem Minayo e Costa (2018). Para os autores, as técnicas qualitativas não se limitam a procedimentos operacionais, mas são também práticas teóricas orientadas por uma lógica própria, centrada na compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade e subjetividade. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite captar os significados construídos pelos participantes em suas interações cotidianas, algo essencial quando se busca compreender os processos de mudança curricular a partir da perspectiva dos sujeitos que vivenciam tais transformações.

De acordo com Minayo e Costa (2018), os fundamentos da abordagem qualitativa se apoiam na valorização da palavra, da escuta, da observação e da experiência vivida, reconhecendo o senso comum como matéria-prima legítima para a análise científica. Assim, a escolha por essa metodologia se justifica também pela sua flexibilidade e pela possibilidade de diálogo com as subjetividades, elementos indispensáveis para investigar o modo como práticas escolares, relações de poder e processos decisórios são percebidos, mediados e (re)significados por professores, estudantes e gestores.

Ao privilegiar as narrativas e os sentidos atribuídos pelos participantes às suas práticas e contextos, a abordagem qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas sim interpretações densas e contextualizadas, capazes de revelar nuances importantes para a compreensão da gestão democrática e da inovação curricular nas escolas públicas

analisadas. Essa perspectiva possibilita o aprofundamento da análise sobre a dinâmica das relações escolares, oferecendo uma leitura mais sensível, interpretativa e conectada com a realidade vivida pelas comunidades escolares.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por permitirem um equilíbrio entre a comparabilidade das respostas e a flexibilidade necessária para explorar em profundidade as experiências dos sujeitos. A entrevista semiestruturada se organiza a partir de um roteiro previamente definido, mas possibilita ao pesquisador ampliar, aprofundar ou redirecionar a conversa conforme as respostas dos participantes. Para Minayo (2018), esse formato é particularmente adequado à pesquisa qualitativa, pois favorece a escuta atenta, a valorização da palavra e a compreensão da realidade social a partir da perspectiva dos atores envolvidos. Flick (2009) acrescenta que a entrevista semiestruturada possibilita captar tanto conteúdos objetivos quanto significados subjetivos, o que a torna um instrumento privilegiado para investigar fenômenos complexos como a gestão democrática e a inovação curricular. Dessa forma, a escolha desse procedimento se mostrou coerente com o objetivo da pesquisa, garantindo a produção de dados densos, contextualizados e alinhados com a perspectiva interpretativa adotada no estudo.

Portanto, o método qualitativo adotado nesta pesquisa não apenas atende às exigências do objeto investigado, como também se mostra coerente com a perspectiva teórica e epistemológica que sustenta o estudo, promovendo uma visão ampliada e crítica dos fenômenos educacionais, conforme preconizado pelos autores que discutem os fundamentos das técnicas qualitativas.

3.2 Explicação sobre a escolha das escolas e participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram professores, funcionários, coordenadores pedagógicos e diretores que atuavam nas duas escolas, no período em que se desenvolveram as inovações que culminaram no reconhecimento delas como instituições inovadoras. Optou-se por não caracterizar individualmente os participantes (idade, cargo específico ou tempo de atuação) em razão de questões éticas e de segurança institucional. Em uma das escolas, ainda há registros de perseguições políticas e institucionais quando membros da comunidade escolar se posicionam criticamente diante de tentativas de interrupção do projeto pedagógico. Nessas

condições, mesmo sem a divulgação de nomes, a simples indicação de um cargo específico poderia levar à identificação direta dos participantes. Por exemplo, se a escola dispõe de apenas um professor em determinada área, como Educação Física, a descrição “professor de Educação Física” já permitiria a associação imediata à identidade do sujeito. Assim, para preservar o anonimato e garantir a integridade dos envolvidos, optou-se por caracterizar os sujeitos de maneira coletiva, evidenciando sua vinculação funcional à escola e ao período de realização das inovações, mas sem detalhes individuais que comprometam a confidencialidade.

A seleção das escolas participantes foi realizada por meio do acesso ao Mapa Local da Criatividade e Inovação, disponível no site que apresenta informações sobre 178 instituições escolares reconhecidas e selecionadas como inovadoras. Para os propósitos deste estudo, o pesquisador realizou um filtro para identificar as escolas públicas do Estado de São Paulo que já haviam recebido o reconhecimento de Organização Inovadora.

O mapa classifica as escolas em "Plano de Ação Para Inovação" (indicando que a escola está se encaminhando para tornar-se inovadora) e "Organização Inovadora" (indicando que a escola já possui processos consolidados que a qualificam como uma organização inovadora). Durante esse processo de filtragem, o pesquisador selecionou aquelas que oferecem o ensino fundamental, anos iniciais e finais, e que eram consideradas como Organizações Inovadoras. O resultado desse processo de escolha, após a desistência da EMEF Desembargador Amorim Lima, resultou em duas escolas, a saber (Quadro 1):

Quadro 1 - Escolas selecionadas para a pesquisa

Escola	Município	Quantidade de Alunos
Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti	Campinas	495
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	São Paulo	654

Fonte: Autoria própria, 2024.

Os critérios de inclusão dos participantes desta pesquisa envolveram indivíduos maiores de idade que atualmente trabalham ou fazem parte da comunidade escolar, ou que estiveram envolvidos nesse processo durante o período de inovação que levou à

consagração da instituição como organização inovadora. Para participar do estudo, todos os interessados tiveram que expressar seu desejo e preencher o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A exclusão de um participante foi pautada na recusa expressa ao TCLE ou desistência durante o desenvolvimento do estudo. O projeto foi submetido à avaliação das Secretarias Municipais de Educação correspondentes, em conjunto com as direções das escolas selecionadas, com emissão de parecer favorável.

3.3 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos utilizados

Os procedimentos adotados para o desenvolvimento das categorias e perguntas direcionadas aos diferentes grupos de entrevistados baseiam-se na sólida teoria da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa abordagem metodológica oferece um arcabouço para a interpretação e compreensão dos dados coletados, permite análise das experiências e percepções dos participantes em relação ao processo de inovação curricular.

De acordo com Gil (2019), a construção de instrumentos de pesquisa deve ser pautada na clareza e objetividade das questões, buscando a precisão na obtenção das respostas. Essa orientação possibilitou que as perguntas formuladas para os diferentes grupos de entrevistados fossem pertinentes e adequadas ao contexto da pesquisa, permitindo a coleta de dados do estudo.

Lakatos e Marconi (2017) reforçam a importância de um planejamento na elaboração de instrumentos de pesquisa em estudos que envolvem a coleta de dados qualitativos. Para esses autores, é fundamental que o pesquisador leve em consideração as características do público-alvo e as especificidades do fenômeno investigado, ajustando as questões de forma que elas possam refletir as realidades e experiências dos participantes de maneira fiel.

No processo de análise dos dados, a abordagem de Minayo (2018) também contribuiu para o entendimento de como interpretar as informações coletadas. Ela pontua que a análise qualitativa deve ser centrada nas relações e percepções dos sujeitos, permite compreensão do contexto e das dinâmicas que envolvem o fenômeno estudado. Esse princípio foi seguido para garantir que as respostas dos entrevistados

fossem analisadas de forma descritiva, à luz das teorias que sustentam o campo da pesquisa, com foco na relevância e a consistência da interpretação dos dados.

Dessa forma, a combinação das orientações teóricas de Bardin (2011), Gil (2019), Lakatos e Marconi (2017) e Minayo (2018) forneceu uma base para o desenvolvimento do estudo, permitido que a análise fosse realizada de maneira rigorosa e fundamentada, respeitando os princípios da pesquisa qualitativa.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) envolve três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. A pré-análise é o momento de familiarização com o conteúdo, onde se realiza uma leitura inicial do material, definindo o corpus e as questões centrais da pesquisa. A exploração do material consiste na categorização e codificação dos dados, onde as categorias são estruturadas com base nos temas centrais da pesquisa.

Essas categorias temáticas surgem a partir da teoria da gestão democrática e são essenciais para compreender o impacto da gestão escolar na inovação curricular. O tratamento dos dados envolve a sua interpretação e análise dos dados de maneira sistemática, utilizando as categorias definidas para entender os fenômenos em estudo. Essa metodologia permite abordagem organizada das percepções e práticas dos entrevistados, contribui para a análise crítica da gestão democrática no contexto educacional.

As categorias temáticas utilizadas na presente pesquisa foram definidas com base nos referenciais teóricos que fundamentam a gestão democrática e sua interface com a inovação curricular. A análise dos dados, orientada pela metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitiu a interpretação sistemática e rigorosa das narrativas dos participantes, a partir das seguintes categorias: gestão democrática, inovação curricular, participação comunitária e clima escolar e metodologias. Tais categorias se revelaram essenciais para compreender como as práticas de gestão influenciam os processos de transformação curricular e os modos de organização da vida escolar.

A escolha dessas categorias de análise foi guiada pelo objetivo de proporcionar uma visão aprofundada do fenômeno investigado. Elas não apenas refletem os núcleos centrais das políticas de gestão democrática na escola, como também traduzem os principais eixos conceituais mobilizados nas entrevistas. Conceitos como participação, protagonismo coletivo, tomada de decisão compartilhada, e valorização da autonomia

escolar sustentam a construção analítica de cada categoria e contribuem para o entendimento das formas como as escolas articulam processos democráticos e inovadores no cotidiano.

A incorporação desses conceitos também orientou a construção do instrumento de coleta de dados. O desenho do questionário foi elaborado de modo a capturar, de forma intencional e significativa, as experiências, percepções e práticas que revelam os fundamentos da gestão democrática em ação. Essa escolha metodológica teve como finalidade garantir a obtenção de dados densos e genuínos, que subsidiassem uma análise crítica e significativa da função da gestão escolar no desenvolvimento de inovações curriculares, respeitando as especificidades de cada contexto investigado.

Assim, no Quadro 3, apresentamos as categorias e as questões que serão empregadas, constituindo o escopo de análise deste estudo. As perguntas apresentadas foram organizadas de acordo com as quatro categorias temáticas centrais da pesquisa: Gestão, Inovação Curricular, Participação Comunitária e Clima Escolar e Metodologias. Essas categorias orientaram tanto a construção do roteiro de entrevistas quanto a análise dos dados, conforme metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Quadro 2 – Categorias temáticas e Roteiro de Entrevistas utilizado

Categorias temáticas	Questões para os entrevistados
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Quem participou efetivamente? Como se deram os processos de tomada de decisões? Quem organizou o processo de inovação? Quais os meios utilizados para se decidir coletivamente?
INOVAÇÃO CURRICULAR	Por que a escola resolveu inovar? Quais foram as principais inovações na escola? Quais os fatores mais importantes para a escola conseguir inovar? Quais os efeitos dessas inovações ao longo do tempo? O que você destaca de mais positivo no processo de construção das inovações?
PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA	Como se dava a interação com a comunidade escolar? Destacaria o protagonismo de alguns segmentos nesse processo? Quais os principais instrumentos utilizados para promover a participação?
CLIMA ESCOLAR E METODOLOGIAS	Como era o ambiente escolar durante o processo de mudança? Houve redução de conflitos ou mudanças na convivência? Que práticas pedagógicas se destacaram nesse contexto?

Fonte: Autoria própria, 2024.

A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um roteiro elaborado de acordo com as quatro categorias

temáticas da pesquisa: Gestão, Inovação Curricular, Participação Comunitária e Clima Escolar/Metodologias. Esse procedimento garantiu a comparabilidade entre os depoimentos, sem abrir mão da flexibilidade necessária para explorar aspectos emergentes nas falas dos participantes.

Para Minayo (2018) e Flick (2009), esse formato é especialmente adequado em pesquisas qualitativas, pois permite captar tanto conteúdos objetivos quanto significados subjetivos atribuídos pelos atores sociais. Dessa forma, as entrevistas possibilitaram a obtenção de dados densos e significativos, que foram posteriormente analisados à luz da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

As etapas dessa pesquisa estão expressas no Quadro 3:

Quadro 3 - Etapas da Pesquisa

Solicitação à Unidade Escolar/Secretaria Municipal de Educação
Submissão do estudo ao Comitê de Ética
Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes
Produção de dados por meio do roteiro de entrevistas
Análise dos dados sob a luz da metodologia e referencial teórico que embasam o projeto
Apresentação dos resultados finais da pesquisa

Fonte: Autoria própria, 2024.

As etapas descritas no Quadro 4 representam um fluxo sistemático e organizado para conduzir a pesquisa de forma ética e rigorosa. Inicialmente, a solicitação da Unidade Escolar ou da Secretaria Municipal de Educação indica o ponto de partida, estabelecendo o contexto e o propósito da pesquisa. Em seguida, a submissão do estudo ao Comitê de Ética demonstra o compromisso com a integridade e o respeito aos princípios éticos envolvidos na pesquisa, garantindo a proteção dos participantes.

O preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes é uma etapa crucial para assegurar que os indivíduos compreendam os objetivos, os procedimentos e os possíveis impactos da pesquisa, e que consentam voluntariamente em participar. A coleta de dados por meio do questionário representa o momento em que as informações necessárias para a investigação são obtidas junto aos participantes, seguindo os protocolos estabelecidos.

Posteriormente, a produção dos dados é realizada sob a luz da metodologia e do referencial teórico que compõem o projeto, visando interpretar e compreender os resultados de forma consistente e fundamentada. A publicação dos resultados por meio de uma tese representa a divulgação e compartilhamento dos achados da pesquisa com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, contribuindo para o avanço do conhecimento e a tomada de decisões informadas na área educacional. Essas etapas formam um ciclo que evidencia o rigor metodológico e o compromisso com a qualidade e a transparência na condução da pesquisa.

3.4 Procedimentos de Análise dos Dados das Escolas Selecionadas

A pesquisa realizada nas duas escolas teve como objetivo investigar as práticas de gestão democrática e inovação curricular no contexto escolar, com base nas percepções de diferentes atores da comunidade educativa. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que orienta um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição, organização e interpretação de dados qualitativos. Essa abordagem possibilitou transformar as entrevistas realizadas em informações organizadas, essenciais para compreender as dinâmicas de inovação e participação nas instituições escolares.

O processo analítico seguiu as três etapas clássicas da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência interpretativa. A primeira etapa, a pré-análise, compreendeu a organização do corpus e a leitura flutuante. Inicialmente, foi realizada a revisão e preparação das transcrições das entrevistas, garantindo a consistência do material. Em seguida, conduziu-se a leitura integral dos textos, de forma livre e sem interrupções, conforme orienta Bardin (2011), com o objetivo de captar a essência dos relatos e identificar os primeiros temas recorrentes.

Nesse momento, o pesquisador pôde “impregnar-se do material” (Bardin, 2011, p. 95), realizando anotações exploratórias que sinalizaram tópicos relevantes, como o papel da liderança escolar no processo de inovação, a valorização da participação comunitária e a recorrência de práticas interdisciplinares. Também emergiram elementos não previstos inicialmente, como a relação entre o clima escolar e a redução

de conflitos, o que ilustra a importância de manter uma postura investigativa aberta às descobertas inesperadas.

Essa etapa não teve caráter conclusivo, mas foi essencial para levantar hipóteses preliminares e orientar os caminhos da análise, como destaca a autora: “organizar as ideias iniciais, levantar hipóteses e traçar os caminhos da investigação” (Bardin, 2011, p. 97).

Finalizada essa etapa de imersão no corpus, passou-se à exploração do material, momento em que se aplicaram regras precisas de codificação e categorização. As entrevistas foram examinadas com base em unidades de registro e de contexto, identificando trechos significativos que correspondiam tanto às categorias previamente definidas quanto às que surgiram ao longo da análise. Para organizar os dados, utilizaram-se marcadores que agruparam segmentos relacionados a práticas inovadoras, conflitos na implementação de mudanças, estratégias de gestão democrática e outras ocorrências relevantes. Essa fase permitiu o início da categorização propriamente dita, com base em critérios temáticos e de recorrência, respeitando-se as orientações metodológicas de Bardin (2011).

Por fim, o tratamento dos resultados consistiu na interpretação crítica do material organizado, transformando os dados brutos em achados relevantes para a pesquisa.

Nessa etapa, confrontaram-se os dados das entrevistas com o referencial teórico adotado, promovendo uma análise que destacou tanto as regularidades quanto os contrastes nos discursos dos entrevistados. As categorias que fundamentaram a leitura analítica foram: gestão democrática, inovação curricular, participação comunitária e clima escolar. Essa leitura interpretativa permitiu compreender com maior profundidade as práticas e as dinâmicas observadas nas escolas, garantindo rigor metodológico e fidelidade aos sentidos expressos pelos participantes.

Para facilitar a visualização das etapas descritas, segue o quadro a seguir:

Quadro 4 – Etapas da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011)

Etapa	Descrição
Pré-análise	Organização do corpus, leitura flutuante e identificação de temas iniciais
Exploração do material	Codificação, identificação de unidades de registro e categorização
Tratamento e inferência	Interpretação crítica com base nas categorias e no referencial teórico

Fonte: Autoria própria a partir de Bardin (2011)

4 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DO GOVERNO FEDERAL (PECEB) E ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA.

A presente seção tem como foco a apresentação do Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB). Este programa, implementado pelo governo federal, visa promover a criatividade e a inovação no contexto da educação básica. Por meio de políticas e iniciativas específicas, o PECEB busca fomentar práticas pedagógicas inovadoras, desenvolver habilidades criativas nos alunos e proporcionar um ambiente escolar propício à experimentação e à busca por soluções criativas para os desafios educacionais. Trata-se de uma iniciativa que dialoga com tendências internacionais de reformulação das políticas públicas de educação, alinhadas aos princípios defendidos por organismos como a OCDE e a UNESCO. Tais diretrizes promovem uma aprendizagem centrada no aluno, voltada para o desenvolvimento de competências e para a flexibilização curricular, no intuito de responder aos desafios do século XXI.

São abordados na seção as principais características do PECEB, bem como sua importância para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem na educação básica, além das unidades educacionais analisadas nesta pesquisa, que compõem o grupo de escolas desse programa. São apresentadas as características das escolas que serão objeto de pesquisa neste estudo, destaca-se aquelas que já estão implementando iniciativas relacionadas ao estímulo à criatividade e inovação educacional.

Selecionamos as escolas públicas que foram contempladas no Estado de São Paulo. O Quadro 5 apresenta as escolas, sua abordagem pedagógica e principal enfoque:

Quadro 5 – Abordagem pedagógica e principais enfoques

Escola	Abordagem Pedagógica	Principal Enfoque
Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	Autonomia, responsabilidade, solidariedade, integração com a comunidade local e lideranças de Heliópolis.	Enfoque na coesão comunitária, princípios fundamentais e aprendizagem centrada no estudante.
Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti	Acolhimento, inclusão, respeito à diversidade, valorização das habilidades individuais.	Promoção da inclusão, valorização da diversidade, desenvolvimento de habilidades individuais e formação integral dos estudantes.

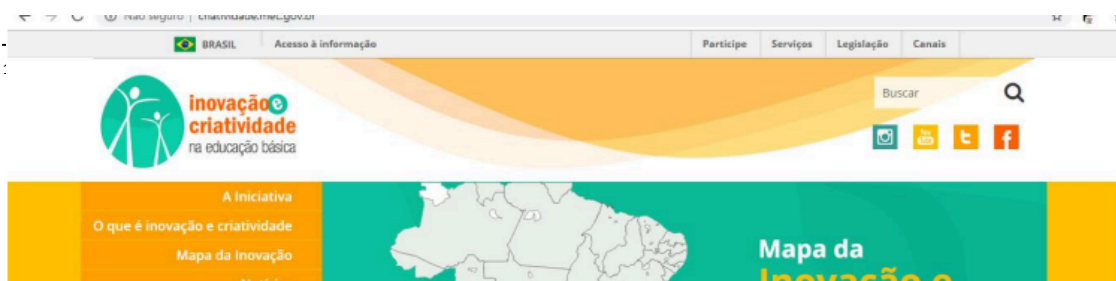
Fonte: Autoria própria com base no site Movimento de Inovação na Educação, 2024¹.

O Quadro 5 apresenta as unidades educacionais selecionadas para o PECEB, em São Paulo e suas respectivas abordagens pedagógicas e principais enfoques educacionais. Cada uma dessas unidades possui sua própria ênfase e metodologia, refletindo uma diversidade de práticas pedagógicas e enfoques educacionais no sistema educacional brasileiro. Para coleta de dados das unidades educacionais pesquisadas foram usadas as informações disponíveis na plataforma QEdu, que utiliza informações fornecidas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A plataforma reúne indicadores educacionais de escolas públicas e privadas de todo o país, permite consultas sobre desempenho escolar, infraestrutura, recursos humanos e outros aspectos da educação.

4.1 O Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica

O Ministério da Educação estabeleceu o Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica no ano de 2015, por meio de regulamentações expressas em Portarias e Boletins de Serviço, visando não apenas à divulgação das atividades desenvolvidas pela iniciativa, mas também sua adequada regulamentação. Para promover o entendimento sobre os objetivos do Programa, foi criada a plataforma virtual denominada Inovação e Criatividade na Educação Básica, hospedada no endereço eletrônico www.criatividade.mec.gov.br, que disponibiliza publicações elaboradas pelo MEC sobre a iniciativa, abordando temas como definições de inovação e criatividade, além de um mapa das inovações. Essas publicações são oficialmente atribuídas ao programa, sugerindo que são supervisionadas pelo Grupo de Trabalho responsável pela direção nacional da iniciativa.

Figura 2 – Site Inovação e Criatividade



Fonte: Imagens do site https://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php

A constituição do Grupo de Trabalho (GT) foi formalizada por meio da Portaria n.º 751, de 21 de julho de 2015, que atribuiu a este grupo a responsabilidade de orientar e acompanhar a Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica, conduzida pelo MEC em escala nacional. Suas atribuições incluem o monitoramento do desenvolvimento da iniciativa, a ratificação de documentos de referência sobre inovação e criatividade na Educação Básica e a organização de grupos de trabalho regionais (Brasil, 2015).

A Portaria n.º 1154 de 23 de dezembro de 2015 instituiu a Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para a Inovação e Criatividade na Educação Básica, incumbindo-a de diversas responsabilidades, tais como:

Art. 2º A Comissão tem como atribuições:

I – Monitorar o desenvolvimento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica;

II – Acompanhar o desenvolvimento das organizações reconhecidas pelo MEC como inovadoras e criativas, em especial os resultados aferidos pelos estudantes;

III – Ratificar documentos de referência sobre a inovação e criatividade na Educação Básica, e;

IV – Organizar em rede as iniciativas regionais (Brasil, 2015, art.2º)

Portanto, a supracitada portaria estabelece que a comissão pode convidar representantes de outras entidades públicas e privadas, bem como especialistas, para participar das reuniões e fornecer pareceres ou subsídios para suas atribuições. Também determina que o GT se reúna anualmente ou quando convocado.

Um Boletim de Serviços criou o Grupo de Trabalho regional, responsável por orientar e acompanhar a iniciativa para inovação e criatividade na Educação Básica do MEC no estado de São Paulo. Este documento designa 18 membros para compor o Grupo de Trabalho regional, seguindo a mesma estrutura e atribuições dos demais estados brasileiros (Brasil, 2015).

Segundo o texto intitulado "A Iniciativa", publicado na plataforma virtual da PECEB, o Programa tem como objetivo geral "estabelecer as bases para uma política pública de incentivo à inovação e criatividade na educação básica". Os objetivos específicos do Programa são detalhados em sete itens:

- Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica.
- Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira.
- Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas.
- Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial.
- Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa.
- Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade.
- Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação (Brasil, 2015, online)

As considerações feitas para a implementação do Programa em nível nacional são embasadas em uma análise detalhada do panorama educacional tanto no Brasil quanto no mundo. O Programa destaca eventos marcantes na história da educação recente, que têm exigido mudanças significativas nesse contexto. Um desses processos sociais é o avanço das tecnologias de comunicação, que facilitam o autoaprendizado, a formação de comunidades de aprendizagem e a produção de conhecimento em diferentes mídias, a custos acessíveis.

O PECEB ressalta que pessoas de todas as idades, incluindo crianças, têm agora a capacidade de realizar pesquisas, discutir ideias e produzir conteúdo em diversos formatos de mídia, alcançando um público amplo. Diante desse avanço tecnológico, o programa argumenta que a escola precisa se adaptar para atender às novas demandas. A tradicional forma de aprendizado, com alunos passivos sentados em carteiras por horas recebendo aulas, não está alinhada com essa nova realidade da comunicação.

Outro processo mencionado no Portal PECEB diz respeito à relação entre os ideais educacionais e as exigências do mundo do trabalho. Demonstra concordância com as premissas de uma sociedade orientada pelas relações capitalistas de produção, destacando a influência da racionalidade tecnológica e a importância da relação entre a técnica e o currículo escolar.

Cada vez mais, as relações de trabalho são menos regulamentadas, as carreiras mais imprevisíveis e os caminhos profissionais multiplicam-se. Com expectativa de vida mais longa, a probabilidade é que as pessoas possam desenvolver mais de uma carreira; também a dinâmica da economia tem reduzido o tempo que as pessoas permanecem nas mesmas organizações.

As fronteiras entre as áreas de atuação estão cada vez mais fluídas. Especialistas precisam também ter conhecimento de trabalho em equipe e estratégias de

comunicação, engenharias se confundem com campos da administração, pesquisas científicas precisam dialogar cada vez mais com a ética, novos campos de atuação são criados conectando saberes e competências diversas. A estrutura curricular baseada em disciplinas não dialoga com esta nova configuração do mundo do trabalho (Brasil, 2015, online).

O terceiro processo social mencionado no Portal PECEB refere-se às mudanças que impactam o planeta, ressaltando a necessidade de uma educação voltada para a sustentabilidade. No entanto, observa-se que essa abordagem, em muitos contextos, acaba se restringindo a uma ação mecânica da educação, centrada na capacitação técnica para resolver os problemas provocados pela ação humana no meio ambiente. Ainda assim, o texto destaca a importância de promover comportamentos mais sustentáveis e a crescente demanda por atitudes éticas, criativas e prudentes em relação ao planeta, enfatizando também o papel da experimentação, do engajamento e da capacidade de desenvolver projetos.

Diante dessas considerações, o PECEB defende a ideia de que a educação precisa ir além dos limites da escola. A prática escolar atual muitas vezes está em desacordo com as demandas do século atual devido ao conservadorismo e à falta de conhecimento sobre possibilidades de mudança. Para transformar esse cenário, é necessário reconhecer as iniciativas educativas que promovem a autonomia, a flexibilidade, a participação, a integração com a comunidade e o uso de tecnologias diversas, realizando o que chamam de "intervenções inovadoras". Essas intervenções, quando alinhadas com as políticas governamentais, têm o potencial de promover as mudanças necessárias na educação.

Na plataforma virtual, o MEC destaca, no documento intitulado "O que é inovação e criatividade", os significados atribuídos a esses conceitos na Educação Básica. É importante observar que o texto é simplificado e não inclui um referencial teórico explícito. Os sentidos apresentados são:

Gestão e corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico: Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

Currículo e Desenvolvimento integrais: Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana – afetiva, ética, social, cultural e intelectual.

Produção de conhecimento e cultura: Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental. Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural): Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

Ambiente e Espaço compatível com novas práticas educativas: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade e convivência enriquecedora nas diferenças.

Ambiente acolhedor e solidário: Estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade.

Metodologia e Protagonismo do estudante: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia.

Personalização: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.

Projetos: organização de projeto de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional. Intersetorialidade e Rede de direitos: Estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais (Brasil, 2015, online).

Portanto, o conceito de inovação na Educação, conforme estabelecido pelo MEC, nesse programa, para orientar uma educação criativa e inovadora, está centrado em mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva de adaptação às novas necessidades da sociedade compreende áreas como comunicação, tecnologia, integração com o mundo do trabalho e sustentabilidade ambiental.

Ao revisar o conceito de inovação na educação, percebe-se concordância entre as diretrizes do programa e as afirmações de autores sobre as diferentes dimensões desse conceito. Na dimensão filosófica, as colocações do programa estão correlatas com as ideias de Garcia (1980), que enfatiza a importância das concepções humanistas de educação e a oposição aos métodos tradicionais de ensino. Já na dimensão pedagógica e metodológica, Ferretti (1980) e Huberman (1973) corroboram a compreensão de que a inovação envolve a adoção de novas técnicas, materiais e formas de organização escolar, além de transformações nas relações sociais dentro da escola.

Veiga (2003) abordou o conceito de inovação em dois contextos distintos: como uma forma de regulação e como uma forma de emancipação. Quando vista como ação de regulação, a inovação é caracterizada por um viés normativo e autoritário, inserida

em uma lógica cognitivo-instrumental que busca padronizar e controlar os mecanismos inovadores. Assim, manifesta-se em diretrizes, formulários, fichas, parâmetros e critérios estabelecidos em nível nacional.

A inovação enquanto ação de emancipação é concebida como um processo que vai além das questões estritamente técnicas, envolvendo conexão com os conhecimentos locais. Discutir a inovação só faz sentido se houver uma preocupação fundamental em melhorar a qualidade da educação para promover a formação e a autonomia intelectual (Veiga, 2003).

A distinção entre movimento e inovação, conforme Messina (2001), está relacionada ao campo do conhecimento. Enquanto o movimento foi tema de discussões filosóficas e das ciências naturais e sociais, a inovação teve um ressurgimento nas últimas décadas, sobretudo nos estudos de administração.

Os sentidos estabelecidos para determinar a inovação e a criatividade na Educação Básica, conforme o PECEB, destacam que os educadores e suas organizações são os principais agentes de criação, e o MEC atua para fortalecê-los. Dessa forma, enfatiza-se a importância do debate democrático, da avaliação e do monitoramento constante das políticas educacionais em todos os níveis.

O Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica selecionou 178 instituições, de um total de 683 inscritas, com base nos critérios estabelecidos pelo MEC para avaliar o que seria considerado inovador em diferentes dimensões, como gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes. O processo de seleção das instituições para o Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica seguiu as seguintes etapas:

1. Triagem inicial com a leitura das inscrições e avaliação segundo critérios estabelecidos para a inovação: nesta fase, as inscrições foram analisadas inicialmente para verificar se atendiam aos critérios estabelecidos pelo programa em relação à inovação educacional. Esses critérios incluem aspectos como práticas pedagógicas diferenciadas, integração de tecnologias, novas abordagens curriculares, entre outros.

2. Solicitação de imagens e síntese dos resultados alcançados: após a triagem inicial, as instituições selecionadas foram solicitadas a fornecer imagens e uma síntese dos resultados alcançados com suas práticas inovadoras. Essas informações incluíam fotos de atividades, projetos realizados, depoimentos de alunos e professores, entre outros.

3. Entrevista por telefone com os responsáveis pelas instituições: os responsáveis pelas instituições selecionadas foram entrevistados por telefone para fornecer mais detalhes sobre suas práticas inovadoras, seus resultados e seu impacto na comunidade escolar.

4. Verificação dos resultados dos indicadores nacionais de qualidade IDEB, ENEM, ANA: além da análise das práticas inovadoras das instituições, também foram considerados os resultados de indicadores nacionais de qualidade educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), contribuindo para verificar o desempenho das instituições em termos de aprendizado dos alunos.

5. Classificação das instituições como organizações inovadoras e organizações com plano de ação para inovação: com base em todas as informações coletadas durante o processo de seleção, as instituições foram classificadas como organizações inovadoras, que já implementaram práticas inovadoras com sucesso, ou organizações com plano de ação para inovação, que estão em processo de desenvolvimento e implementação de práticas inovadoras.

O PECEB representa uma iniciativa significativa do MEC, com o objetivo de promover práticas educacionais inovadoras em escolas públicas e privadas. Por meio de ações como a criação da plataforma virtual "Inovação e Criatividade na Educação Básica" e a instituição de grupos de trabalho regionais, o PECEB busca estimular a reflexão e a implementação de estratégias que visem melhorar a qualidade da educação, considerando as demandas contemporâneas e os desafios enfrentados pela sociedade.

Ao reconhecer a necessidade de adaptar a escola às transformações tecnológicas, sociais e ambientais, o PECEB destaca a inovação e a criatividade como elementos fundamentais para o avanço educacional. Essa abordagem reflete a compreensão de que inovação na educação vai além da simples incorporação de novas tecnologias ou metodologias de ensino. Ela envolve uma reconfiguração dos processos educacionais, valorizando a participação ativa de educadores, alunos e da comunidade escolar. Dessa forma, o programa busca promover uma educação mais inclusiva, criativa e alinhada às demandas do século XXI.

Contudo, ao analisar os documentos relacionados à instituição do programa, percebe-se uma ausência de um referencial teórico robusto que fundamente as concepções do programa sobre inovação, gestão e currículo. Inicialmente, parece que o

objetivo principal do programa não era estabelecer tais critérios teóricos, mas sim incentivar práticas alternativas às convencionais, que já tivessem obtido resultados positivos em suas comunidades. Ainda assim, há um paradoxo presente na proposta do PECEB: embora busque fomentar a inovação de forma contextualizada e flexível, a normatização do processo de inscrição, seleção e certificação das escolas acaba por criar critérios fixos que tendem à padronização daquilo que deveria ser diverso e sensível às realidades locais. Essa tensão entre reconhecimento institucional e engessamento das práticas é um aspecto recorrente nas políticas que institucionalizam a inovação.

Esta pesquisa foca nas escolas que receberam o selo de inovação, utilizando o programa do MEC apenas como certificador de que essas instituições foram reconhecidas como inovadoras. Cabe destacar que o reconhecimento conferido pelo PECEB, ao selecionar escolas com práticas inovadoras, constitui também um importante capital simbólico para as instituições, a certificação pode fortalecer a identidade da escola perante a comunidade, atrair novos projetos, consolidar parcerias e ampliar sua interlocução com órgãos gestores, conforme apontam estudos que analisam os impactos da valorização institucional de experiências educacionais inovadoras. Não se pretende aqui analisar os conceitos estabelecidos ou ausentes no programa, tampouco verificar se eles se manifestam de fato nas escolas atendidas, o que pode ser objeto de futuras investigações acadêmicas.

Outro aspecto a ser considerado é a fragilidade do acompanhamento longitudinal das escolas após a concessão do selo. Não há evidências, nos documentos oficiais, de uma política sistemática de monitoramento dos impactos das práticas reconhecidas pelo programa ao longo do tempo. Essa lacuna compromete a produção de dados que poderiam subsidiar a avaliação efetiva das contribuições do PECEB para a melhoria da qualidade da educação.

A análise do Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB) revela um esforço institucional relevante do Ministério da Educação para identificar, valorizar e disseminar práticas educativas inovadoras no cenário brasileiro. Ao reconhecer escolas que já desenvolvem iniciativas criativas, o programa contribui para a construção de uma rede de experiências bem-sucedidas, que podem inspirar outras instituições e fomentar uma cultura de transformação pedagógica.

Contudo, ao mesmo tempo em que promove a valorização de práticas alternativas, o PECEB apresenta limitações que merecem ser observadas. Em primeiro

lugar, há uma evidente ausência de um referencial teórico consolidado que fundamente de forma mais rigorosa os conceitos de inovação e criatividade utilizados nos documentos oficiais. As definições apresentadas na plataforma virtual do MEC são descritivas e operacionais, mas não dialogam com a produção acadêmica especializada, o que limita a profundidade analítica da proposta.

Além disso, a regulação normativa da inovação, por meio de formulários, critérios e fases seletivas, pode incorrer no risco de padronização das práticas educativas, contradizendo o princípio de valorização da diversidade territorial e das soluções contextualizadas. Essa ambiguidade entre estímulo à autonomia e controle normativo das experiências inovadoras é um dos pontos críticos do programa. Nesse sentido, Veiga diferencia a inovação regulatória, que “nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes”, da inovação emancipatória, que “integra o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica [...] mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas” (Veiga, 2003, p. 271).

Outro aspecto a ser considerado refere-se à ausência de mecanismos de avaliação continuada e sistemática das escolas após o recebimento do selo de inovação. Sem um sistema de acompanhamento longitudinal, torna-se difícil mensurar os reais impactos das intervenções pedagógicas reconhecidas, bem como compreender os desafios enfrentados para sua sustentabilidade e evolução ao longo do tempo. A UNESCO (2015) enfatiza a importância de “monitoramento e avaliação da implementação de políticas” para garantir sua eficácia e sustentabilidade.

Por fim, destaca-se que, apesar do reconhecimento institucional oferecido pelo PECEB, sua efetividade como política pública depende da articulação com outras dimensões do sistema educacional, como a formação docente, o financiamento público, a autonomia pedagógica das escolas e a capacidade de diálogo com as comunidades locais. A inovação na educação não pode ser compreendida como um produto isolado, mas sim como parte de um processo amplo e complexo de construção coletiva de sentidos e práticas escolares mais justas, participativas e transformadoras. A OCDE (2018) ressalta que “transformações inovadoras podem ser mais difíceis nas estruturas hierárquicas que se movem em direção à conformidade com regras e regulamentos”, destacando a necessidade de abordagens que promovam autonomia e diversidade nas instituições educacionais.

Assim, observa-se uma tensão constitutiva no PECEB: ao mesmo tempo em que sua estrutura regulatória pode induzir à padronização de práticas e à burocratização de processos, suas diretrizes também evidenciam confluências significativas com o referencial teórico adotado nesta pesquisa. O programa enfatiza a participação ativa de diferentes atores escolares e comunitários como condição para o desenvolvimento de propostas inovadoras, o que se aproxima da concepção de gestão democrática defendida por autores como Paro (2016) e Freire (1996; 2001). Além disso, ao destacar a necessidade de transformações que ultrapassem ajustes superficiais e impliquem a reorganização curricular, o PECEB converge com a noção de inovação curricular discutida por Carbonell (2001) e Pacheco (2019). Reconhecer essas convergências não significa ignorar as limitações do programa, mas compreender que, mesmo em sua ambiguidade, ele contribui para consolidar a pauta da inovação e da democracia como dimensões indissociáveis da política educacional.

4.2 Apresentação dos dados da pesquisa da EMEF Presidente Campos Salles

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles está localizada na Rua das Lágrimas, 2385, no bairro Heliópolis, município de São Paulo, integra o Centro Educacional Unificado (CEU) Heliópolis. Trata-se de uma escola pública municipal, com código INEP 35053442, situada em área urbana e inserida em um contexto de nível socioeconômico médio-baixo, conforme a classificação do Índice de Nível Socioeconômico (NSE).

Fundada em 1957, a escola passou por diversas transformações estruturais e pedagógicas ao longo de sua trajetória. Desde 1967, ocupa um prédio de alvenaria que permanece em funcionamento. Atualmente, está vinculada à Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga e à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Figura 3 – Entrada da Escola Presidente Campos Salles



Fonte: Google Maps

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a 2024, a escola contabiliza 929 matrículas: 368 nos anos iniciais, 298 nos anos finais do Ensino Fundamental, 241 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 22 na Educação Especial. Já o Censo Escolar de 2023 apresenta uma variação, registrando 654 estudantes matriculados e um corpo docente formado por 46 professores.

A EMEF Presidente Campos Salles desenvolve uma proposta pedagógica inovadora, que rompe com o modelo tradicional baseado em aulas expositivas e tempos rigidamente compartimentados. As atividades escolares ocorrem em espaços amplos e compartilhados, onde grupos de até quatro alunos trabalham com roteiros de estudo elaborados colaborativamente pelos professores. A organização curricular é centrada no aluno, com atuação docente integrada, caracterizada pela gestão compartilhada de tempos e espaços, favorecendo a interdisciplinaridade e a construção coletiva do conhecimento.

Essa proposta está sustentada em três princípios estruturantes: responsabilidade, solidariedade e autonomia, que orientam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Em parceria com a União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), a escola participa do movimento do Bairro Educador, assumindo o papel de liderança educacional no território e ampliando os limites do espaço escolar para integrar-se à comunidade.

A gestão democrática na EMEF Presidente Campos Salles se manifesta pela ocupação ativa dos espaços pela comunidade, superando barreiras físicas e simbólicas. A proposta pedagógica defende a horizontalidade nas relações, valorizando tanto os saberes acadêmicos quanto os populares, como forma de proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Apesar das inovações, os dados de desempenho revelam desafios importantes. De acordo com o SAEB, no 5º ano, 48% dos alunos apresentam aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 35% em Matemática. No 9º ano, os índices caem para 33% em Língua Portuguesa e 8% em Matemática. Esses números indicam a necessidade de fortalecer as estratégias pedagógicas, sobretudo nas áreas de exatas, e aprimorar o acompanhamento da aprendizagem nos ciclos finais.

Nesse ponto, é fundamental observar que a relação entre práticas democráticas de gestão e rendimento acadêmico não é linear nem imediata. Paro (2000, 2016) ressalta que a gestão democrática é condição essencial para a qualidade social da educação, mas essa qualidade não pode ser reduzida a indicadores quantitativos. Apple e Beane (2001) lembram que escolas democráticas frequentemente tensionam com as métricas hegemônicas de avaliação, ao passo que Libâneo (2012, 2013) destaca a necessidade de compreender o rendimento de forma multidimensional, integrando dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. Além disso, é indispensável considerar o contexto histórico e social da escola. No caso da Presidente Campos Salles, por anos os estudantes não tiveram o direito de frequentar aulas assegurado, pois os confrontos armados no território levavam o tráfico a impor a suspensão das atividades escolares. A implantação de práticas democráticas e inovações curriculares permitiu reverter esse quadro e garantir a continuidade das aulas, o que representa uma conquista significativa. Todavia, as lacunas de aprendizagem acumuladas nesse período não desaparecem de imediato, sendo sentidas e enfrentadas progressivamente. Por isso, qualquer análise sobre rendimento acadêmico precisa levar em conta o ponto de partida de cada instituição e suas condições concretas de funcionamento, evitando comparações superficiais entre realidades desiguais.

O IDEB também reflete esse cenário de desafios e avanços: nos anos finais do Ensino Fundamental, a nota registrada em 2021 foi 5,2. Embora abaixo das metas projetadas, esses resultados devem ser analisados considerando as especificidades do território e o compromisso da escola com uma educação cidadã, inclusiva e transformadora.

Ainda que os indicadores formais apresentem limitações, é fundamental reconhecer que eles não capturam toda a complexidade e riqueza das práticas educativas realizadas. A inovação na EMEF Presidente Campos Salles está presente na proposta curricular, na gestão participativa, na escuta ativa da comunidade e na articulação entre escola e território, aspectos que frequentemente escapam aos modelos padronizados de avaliação.

Nesse contexto, a qualidade educacional não pode ser resumida a números ou rankings, pois envolve fatores como o protagonismo estudantil, o comprometimento das famílias, a escuta ativa dos educadores e a capacidade da escola de dialogar com as demandas sociais com criatividade e sensibilidade. Mesmo enfrentando adversidades, a

escola reafirma seu caráter inovador ao investir em práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dados históricos disponíveis no blog da escola reforçam a consolidação da gestão democrática como eixo orientador. Em 1998, a EMEF Presidente Campos Salles já contava com um Conselho de Escola atuante e participativo, contrastando com o cenário de 1995, quando o conselho possuía caráter meramente burocrático. O grêmio estudantil, criado em 1996, consolidou-se em 1998 como instância fundamental do projeto da escola. Ainda em 1998, como desdobramento do curso "Educação e Cidadania", foram criadas quatro comissões: Limpeza, Conservação e Manutenção do Prédio Escolar; Cultura, Esporte e Lazer; Relação Escola-Comunidade; e Comissão de Reivindicação.

Ao final daquele ano, houve uma mudança significativa na percepção social da escola. A antiga imagem associada à marginalização foi sendo substituída pela noção de "escola da comunidade". Esse processo foi catalisado pela mobilização em torno da Primeira Caminhada pela Paz de Heliópolis, organizada em resposta ao assassinato de uma aluna, e planejada em apenas três meses.

esse movimento, liderado pela EMEF Presidente Campos Salles ao longo de 15 anos, contribuiu para o estreitamento dos laços entre a escola e a comunidade e para a consolidação da UNAS como a maior e mais representativa associação de moradores da região. A UNAS, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, e desta relação dialógica surge, como concepção e projeto, o Bairro Educador de Heliópolis, a partir do qual o protagonismo social com foco na educação passa a ser vivenciado e se põe como elemento de articulação e negociação com o poder público (Santis, 2014, p. 73).

Figura 4 – Caminhada da Paz EMEF Campos Salles



Fonte: UNAS

Esse movimento, liderado pela escola ao longo de 15 anos, fortaleceu os laços com a comunidade e contribuiu para consolidar a UNAS como a principal associação de moradores da região. A partir dessa relação dialógica com a escola, surgiu o projeto do Bairro Educador de Heliópolis, que consolidou o protagonismo social com foco na educação e passou a mediar a articulação entre comunidade e poder público (Santis, 2014, p. 73).

A concepção de Bairro Educador foi formalizada nos anos 2000, após a participação de gestores da escola em um curso de extensão sobre Educação Integral. A remoção dos muros da escola, a reestruturação física dos espaços e a reformulação pedagógica marcaram esse novo momento de integração entre escola e território (Hora, 2019).

Ainda em 1999, foi realizada a Primeira Mostra Cultural da escola, que passou a ser uma ação anual. Em 2007, a escola deu início a uma transformação inspirada na experiência portuguesa da Escola da Ponte, rompendo com práticas tradicionais e adotando uma proposta que valoriza autonomia, responsabilidade e solidariedade. Essa mudança contou com o envolvimento da comunidade escolar, o apoio de lideranças locais e parcerias institucionais com a Fundação Tide Setúbal e o CENPEC.

Uma das principais transformações foi a substituição das salas de aula tradicionais por salões abertos, que reúnem até 100 alunos organizados em pequenos grupos. Em vez de aulas expositivas, os estudantes seguem roteiros de estudo elaborados pelos professores, com liberdade para escolher os temas e atividades, promovendo a aprendizagem colaborativa.

Figura 5 - Salões de Estudo EMEF Campos Salles



Fonte: Site Centro de Referência em Educação Integral acesso em 16/12

Os roteiros são interdisciplinares, incentivam a contextualização e estimulam o pensamento crítico e investigativo. Professores compartilham a gestão dos salões, promovendo um ambiente de trabalho cooperativo e com menor hierarquização.

A autonomia dos estudantes é um eixo central da proposta. A escola também busca ampliar sua integração com a comunidade, envolvendo famílias e lideranças em atividades escolares e instâncias decisórias. O espaço físico foi reformulado para aproximar a escola da comunidade, com a retirada de grades e a revitalização de áreas externas antes marginalizadas.

A gestão democrática é um dos pilares da escola. Desde o início da mudança pedagógica, a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar foi incentivada. Famílias, professores, alunos e lideranças locais atuaram conjuntamente na construção e aprimoramento do modelo educacional.

O protagonismo estudantil é amplamente estimulado: os alunos participam do planejamento de atividades e de decisões escolares, desenvolvendo competências de liderança e engajamento social. Instrumentos como fóruns e reuniões comunitárias são utilizados para fortalecer o diálogo e a construção coletiva.

Figura 6 - Trecho de reportagem com relato do aluno sobre a república de alunos

RELATO

JACKSON ALVES DA SILVA

11 ANOS, ALUNO DO 5º ANO, SECRETÁRIO DA CULTURA E DO ESPORTE DA REPÚBLICA DE ALUNOS DA CAMPOS SALLES

A REPÚBLICA DE ALUNOS

Hoje não existe mais um grêmio na Campos Salles. Temos a república de alunos. Ela começou em 2012. Antes existiam só as comissões de alunos. A gente pensou: "As comissões são só para as salas, a gente podia fazer uma república para toda a escola". Foi a partir delas que saíram os nomes para a república. Eu já participava e quis continuar. Aqui na escola nós temos três princípios: "Solidariedade, Autonomia e Responsabilidade". Isso é muito forte na união entre os alunos.

A eleição foi por computador. Os candidatos fizeram um programa para se apresentar, os alunos podiam ver e votar. Primeiro eu me candidatei como prefeito. Mas eu não estava indo às reuniões em que a gente fazia os cartazes para colar na escola e não estava sendo responsável como tinha de ser. Depois eu tentei ser vereador, fiquei em terceiro lugar. No dia da minha posse, eu não fui. Depois de uma reunião, o Wilson, eleito prefeito, me encontrou e falou que estava precisando de uma pessoa para ser o secretário da Cultura e do Esporte. Eu falei que gostaria de ser, mas ele me avisou que eu teria de ser mais responsável, pois tomaria decisões difíceis. Ele disse que para ser secretário eu não tinha de ficar pensando em futebol e vôlei, eu tinha de valorizar outros esportes também. E foi assim que me tornei



Vamos espalhar essas coisas pela escola e os alunos poderão contar o que está acontecendo e a gente não está vendo dentro dos salões.

Atualmente, um dos projetos da minha secretaria é tentar acabar com as brigas na aula de Educação Física. O pessoal fica meio nervoso e começa a brigar. Nas minhas aulas, a professora de Educação Física me coloca como juiz dos jogos pra eu poder conversar com os alunos que se envolvem em brigas. A gente conversa num cantinho da quadra e, no final das contas, as pessoas acabam se entendendo.

Fonte: Arquivo pessoal de um dos entrevistados

Os impactos das mudanças são visíveis tanto no cotidiano da escola quanto na comunidade. A cultura de colaboração é evidenciada no engajamento dos professores e estudantes, e a organização em salões abertos fortaleceu o senso de pertencimento, criando um ambiente leve e produtivo.

No campo pedagógico, houve avanço nos resultados da Prova Brasil em Matemática e Português, ainda que com redução no fluxo escolar. A direção destaca que o maior ganho está na transformação social e cultural promovida pela escola, que vai além dos números tradicionais.

A transição para o modelo inovador exigiu esforço coletivo e tempo de adaptação, especialmente para vencer resistências iniciais. A gestão escolar atua constantemente no equilíbrio entre demandas burocráticas e a sustentação dos princípios pedagógicos: autonomia, solidariedade e responsabilidade.

A experiência da EMEF Presidente Campos Salles evidencia como uma escola pública, situada em contexto de vulnerabilidade, pode se reinventar por meio de uma gestão participativa, da valorização da comunidade e de práticas pedagógicas inovadoras.

Embora o processo esteja em constante construção, a escola já se consolidou como exemplo de que é possível oferecer uma educação que desenvolve autonomia, responsabilidade e solidariedade, em sintonia com as necessidades e desafios contemporâneos.

4.3 Apresentação dos dados da pesquisa da EMEF Padre Emílio Miotti

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Padre Emílio Miotti está situada na Rua Beata Madre Plácida Viel, no bairro Jardim Santa Lúcia, município de Campinas, no estado de São Paulo. Localizada em uma área urbana com Índice de Nível Socioeconômico (NSE) classificado como médio-alto, atende prioritariamente alunos do Ensino Fundamental. Em 2024, a escola contabiliza 495 estudantes matriculados, sendo 262 nos anos iniciais e 233 nos anos finais, além de 31 alunos incluídos na modalidade de educação especial. A equipe pedagógica é formada por 30 professores.

Figura 7 – Fachada da Escola Padre Emílio Miotti



Fonte: Cedida por um dos entrevistados

A instituição é reconhecida por suas práticas pedagógicas inovadoras, com destaque para o incentivo à leitura, a aplicação de metodologias ativas em projetos interdisciplinares, e a realização de atividades extracurriculares e ações voltadas à educação ambiental. Tais iniciativas conferem dinamismo ao currículo, promovem a conscientização ecológica e o engajamento estudantil, respostas coerentes às exigências da educação contemporânea.

A infraestrutura da escola, aliada ao envolvimento da comunidade, favorece práticas educacionais que promovem a formação integral dos estudantes. Projetos interdisciplinares, incentivo contínuo à leitura, atividades extracurriculares e ações ambientais enriquecem o processo pedagógico, fortalecendo uma proposta crítica e participativa que estimula o protagonismo dos alunos.

No âmbito da gestão democrática, a EMEF Padre Emílio Miotti adota práticas consolidadas de participação coletiva, com destaque para o funcionamento regular dos conselhos escolares e a realização de encontros frequentes com pais e responsáveis. De acordo com o SAEB 2023, 72% dos pais relataram conversar regularmente com os filhos sobre a escola, evidenciando um envolvimento familiar significativo no processo educacional.

Os dados de desempenho refletem os efeitos positivos dessa atuação. Ainda segundo o SAEB, 71% dos alunos do 5º ano atingiram níveis adequados em Língua Portuguesa e 50% em Matemática. Não houve registros de reprovação ou abandono escolar, indicando um ambiente acolhedor e eficiente no acompanhamento das trajetórias estudantis.

Apesar dos avanços, um dos desafios enfrentados pela escola é o estímulo à leitura autônoma, pois apenas 27% dos estudantes afirmaram ler além do material didático. Tal indicador ressalta a necessidade de fortalecer estratégias de formação de leitores críticos, meta que se alinha diretamente à proposta de uma educação inovadora e transformadora.

A EMEF Padre Emílio Miotti representa, portanto, uma escola pública que articula inovação pedagógica com gestão democrática. Seu compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos, aliado à valorização docente e à participação da comunidade, consolida um projeto educativo orientado pela ética, pela reflexão e pela formação de sujeitos preparados para os desafios da contemporaneidade. Esse cenário corrobora a hipótese central desta tese: a inovação curricular, quando articulada a práticas democráticas efetivas, contribui significativamente para a qualidade e relevância social da escola.

O processo de transformação da escola teve início em 2013, diante de conflitos internos e dificuldades administrativas que prejudicavam a convivência e a aprendizagem. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de reorganizar a escola com foco na construção de um ambiente mais harmônico e produtivo, capaz de responder às demandas da comunidade.

A principal resposta foi a implementação dos Ateliês Multidisciplinares, em 2014, proposta inovadora que reorganizou o processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades práticas, reflexivas e criativas. A iniciativa rompeu com o modelo tradicional, favorecendo o envolvimento ativo de alunos e professores.

Os Ateliês adotaram uma abordagem interdisciplinar e agruparam alunos por ciclos, integrando diferentes idades e experiências. Essa organização favoreceu a colaboração em projetos que abordavam situações reais do cotidiano. Os temas eram definidos coletivamente pelos professores e favoreciam uma aprendizagem contextualizada, interligando conteúdos de forma prática e significativa.

Os espaços escolares foram ressignificados para a aprendizagem, e os alunos circulavam por diferentes ambientes durante os módulos trimestrais dos Ateliês. A escolha dos temas, apresentada previamente pelos professores, era feita pelos estudantes com base em interesse pessoal e respeitando critérios de equilíbrio definidos entre alunos e docentes.

Os temas variavam entre jogos, teatro, música, identidade racial, mitologia e lendas urbanas, sempre conectados ao currículo. Por exemplo, um Ateliê sobre música envolvia noções matemáticas, enquanto outro sobre lendas urbanas desenvolvia interpretação textual e produção escrita. Essa interdisciplinaridade favoreceu a construção de conexões entre áreas do conhecimento.

Ao final de cada módulo, ocorria uma Mostra de Trabalhos, aberta à comunidade escolar e ao público externo, onde os estudantes apresentavam os resultados das atividades em diferentes formatos: performances, maquetes, exposições, vídeos e produções escritas.

Figura 8 – Mostra de Ateliês Escola Padre Emílio Miotti



Fonte: Blog do Miotti

O planejamento e a execução dos Ateliês eram organizados em reuniões chamadas Estudo e Planejamento dos Ateliês (EPA), realizadas semanalmente com os professores — e, por vezes, com alunos do 5º ao 9º ano — para discutir temas, logística, materiais e ajustes pedagógicos. Essa estrutura colaborativa fortaleceu o trabalho coletivo e o intercâmbio de experiências entre educadores.

A convivência escolar apresentou melhorias significativas, com redução de conflitos e maior engajamento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Professores relataram maior satisfação profissional, resultado do trabalho em equipe e da valorização da prática docente.

A inclusão também foi fortalecida. Alunos com deficiência passaram a participar de forma efetiva das atividades. Um exemplo marcante foi o de uma aluna com dificuldades de comunicação, que utilizou seu hiperfoco para contribuir significativamente com um grupo, sendo plenamente acolhida no processo.

A Mostra de Trabalhos transformou-se em um evento importante para a comunidade, reunindo familiares, ex-alunos e moradores, reforçando a escola como espaço de integração social.

A implementação da proposta exigiu enfrentar resistências iniciais e realizar ajustes na estrutura pedagógica e administrativa. O diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, mediado pelos colegiados, foi decisivo para garantir o sucesso da iniciativa, viabilizando questões como alocação de professores e redistribuição de carga horária.

Reconhecida nacionalmente, a EMEF Padre Emílio Miotti integra o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC, reflexo do esforço coletivo da equipe escolar em desenvolver uma proposta educativa pautada na aprendizagem significativa, na inclusão e no protagonismo dos estudantes.

Figura 9 – Matéria publicada em jornal – Escola Padre Emílio Miotti



Fonte: Acervo pessoal de um dos entrevistados

A trajetória dos Ateliês revelou-se gratificante para toda a comunidade escolar. Professores, gestores e alunos assumiram papéis protagonistas na construção de uma escola mais dinâmica, democrática e acolhedora. A experiência evidencia que, mesmo em cenários desafiadores, é possível reinventar o ensino e construir um espaço onde todos se sintam valorizados, pertencentes e engajados — apesar das diferenças e divergências de pensamento.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA PADRE EMÍLIO MIOTTI

5.1 Categoria 1 - Gestão Democrática

A gestão democrática nas escolas deve ser um processo que pressupõe a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e demais agentes. Fundamenta-se na descentralização das decisões e no fortalecimento do papel do coletivo na condução das práticas educacionais, conforme estabelecido na LDB/1996. A gestão democrática, conforme delineada na legislação educacional brasileira e aprofundada por autores como Paro (2008), Gadotti (2004) e Dourado (2006), refere-se à construção de processos participativos que envolvam toda a comunidade escolar — professores, estudantes, funcionários, pais e gestores — na condução das ações pedagógicas e administrativas.

Paro (2008) entende a gestão como uma ação eminentemente coletiva, voltada para o bem comum, que se concretiza por meio da mediação entre sujeitos com distintos interesses. Dourado (2006), por sua vez, ressalta que a gestão democrática é, sobretudo, um campo de disputa simbólica e material, e que sua efetivação requer muito mais que mecanismos formais — ela demanda intencionalidade política e compromisso com a emancipação social.

Na Escola Padre Emílio Miotti, os dados da pesquisa revelam práticas que se alinham, ainda que com tensões e limites, a esse entendimento. A categoria Gestão Democrática reflete os processos de tomada de decisão e práticas de liderança coletiva nas duas escolas pesquisadas, com foco em corresponsabilidade, participação ativa da comunidade escolar e mediação de conflitos. Esta seção organiza-se em três subcategorias: **Decisões colegiadas e participação da comunidade escolar; Relação entre liderança escolar e inovação; e Desafios enfrentados na construção de uma gestão participativa.**

a) Decisões colegiadas e participação da comunidade escolar

A participação da comunidade escolar nos processos decisórios foi organizada por meio de instrumentos formais, como o Conselho Escolar e as assembleias, e por práticas informais, como consultas direcionadas a grupos específicos. Na Escola Padre Emílio Miotti, as decisões colegiadas atuaram como catalisadoras da gestão democrática, funcionando como dispositivos de produção de pertencimento e legitimidade institucional. Essa centralidade na escuta e na deliberação coletiva foi fundamental para consolidar uma cultura de corresponsabilidade e horizontalidade nas decisões pedagógicas e administrativas.

Como prerrogativa de mudanças nas práticas administrativas e pedagógicas, considera-se como pressuposto para a efetivação da gestão colegiada, a participação de todos os envolvidos no contexto da escola, ou seja, pais, alunos, professores, funcionários, comunidade, direção, orientadores, supervisores e coordenadores, pois configura-se parte essencial no processo de democratização nas tomadas de decisão da escola, ao passo que a participação destes membros nos conselhos revelam a sua intencionalidade (Zargidsky, 2006, p.3).

A prática da escuta e da deliberação coletiva foi uma constante na Escola Padre Emílio Miotti, especialmente por meio do Conselho Escolar. O Entrevistado 1 destacou um episódio emblemático: *“Os estudantes apresentaram suas dificuldades com os horários. Isso foi levado ao Conselho Escolar e resultou em uma consulta à comunidade”*

Esse exemplo demonstra como a gestão colegiada contribui para a solução de problemas que afetam a rotina escolar, ao priorizar a escuta ativa das demandas da comunidade. Esse episódio materializa o que Dourado (2006) identifica como a dimensão política dos conselhos escolares: instâncias de mediação que tornam visíveis os conflitos entre racionalidades distintas: a técnico-administrativa, a pedagógica e a

comunitária e viabilizam sua articulação em torno de decisões legitimadas pelo coletivo. Mais do que um gesto pontual, esse episódio pode ser compreendido como uma estratégia de microrregulação participativa, em que a decisão escolar emerge da mediação entre demandas coletivas e lógicas institucionais.

A gestão participativa resolve questões práticas, além disso promove um clima de colaboração e confiança mútua, essencial para o fortalecimento do vínculo entre a escola e sua comunidade. Sobre o mencionado processo, o Entrevistado 2 apontou tensões internas durante a reorganização dos turnos escolares da Escola Emílio Miotti: *“Nem todos os professores se sentiram ouvidos, o que gerou um certo desconforto no início”*. Nesse caso, o Conselho Escolar pode ser um *“instrumento transformador da cultura do conflito pela cultura do diálogo”* (Machado, 2014, p. 9). Mais do que espaços consultivos, os conselhos assumem aqui a forma de tecnologias políticas que coproduzem decisões pedagógicas e fortalecem uma cultura participativa.

Pode-se ver que há várias formas de atuação dos órgãos colegiados no ambiente escolar, um exemplo foi a consulta sobre as atividades realizadas no intervalo escolar. O Entrevistado 3 da Escola Emílio Miotti explicou: *“Os alunos organizaram reuniões para discutir os problemas de falta de lazer e propuseram soluções que foram apresentadas ao Conselho Escolar”*.

De acordo com Medeiros (2023), a participação dos alunos nos processos decisórios com o Conselho Escolar fortalece a gestão democrática e contribui para o desenvolvimento de uma cidadania crítica. A presença dos alunos nesses espaços aponta para um deslocamento importante: de sujeitos passivos da rotina escolar para agentes políticos capazes de intervir nas dinâmicas institucionais. Trata-se de um avanço que se aproxima da concepção freiriana de escola como lugar de formação da consciência crítica.

Vale mencionar o planejamento participativo dos ateliês multidisciplinares, como relatado pelo Entrevistado 5: *“Os professores participaram da construção dos temas e atividades dos ateliês, garantindo que as propostas estivessem conforme às demandas dos alunos”*. O Entrevistado 6 destacou: *“Com mais vozes no conselho, as discussões ficaram ricas e as decisões equilibradas”*.

Conforme Luck (2009), a gestão participativa promove a corresponsabilidade dos diferentes atores no processo educativo, fortalece a coesão e o compromisso com as ações planejadas. Nesse sentido, a participação ativa dos professores, alunos e demais

membros do conselho demonstra ser uma estratégia para fomentar o diálogo e implementar práticas pedagógicas que atendam às necessidades do ambiente escolar.

Nesses contextos, os conselhos extrapolam sua função normativa e tornam-se territórios de aprendizagem institucional, onde os sujeitos elaboram coletivamente os sentidos de sua ação. A escola, nesse caso, se reinventa como espaço público vivo, em que a governança democrática não é apenas discurso, mas prática incorporada e tensionada cotidianamente.

b) Relação entre liderança escolar e inovação

A relação entre liderança escolar e inovação é reconhecida como um fator essencial para o sucesso de novas práticas pedagógicas no ambiente educacional. No contexto da Escola Padre Emílio Miotti, os dados revelam uma atuação gestora propositiva, sensível às demandas do coletivo e orientada por princípios democráticos, capaz de articular escuta ativa, mediação de tensões e desenvolvimento profissional docente.

A fala do Entrevistado 2, ao destacar que “*a diretora promovia reuniões frequentes com os professores, explicando os objetivos dos ateliês e como eles beneficiariam o aprendizado*”, reflete um estilo de liderança que valoriza a comunicação no ambiente escolar. Essa prática demonstra uma postura de mediação pedagógica em que a direção escolar atua como articuladora de sentidos, facilitando a compreensão coletiva do projeto inovador em curso. Essa ação também exemplifica uma liderança que rompe com a lógica verticalizada, buscando construir consenso por meio do compartilhamento de objetivos e do esclarecimento de propósitos didáticos.

Para Alves e Cabral (2020, p. 34), “A liderança nas organizações escolares é importante para a inovação no ensino e na aprendizagem”. Essa concepção sustenta que a função do líder não se limita à administração de recursos, mas envolve a criação de um ambiente colaborativo que favoreça a transformação das práticas pedagógicas. A escuta ativa e a promoção do diálogo contínuo contribuem para consolidar um *ethos* institucional de confiança, no qual professores e equipe sentem-se corresponsáveis pelos rumos da escola. Como apontam Garcia, Costa e Zanutto (2018), essa postura fomenta processos formativos e fortalece os vínculos profissionais, sendo condição fundamental para o enfrentamento das resistências naturais aos processos de mudança.

O relato do Entrevistado 4 sobre os cursos oferecidos pelas lideranças educacionais na Escola Emílio Miotti: “*os cursos ajudaram os professores a compreender as metodologias ativas e a se sentirem preparados para aplicá-las*”. Segundo Lima e Moura (2018, p. 2):

a formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos.

Esse ponto ilustra como a liderança escolar pode ser um vetor estratégico para assegurar que as inovações pedagógicas curriculares não apenas ocorram, mas se consolidem como cultura institucional. Ao investir de forma intencional na capacitação dos profissionais, a gestão amplia a autonomia pedagógica da equipe e favorece a apropriação crítica de novas metodologias, o que fortalece a coerência entre projeto político-pedagógico e práticas concretas.

Outro relato que evidencia a responsividade da liderança foi apresentado pelo Entrevistado 5: “*a diretora ouviu os professores e ajustou os horários para atender às necessidades de cada turma*”. Essa atitude exemplifica o que Gadotti (2004) denomina como “*atitude democrática*”, uma conduta gestora que alia escuta, adaptação e respeito aos sujeitos implicados. Trata-se de uma liderança que não se restringe à imposição normativa, mas que constrói alternativas diante das dificuldades, revelando flexibilidade institucional e sensibilidade relacional. De acordo com Veigas e Tavares (2019, p. 4), “*o líder é aquele a quem foi dada a missão e responsabilidade de coordenar ou dirigir a equipe*”. Nessa perspectiva, liderar significa também articular soluções que reflitam os interesses coletivos e a realidade escolar.

A liderança, nesse cenário, atua como mediadora de tensões e promotora de equilíbrio entre os desafios da inovação e a complexidade da rotina escolar. Como observa Luck (2009), o líder democrático é aquele que mobiliza, articula e orienta sem suprimir a diversidade de vozes, promovendo a coesão sem homogeneização. As ações relatadas pelos entrevistados mostram que uma liderança escolar proativa, fundamentada na comunicação clara, na capacitação contínua e na sensibilidade às demandas da equipe, tem papel central na implementação de inovações pedagógicas curriculares. Esse modelo de gestão fortalece a cultura institucional, favorece a adesão

da comunidade escolar às transformações propostas e fomenta um ambiente mais dinâmico, inclusivo e preparado para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

c) Desafios na construção de uma gestão participativa

A construção de uma gestão participativa enfrenta múltiplos desafios, principalmente em casos em que os atores escolares possuem expectativas divergentes sobre as práticas institucionais, como no caso da Escola Emílio Miotti. A fala do Entrevistado 6 ilustra isso “*no começo, havia pais e professores que não acreditavam na eficácia do conselho escolar. Alguns viam apenas como um espaço burocrático*”. Essa percepção revela o desafio da cultura política ainda incipiente em muitos contextos escolares, conforme analisado por Dourado (2006), para quem a institucionalização da gestão democrática precisa ser acompanhada por processos formativos que consolidem uma nova cultura participativa. O ceticismo quanto à eficácia dos colegiados expressa uma tensão entre o formalismo institucional e a prática democrática efetiva. Segundo Pereira (2006, p. 5):

A gestão democrática exige o cultivo da participação, do trabalho coletivo, da ação colegiada, da realização pelo bem comum. Enfim, é preciso possibilitar momentos de experimentação da democracia na escola para se tornar uma prática efetiva, consolidada e possível de ser efetivamente vivenciada.

Outro exemplo, apontado pelo Entrevistado 5, foi: “*enquanto os pais/alunos queriam horários flexíveis para atender às suas demandas, alguns professores defendiam a manutenção dos turnos tradicionais por conta da sua organização funcional*”. Essa divergência evidencia o desafio de conciliar interesses diversos, para Luck (2009) a gestão participativa requer a habilidade de mediar interesses diversos e construir consensos que respeitem tanto as demandas da comunidade quanto as condições institucionais. Tais disputas são manifestações claras do que Dourado (2006) descreve como conflitos constitutivos da gestão escolar, que não podem ser evitados, mas precisam ser mediados à luz de princípios democráticos. Nesse contexto, o papel do gestor escolar torna-se essencial como mediador de conflitos, permite que as decisões reflitam o equilíbrio entre as necessidades pedagógicas e as expectativas da comunidade.

Abaixo, o relato do Entrevistado 6 sobre o momento de empate nas discussões do conselho:

Quando deu um empate, lembro-me da diretora ter soltado um palavrão e ficado brava, pois ela sabia que caberia a ela o voto decisório, e em seu discurso para a votação, ela diz que a razão da escola era atender os anseios daquela comunidade, então se esse era um desejo dos alunos, motivado por uma necessidade de trabalho/estudo complementar em outro período, ela votaria em prol de a escola atender essa necessidade.

Essa ação ilustra a complexidade dessas situações e a pressão sobre o gestor escolar como agente decisório. A reação da diretora, que demonstrou frustração, seguida por um discurso que priorizou os anseios da comunidade, é um exemplo de liderança orientada pelos princípios da gestão democrática. Conforme Libâneo (2006, p. 5),

O gestor escolar, portanto, é alguém que no processo de trabalho escolar sabe dispor recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a decisão de priorizar a necessidade dos alunos da Escola Emílio Miotti, motivada por sua realidade socioeconômica, demonstra sensibilidade às demandas do contexto local, reforçando a função da escola como espaço de inclusão e acolhimento.

Esses relatos revelam que a construção de uma gestão participativa não é isenta de tensões e conflitos. Quando conduzida com foco na escuta ativa e na mediação de interesses, ela pode se transformar em um processo enriquecedor, que fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade. Ao enfrentar os desafios com transparência e sensibilidade, e pautando-se em valores democráticos, o gestor escolar promove a democratização do espaço escolar e contribui para a construção de uma cultura de corresponsabilidade e diálogo, propiciando que alunos e demais atores aprendam enquanto vivenciam a democracia no sentido pleno.

5.2 Categoria 2 - Inovação curricular

a) Implementação dos processos inovadores

A Escola Padre Emílio Miotti apresenta uma experiência significativa de inovação curricular por meio da implementação dos ateliês multidisciplinares. Essa proposta transcende a fragmentação disciplinar tradicional, promovendo uma abordagem pedagógica integrada e contextualizada. Segundo Thurler (2001), inovar é "mexer nas estruturas profundas da escola", o que exige repensar rotinas, valores e

formas de organização. No caso da Escola Miotti, a adoção dos ateliês representou justamente esse rompimento com a lógica convencional.

O Entrevistado 1 observou que *“os ateliês permitiram aos alunos explorar temas de forma integrada, conectando diferentes áreas do conhecimento. O que tornou as aulas dinâmicas e interessantes”*. Essa fala revela uma compreensão da interdisciplinaridade como prática ativa, coerente com a definição de Fazenda (2011), para quem a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação, exigindo relações horizontais entre saberes e sujeitos, desse modo, ao associar as disciplinas, os ateliês oferecem aos alunos uma experiência educacional contextualizada, possibilitando a aplicação prática dos conteúdos.

O protagonismo estudantil também foi um aspecto marcante do processo inovador. O Entrevistado 6 relatou que *“os temas dos ateliês foram escolhidos com base nas sugestões dos alunos. Possibilitando o engajamento, porque eles perceberam valor no que estavam aprendendo”*. Essa escuta ativa do corpo discente promoveu um tipo de envolvimento que vai ao encontro da proposta de Campolina (2012), ao afirmar que a inovação deve emergir da relação concreta com os sujeitos e suas realidades, e não da simples aplicação de modelos exógenos. Freire (2014) também ressalta que, quando os alunos percebem que suas vozes são ouvidas e valorizadas, eles passam a se apropriar do processo de aprendizagem. Essa prática de inclusão nas decisões pedagógicas motiva os estudantes, também fortalece a relação entre a escola e a comunidade, pois os alunos veem relevância no que aprendem.

A implementação dos ateliês exigiu da equipe gestora e docente um planejamento detalhado e uma reconfiguração dos tempos escolares. O Entrevistado 3 destacou: *“reorganizar os horários e preparar os professores para essa mudança exigiu planejamento e diálogo”*. Esse depoimento remete à etapa de iniciação da inovação apontada por Fullan (2016), que envolve mobilização e convencimento dos envolvidos antes mesmo da execução. Luck (2009, p. 16) também aponta que:

torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola.

Nesse sentido, a capacitação dos professores da Escola Emílio Miotti foi essencial para garantir que os objetivos dos ateliês fossem atingidos na implementação

curricular. Monteiro e Smole (2010) ressaltam que a inovação só ocorre de forma efetiva quando o aluno é colocado no centro do processo, sendo incentivado a participar ativamente da escolha dos temas e da construção do conhecimento. Isso também foi refletido no relato do Entrevistado 5: *“começamos a avaliar os alunos não apenas pelo conteúdo, mas pelo processo e pelo produto final de suas atividades.”*. Tal estratégia indica uma perspectiva de avaliação formativa, que valoriza os processos de aprendizagem em detrimento da mensuração isolada de resultados, Libâneo (2013), afirma que a avaliação formativa deve considerar o resultado final, o percurso de aprendizagem, incentivando a reflexão e a autoavaliação dos estudantes. Essa ação é coerente com os objetivos dos ateliês, que priorizam o desenvolvimento de competências práticas e cognitivas.

Portanto, os ateliês multidisciplinares implementados pela Escola Emílio Miotti representam a inovação curricular que transcende a sala de aula tradicional, ao promover a interdisciplinaridade, o protagonismo dos alunos e a transformação das práticas avaliativas. Apesar dos desafios de implementação, os benefícios para a aprendizagem são inegáveis, reforça a importância de iniciativas que estejam conforme as demandas contemporâneas da educação com práticas pedagógicas inovadoras.

Kuhn (1996) afirma que a superação de paradigmas exige a emergência de um novo, que ofereça respostas mais adequadas aos desafios atuais. Nesse sentido, os ateliês podem ser interpretados como expressão de um novo paradigma educacional, no qual o conhecimento é compreendido de forma contextualizada, interdisciplinar e socialmente relevante.

A escola, portanto, passou a atuar como uma "organização aprendente", nos termos de Thurler (2001), na medida em que refletiu sobre suas práticas e mobilizou seus sujeitos para transformações significativas. O envolvimento dos professores na construção dos ateliês, o engajamento dos estudantes e a mediação da liderança escolar configuraram um ecossistema de inovação em que a gestão, o currículo e a cultura institucional se entrelaçaram.

Conforme Veiga (2003), o projeto pedagógico inovador amplia a autonomia da escola, substitui a lógica da repetição por uma cultura de construção compartilhada. Na Escola Padre Emílio Miotti, a institucionalização dos ateliês mostra que a inovação deixou de ser um experimento isolado para se tornar uma prática estruturante, o que caracteriza um alto grau de "inovatividade", como define Fullan (2016).

Desse modo, os dados evidenciam que a implementação dos processos inovadores não apenas alterou a organização curricular, mas também fortaleceu a dimensão formadora da escola, estabelecendo um novo ethos institucional sustentado pela colaboração, pelo diálogo e pelo compromisso com uma educação significativa e emancipadora.

b) Integração entre disciplinas e metodologias ativas

A integração entre disciplinas e a utilização de metodologias ativas na Escola Padre Emílio Miotti evidenciam uma transformação nas práticas pedagógicas, alinhada aos princípios da inovação curricular. Essa abordagem cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo, superando o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos. O Entrevistado 2 destacou: *“nos ateliês, trabalhávamos com professores de diferentes áreas, o que enriquecia as discussões e ajudava os alunos a enxergar as conexões entre os conteúdos”*. Essa prática está de acordo com a perspectiva interdisciplinar discutida por Fazenda (2011), mas também dialoga com o que Trindade (2018) chama de "convergência epistemológica", ou seja, a articulação intencional entre diferentes saberes para favorecer uma leitura crítica e integrada da realidade.

Conforme Bacich e Moran (2018, p. 27), "as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas". Essas habilidades são essenciais para serem aprimoradas pelos estudantes, principalmente para promover o protagonismo dos estudantes.

As metodologias ativas utilizadas nos ateliês também foram ressaltadas pelos entrevistados como um diferencial do processo. O Entrevistado 1 relatou: *“os alunos assumiram o papel de protagonistas, conduzindo suas pesquisas e apresentando os resultados de maneira criativa”*. Esse protagonismo estudantil é uma das marcas da inovação, pois desloca o foco do ensino para a aprendizagem, como defendem Hargreaves e Fink (2006), ao afirmarem que a inovação sustentável valoriza a participação dos estudantes e respeita seus ritmos e interesses. Moran (2015) defende que as metodologias ativas colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a pensar criticamente e a resolver problemas de maneira

autônoma. O que fortalece habilidades socioemocionais, como a comunicação e a colaboração, essenciais no mundo contemporâneo.

Tavares (2018) reforça que o trabalho pedagógico inovador deve se ancorar em metodologias que favoreçam a aprendizagem ativa, reflexiva e colaborativa. Nesse sentido, o uso das plataformas digitais, conforme mencionado pelo Entrevistado 2, *“utilizamos plataformas digitais para colaborar e criar projetos, o que trouxe dinamismo para as atividades”*, representa não apenas uma inserção tecnológica, mas uma mudança na lógica de construção do conhecimento. As tecnologias, nesse contexto, funcionam como meio para ampliar a autoria dos estudantes e fomentar novas formas de interação. Conforme Kenski (2012), as tecnologias educacionais ampliam o acesso à informação, estimulam a interação e criam novas possibilidades para a construção do conhecimento. O dinamismo trazido pelas ferramentas digitais engaja os alunos, também amplia as formas de aprendizagem, permite a criação de projetos inovadores.

Um aspecto relevante observado na prática da escola foi a composição de grupos heterogêneos entre alunos de diferentes anos. O Entrevistado 6 afirmou: *“misturamos alunos de diferentes séries, o que permitiu a troca de conhecimentos. Os mais velhos ajudavam os mais novos, e todos aprendiam juntos”*. Essa prática evidencia o que Canário (2005) denomina como aprendizagem horizontalizada, em que os sujeitos aprendem pela troca entre pares, valorizando a diversidade e promovendo a solidariedade entre gerações. Ainda segundo Masson *et al.* (2012, p. 4): *“a aprendizagem é, em parte, uma atividade social, que ocorre dentro de um contexto cultural, comunitário, e relacionada com as experiências anteriores.”* Essa prática também reforça a empatia e a cooperação, valores fundamentais na formação cidadã.

Dessa forma, a integração entre disciplinas, o uso de metodologias ativas e a mediação tecnológica constituíram, na Escola Padre Emílio Miotti, uma estratégia potente de ressignificação do papel do professor e do aluno. O professor deixa de ser o centro da aula para atuar como mediador e curador do conhecimento, enquanto os estudantes assumem a autoria do seu percurso formativo.

A análise dos dados revela, portanto, que a interdisciplinaridade associada às metodologias ativas não apenas enriqueceu o currículo, mas consolidou uma nova cultura pedagógica, baseada na autonomia, na colaboração e na produção de sentidos. Essa cultura reforça o compromisso com uma escola inclusiva, inovadora e voltada para os desafios da contemporaneidade.

c) Impactos das mudanças curriculares no aprendizado

Os dados coletados junto à comunidade escolar da Escola Padre Emílio Miotti revelam impactos significativos das mudanças curriculares na aprendizagem dos alunos, tanto do ponto de vista do desempenho acadêmico quanto do desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. O Entrevistado 5 destacou: *“os alunos estavam mais interessados e participativos, porque os temas dos ateliês faziam sentido para eles e estavam conectados com suas realidades”*. Essa afirmação sinaliza uma percepção de relevância por parte dos estudantes, que se sentiram representados no currículo, favorecendo sua motivação e engajamento. Para Costa (1999, p.166) *“no currículo é que se colocam as parcelas da realidade que se levam à análise e conhecimento de educandos e educandos”*. Ainda Sacristán (1999, p. 61) pontua que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Assim, os ateliês se configuram como dispositivos curriculares que articulam teoria e prática, valorizando o contexto e promovendo uma aprendizagem situada como uma ponte entre cultura, conhecimento e realidade social dos alunos.

O Entrevistado 4 relatou que *“os ateliês ajudaram os alunos a desenvolverem competências como trabalho em equipe, liderança e resolução de problemas”*. Esse depoimento remete às diretrizes da BNCC (2018), que aponta a importância de desenvolver habilidades que extrapolam o conteúdo acadêmico e preparam os estudantes para a vida em sociedade. Tais competências como: colaboração, criatividade, pensamento crítico, são consideradas essenciais para a formação integral dos sujeitos no século XXI. Conforme a BNCC (2018, p. 16):

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

A fala do Entrevistado 2, “*as notas de disciplinas como matemática e ciências subiram, porque os alunos conseguiam enxergar como os conteúdos estavam conectados e aplicados em projetos reais*”, reforça a hipótese de que a interdisciplinaridade favorece a aprendizagem ao proporcionar sentido aos conteúdos escolares. Fazenda (2011) afirma que a interdisciplinaridade é uma forma de superação da lógica fragmentada do ensino, permitindo aos estudantes compreenderem os fenômenos de maneira ampla e integrada. Dewey (1959) a descreve como uma forma de aprendizagem ativa que coloca o aluno no centro do processo, estimulando-o a aprender pela experiência e aplicação prática. Ainda, para Dewey (1959, p. 96), “a verdadeira liberdade é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de ‘virar as coisas ao avesso’, de examiná-las”.

O princípio da aprendizagem ativa também se faz presente nos relatos. O Entrevistado 6 mencionou: “*os ateliês eram o momento preferido de muitos alunos, porque se sentiam livres para criar e experimentar*”. Essa dimensão da liberdade no aprender está em consonância com Freire (1996), que valoriza a autonomia intelectual e a liberdade criadora como elementos centrais de uma pedagogia emancipadora. Dewey (1959), por sua vez, sustenta que a verdadeira liberdade reside no poder de pensar e agir sobre a realidade, o que é estimulado pela metodologia de projetos adotada nos ateliês.

Outro aspecto importante foi a mobilização de espaços externos à escola como cenário de aprendizagem, o que contribuiu para ampliar as oportunidades de vivência e aplicação prática dos conhecimentos. Essa abertura ao território e às experiências concretas promove uma articulação entre o conhecimento escolar e a realidade social, tornando a aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Além disso, os dados evidenciam que a autonomia da escola para organizar o currículo, com a participação ativa de alunos, professores, funcionários e famílias, fortaleceu o vínculo com a comunidade escolar. Conforme Paro (2016), práticas democráticas de gestão são essenciais para a construção de uma escola mais aberta, participativa e comprometida com a transformação social. Essa abordagem contribui não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para a construção de uma cultura escolar colaborativa e comprometida com os valores da cidadania.

Portanto, os impactos das mudanças curriculares implementadas na Escola Padre Emílio Miotti transcendem os indicadores quantitativos e apontam para a constituição de um ambiente educacional mais humano, democrático e significativo. A articulação

entre currículo, inovação e gestão democrática tem se mostrado um caminho promissor para a construção de uma escola que aprende com seus sujeitos e se reinventa continuamente.

5.3 Categoria 3 - Participação Comunitária

a) Envolvimento da comunidade na definição de prioridades escolares

A participação comunitária no contexto escolar reflete a gestão democrática que valoriza o envolvimento de todos os segmentos da comunidade na tomada de decisões. Na Escola Padre Emílio Miotti, a participação comunitária emerge como elemento estruturante das decisões pedagógicas e administrativas, evidenciando o fortalecimento da gestão democrática a partir do envolvimento direto dos diversos segmentos escolares. O Entrevistado 2 relata: “*a comunidade sempre é convidada a discutir as prioridades do orçamento escolar em assembleias abertas, onde cada segmento pôde expressar suas demandas*”. Tal prática configura-se como expressão concreta do princípio constitucional da gestão democrática (CF/1988, art. 206), alicerçada na escuta ativa, na inclusão de múltiplas vozes e na corresponsabilidade pelas direções institucionais.

Essa forma de organização rompe com a ideia de uma escola isolada, e a reposiciona como espaço de negociação e mediação entre os saberes locais e os saberes escolares, conforme defende Romão (2004), ao afirmar que a escola pública deve ser um espaço de articulação entre a cultura da comunidade e o conhecimento sistematizado. O envolvimento da comunidade, portanto, não é apenas desejável, mas constitui condição para a relevância social e cultural da proposta educativa.

O Entrevistado 5 aprofunda esse aspecto ao narrar:

Aqui formamos grupos com representantes de pais, professores e alunos para decidir sobre investimentos em infraestrutura e projetos pedagógicos. Sempre que tínhamos outro assunto importante para tratar, também formávamos uma comissão para discutir sobre o assunto. Um grande exemplo é a comissão formada pelos próprios alunos para fazer o estatuto do grêmio, que só se tornou importante e conhecido dos alunos pois foi produzido por eles.

Essa iniciativa vai ao encontro do que Freire (2001) chama de "experiência vivida da democracia", na qual os sujeitos se constituem como autores das transformações que desejam ver na escola. Quando a escola acolhe e potencializa as

práticas de auto-organização estudantil e familiar, como ocorre no caso da elaboração participativa do estatuto do grêmio, ela assume seu papel como espaço formador de cidadania ativa.

Ainda sobre a ação participativa dos estudantes, é relevante a menção à escolha das músicas dos intervalos como uma decisão coletiva: *"Aliás, aqui no Miotti já tivemos comissão até para a escolha das músicas que tocávamos em nossos intervalos"*, diz o mesmo entrevistado. Atos como esse, aparentemente simples, têm profunda dimensão pedagógica, pois inserem os alunos no exercício da gestão e do debate público. Como propõe Conti *et al.* (2013), a gestão democrática precisa ser compreendida como um processo formativo e não apenas administrativo, onde se aprende a conviver, decidir e negociar coletivamente. Lima (2018, p. 12) defende ainda a importância de que, tal como observamos nas práticas da escola analisada, a gestão democrática seja concebida como parte essencial do currículo da escola:

a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública, mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação. Ao contrário do que muitos supõem, é por esta razão que a gestão democrática é parte constituinte do próprio currículo escolar lato sensu considerado, não só um contexto ou um modelo de gestão, mas também uma das dimensões do processo educativo.

Portanto, a escola é um espaço de convivência e diálogo, onde todos os atores são corresponsáveis pelo processo educativo. Além disso, a formação de grupos e comissões, como descrito pelo Entrevistado 5, é um exemplo prático de gestão participativa: *"Aqui formamos grupos com representantes de pais, professores e alunos para decidir sobre investimentos em infraestrutura e projetos pedagógicos."* Essa ação reforça o papel das instituições escolares como mediadoras do senso de pertencimento e responsabilidade coletiva. Conforme Luck (2009), a comunidade escolar deve ser vista como um organismo coeso, onde o envolvimento ativo de todos os membros gera a dinâmica de cooperação e corresponsabilidade pelos resultados educacionais.

Diante desses aspectos, o protagonismo estudantil é um ponto central nos relatos, como mencionado pelo Entrevistado 5:

Aqui formamos grupos com representantes de pais, professores e alunos para decidir sobre investimentos em infraestrutura e projetos pedagógicos. Sempre que tínhamos outro assunto importante para tratarmos, também formávamos uma comissão para discutir sobre o assunto, um grande exemplo é a comissão formada pelos próprios alunos para fazer o estatuto do grêmio, que

só se tornou importante e conhecido dos alunos pois foi produzido por eles, aliás, aqui no Miotti já tivemos comissão até para a escolha das músicas que tocávamos em nossos intervalos.

Esse relato exemplifica a aplicação dos princípios de autonomia e participação. Ainda, a inclusão dos alunos em decisões aparentemente simples, como a escolha das músicas tocadas nos intervalos, demonstra o compromisso da escola em ouvir e valorizar as opiniões de todos. Essa prática reflete a importância de construir uma escola como um espaço de expressão e identidade comunitária.

O envolvimento da comunidade na definição de prioridades escolares no processo de inovação da Escola Padre Emílio Miotti reflete um modelo de gestão participativa e democrática, essencial para o sucesso das mudanças implementadas. A prática de realizar assembleias abertas e formar grupos com representantes de pais, alunos e professores, como destacado pelos entrevistados, demonstra o compromisso da escola em unificar diferentes vozes no planejamento e na execução de projetos.

Esse modelo legitima as decisões tomadas, promove o senso de pertencimento e corresponsabilidade entre os membros da comunidade escolar. A criação do estatuto do grêmio estudantil pelos próprios alunos e a escolha coletiva de elementos culturais, como as músicas tocadas nos intervalos, são exemplos de como a gestão democrática fortalece a autonomia dos estudantes e enriquece o ambiente escolar.

Portanto, o envolvimento comunitário, seja na definição de prioridades financeiras ou na condução de projetos pedagógicos e culturais, fortalece a democracia escolar. Também promove a educação significativa, na qual todos os atores sentem-se parte do esforço coletivo, compartilhando responsabilidades e celebrando conquistas.

Essa forma de envolver a comunidade na definição de prioridades, seja por meio das assembleias ou das comissões participativas, está em consonância com a ideia de participação cidadã ativa, defendida por Oliveira, Moraes e Dourado (2009), segundo a qual a gestão democrática não se efetiva sem que os sujeitos conheçam seus direitos, compreendam as diretrizes que regem a educação e se disponham a lutar por uma escola pública de qualidade.

b) Reivindicações e contribuições dos alunos e familiares

A subcategoria de reivindicações e contribuições dos alunos e familiares reflete a interação entre a comunidade escolar e a gestão educacional, ressalta o papel ativo dos estudantes e suas famílias nas decisões que afetam a organização do processo escolar.

Os relatos dos entrevistados evidenciam como essa interação se manifesta em um contexto de busca por melhorias nas condições de ensino e de ajuste à rotina escolar.

O Entrevistado 6 relata que:

Os alunos do fundamental 2 reivindicaram a mudança para o período da manhã, justificando que precisavam das tardes para participar de cursinhos preparatórios. Eles fizeram um abaixo-assinado com apoio de pais, o que resultou em assembleias e discussões no Conselho Escolar.

Esse episódio exemplifica como a participação da comunidade ultrapassa o campo consultivo e assume papel deliberativo, sendo protagonizada por estudantes que identificam suas necessidades e mobilizam os mecanismos democráticos da escola. Abranches (2006) e Aragão *et al.* (2019) destacam que é na interação entre as demandas da base e a escuta institucionalizada que se formam as condições para uma escola responsiva e comprometida com seu entorno. Conforme Dalberio (2009, p. 107):

O modelo de educação dentro de uma perspectiva democrática, antidiscriminatória, pela qual se vivencia uma gestão participativa, comprometida com a construção de uma escola pública popular de qualidade, busca formar alunos livres e conscientes e que conseguem fazer uma aproximação crítica entre a escola e a vida.

A mobilização de pais e estudantes para transformar a rotina escolar, nesse caso, aponta para uma compreensão ampliada da gestão, que reconhece o papel ativo dos sujeitos. Essa perspectiva encontra respaldo em Freire (2001), ao defender que a educação só é efetiva quando se baseia no diálogo e na escuta mútua. Assim, a participação ativa dos estudantes na definição de aspectos da rotina escolar é uma prática crescente nas escolas brasileiras, principalmente quando eles percebem que essas mudanças podem influenciar no seu aprendizado e futuro acadêmico. O apoio dos pais, como mencionado no relato do entrevistado, fortalece a demanda; Ribeiro *et al.* (2023) pontua que essa ação se configura como uma aliança entre as expectativas dos alunos e os direitos dos familiares de influenciar nas decisões educacionais, conforme à visão de que a família tem ação central no processo educacional.

O Entrevistado 2, ao mencionar que “*os familiares se envolveram nas reuniões do Conselho Escolar, principalmente quando perceberam que as mudanças no turno impactariam a rotina das crianças e suas famílias*”, reforça o papel da escola como mediadora entre as necessidades individuais e os objetivos coletivos. A presença das famílias nas reuniões revela um modelo de gestão aberto, que compreende o currículo como um campo de disputas e negociação simbólica, conforme Meassi e Almeida

(2006). A participação dos pais nas reuniões do conselho reflete um movimento de engajamento familiar nas questões da escola, quando há mudanças que afetam a rotina da família.

Segundo Medeiros (2017), a inserção das famílias no processo decisório escolar é relevante para a criação de um ambiente educativo mais democrático, onde as necessidades e os interesses de todos os envolvidos são ouvidos e respeitados. O envolvimento das famílias contribui para a construção de um espaço colaborativo e de responsabilidade compartilhada na administração da escola.

Esse modelo se afasta de uma gestão tecnocrática e aproxima-se da gestão como mediação cultural e política, como propõe Freire (2001). As contribuições dos estudantes e de suas famílias, quando ouvidas e incorporadas, tornam-se elementos estruturantes do projeto pedagógico. Tal postura está em consonância com a LDB (1996), ao prever que a gestão escolar deve ocorrer com a participação dos profissionais da educação e da comunidade.

c) Processos de mediação entre demandas internas e externas

A terceira subcategoria aborda os processos de mediação realizados pela gestão escolar frente às demandas internas (de professores, alunos, funcionários) e externas (da comunidade escolar). Os depoimentos dos entrevistados refletem as dificuldades e os desafios enfrentados pela gestão escolar ao lidar com demandas internas e externas, e como essas demandas são mediadas para garantir a harmonia no ambiente escolar e atender a todas as partes envolvidas.

A gestão escolar, ao enfrentar resistências de diferentes segmentos, como no caso dos professores que resistiram à mudança de horários, exerce um papel fundamental em promover o diálogo e a negociação, como relatado pelo Entrevistado 2: *“Os professores resistiram à mudança de horários, mas a gestão convocou reuniões e assembleias para ouvir todas as partes. No final, houve uma votação no Conselho Escolar, que resultou em um empate. A diretora precisou decidir”*. Esse trecho demonstra que a mediação é um ato complexo, que exige do gestor não apenas conhecimento técnico, mas sobretudo sensibilidade política e ética. Freire (2001, p.21) alerta que "não é possível falar em neutralidade na educação: todo gesto educativo é político". A mediação, portanto, é também uma tomada de posição frente às tensões do cotidiano escolar.

Esse processo de mediação mencionado exemplifica uma prática de gestão participativa, em que todos os envolvidos têm a oportunidade de expressar suas opiniões e, embora não haja consenso, a decisão final é tomada de maneira democrática e colegiada. A mediação é uma ferramenta essencial para a gestão escolar, pois permite que as decisões sejam tomadas com base no diálogo e na negociação, evitando imposições unilaterais que possam gerar insatisfação ou resistência.

A prática da mediação busca o incentivo da compreensão da natureza dos sentidos, capacidades e possibilidades humanas, a contribuição para que os alunos aprendam a compartilhar suas emoções e conhecer suas qualidades e dificuldades, a oportunidade de fortalecer a autoconfiança em suas habilidades, e a capacidade do pensamento criativo sobre os problemas, de modo a plantar a semente da prevenção e da resolução pacífica dos conflitos (Schabbel, 2002, p. 24).

A mediação escolar busca solucionar os conflitos predominantes no ambiente escolar por meio de estratégias educativas e preventivas, com o objetivo de evitar que os problemas escalem ao ponto de requerer medidas judiciais. Esse processo caracteriza-se por sua natureza voluntária, consensual e não adversarial, envolve a participação de um terceiro imparcial, escolhido pelas partes, cuja função é promover diálogo construtivo e pacificador, sem influenciar nas decisões tomadas (Miranda Netto, 2012).

O relato do Entrevistado 1 sobre a solicitação de uso da quadra escolar ilustra outra situação de mediação: *“Havia pedidos frequentes de uso da quadra por organizações da comunidade. Para evitar conflitos, a gestão estabeleceu um calendário que priorizava as atividades escolares, mas reservava horários para a comunidade”*.

Essa experiência evidencia a busca de equilíbrio entre as necessidades da escola e os interesses da comunidade, demonstrando que a escola pode (e deve) ser um espaço de uso compartilhado. Nesse ponto, Meassi e Almeida (2006) apontam que a escola pública deve estar aberta ao diálogo com seu entorno, o que reforça sua função social. Esses relatos, refletem a flexibilidade da gestão e a capacidade de conciliar diferentes interesses: *“Havia pedidos frequentes de uso da quadra por organizações da comunidade. Para evitar conflitos, a gestão estabeleceu um calendário que priorizava as atividades escolares, mas reservava horários para a comunidade.”*, também destacou o Entrevistado 5.

Esse tipo de mediação, que envolve tanto as necessidades internas (de professores e alunos) quanto as externas (da comunidade), demonstra a relevância de uma gestão escolar que compreenda e atenda a todos os envolvidos, criando um

ambiente cooperativo e respeitoso. A gestão escolar, ao realizar essas mediações, não apenas resolve conflitos pontuais, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade (Miranda Netto, 2012).

A gestão participativa, proposta por Luck (2009), sustenta que a inclusão dos diversos atores sociais no processo decisório contribui para a construção de um ambiente educacional democrático. A experiência relatada pelos entrevistados demonstra como a gestão escolar pode ser eficiente ao reunir diferentes demandas e promover uma educação que vai além do ensino formal, envolvendo a comunidade no processo educativo. O que reforça a importância de práticas de mediação para o sucesso da gestão escolar e o fortalecimento da colaboração entre escola e comunidade.

A mediação, enquanto prática formativa, implica em ensinar pelo exemplo: ao promover o diálogo, o respeito às diferenças e a busca por consensos, a gestão escolar contribui para a construção de uma cultura de paz e corresponsabilidade. Como afirma Schabbel (2002), mediar é ensinar a escutar, argumentar e resolver conflitos de forma cooperativa.

Portanto, os dados analisados na categoria "Participação Comunitária" demonstram que a gestão escolar, ao se abrir à escuta das demandas da comunidade, ao promover a participação efetiva de todos os segmentos e ao atuar como mediadora entre interesses diversos, consolida uma prática de gestão democrática que valoriza a escuta, a autonomia e o pertencimento. Esse tipo de gestão transforma a escola em um espaço público vivo, onde se aprende, se dialoga e se constrói cidadania.

5.4 Categoria 4 – Clima escolar e metodologias

a) Relação entre práticas pedagógicas e redução de conflitos

A construção de um clima escolar positivo está fortemente associada às práticas pedagógicas adotadas pela instituição. Os dados da pesquisa evidenciam que, na Escola Padre Emílio Miotti, os ateliês multidisciplinares contribuíram para a diminuição dos conflitos entre os alunos. Observa-se que as práticas pedagógicas auxiliam na criação de um ambiente escolar harmonioso (Viana, 2023). O Entrevistado 6 observou que os ateliês multidisciplinares tiveram impacto na diminuição dos conflitos entre os alunos: *“Os ateliês multidisciplinares ajudaram a reduzir as brigas no intervalo. Os alunos estavam mais envolvidos com as atividades e tinham menos tempo para conflitos”*.

Essa observação pode ser compreendida à luz de Trindade (2018), que defende o papel social da aprendizagem como fator de transformação das relações escolares, ao propor práticas que envolvam desafios significativos e promovam interações positivas entre os alunos. Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1988) aponta que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando mediada socialmente, em um ambiente colaborativo e estimulante, o que reforça o valor das metodologias que favoreçam a interação. Segundo Viana (2023, p. 26):

As práticas colaborativas entre diferentes faixas etárias promovem não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A convivência entre gerações no ambiente escolar fomenta uma compreensão mais profunda da diversidade, fortalecendo o respeito e a empatia entre todos os envolvidos no processo educacional.

Thurler (2001) também destaca que a escola que inova seus métodos e conteúdos é aquela que revisita suas rotinas e valores para transformar as relações entre os sujeitos. Isso significa que a redução dos conflitos pode ser interpretada como consequência de um ambiente pedagógico mais significativo e participativo.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como ferramentas mediadoras, que além de promoverem a aprendizagem, ajudam a prevenir comportamentos inadequados. Luck (2009) enfatiza que práticas inovadoras e colaborativas na gestão escolar fortalecem os vínculos entre os estudantes, estimulam a convivência democrática reduzindo tensões.

O Entrevistado 1 evidenciou que as mudanças metodológicas contribuíram para o engajamento dos estudantes e a redução de comportamentos agressivos: *“Com as novas práticas, como o uso de projetos, os alunos passaram a se sentir mais valorizados, o que diminuiu comportamentos agressivos”*. A fala corrobora a perspectiva de Freire (2001), ao afirmar que o sentimento de valorização e pertencimento é essencial para o desenvolvimento de uma postura ética e respeitosa no convívio escolar. Berbel (2011, p.28) também pontua que:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. Com a intenção de fazer a aproximação entre estes estudos voltados para a promoção da autonomia do aluno e o potencial da área pedagógica na mesma direção,

trazemos a seguir alguns aspectos relacionados e algumas características das Metodologias Ativas.

Percebe-se que o uso de metodologias ativas, como projetos e atividades integradoras, fomenta o protagonismo estudantil e fortalece o senso de pertencimento. Portanto, a relação entre práticas pedagógicas e redução de conflitos evidencia a importância de estratégias que promovam o envolvimento dos estudantes, sendo uma ferramenta educacional, além de criar uma cultura escolar participativa. A experiência da Escola Miotti mostra que as práticas pedagógicas inovadoras não apenas aprimoram o aprendizado, mas também atuam como mediadoras no processo de convivência escolar, fortalecendo vínculos e reduzindo tensões. Quando bem conduzidas, essas práticas transformam a cultura escolar e constroem um ambiente educativo mais humano, justo e democrático.

b) Dinâmicas entre professores e alunos no contexto de mudanças

As transformações implementadas na Escola Padre Emílio Miotti alteraram significativamente a relação entre professores e alunos, exigindo uma nova configuração das práticas docentes. O Entrevistado 4 apontou: *“No início, os alunos não estavam acostumados a participarem de atividades em grupo. Era um desafio fazê-los entender que a responsabilidade era compartilhada”*. Essa fala revela um processo de ruptura com a cultura escolar tradicional, pautada na centralidade do professor e na passividade do aluno. Esse relato reflete a necessidade de romper com práticas tradicionais de ensino para construir um ambiente colaborativo.

A mudança relatada é coerente com a proposta de Thurler (2001), que entende a inovação como reorganização dos modos de relação entre os sujeitos escolares. O protagonismo estudantil, quando efetivado, exige dos professores uma postura de mediação, escuta e coautoria. A superação do modelo transmissivo, conforme argumenta Freire (2001), implica em reconhecer o aluno como sujeito do processo educativo e não apenas receptor de conteúdos.

O Entrevistado 5 destacou o processo mencionado por Freire: *“Os alunos começaram a nos ver como parceiros no aprendizado, e não apenas como autoridades na sala de aula”*. Essa percepção sugere uma ressignificação do papel docente, aproximando-se do conceito de "escola aprendente" proposto por Veiga (2003), em que o saber é construído na interação entre os sujeitos.

Tavares (2018) aponta que a mudança nas relações pedagógicas requer a criação de espaços formativos e coletivos, nos quais a inovação seja compreendida como processo dialógico. Nesse contexto, a confiança e a corresponsabilidade emergem como pilares de um ambiente escolar saudável. Desse modo, a introdução de metodologias que favoreçam a interação, como o trabalho em grupo, fomenta o desenvolvimento de habilidades sociais e o senso de responsabilidade coletiva. Viana (2023) destaca que essas práticas requerem tempo e persistência para que sejam incorporadas de forma adequada.

O Entrevistado 4 ressaltou a mudança positiva na percepção dos alunos em relação aos professores: *“os alunos começaram a nos ver como parceiros no aprendizado, e não apenas como autoridades na sala de aula”*. Esse depoimento evidencia o impacto que essas práticas pedagógicas promovem no protagonismo estudantil.

Segundo Libâneo (1998), quando os professores atuam como mediadores do conhecimento e não apenas como figuras de autoridade, a relação professor-aluno torna-se próxima e produtiva. Essa ação contribui para um ambiente de aprendizado horizontal e participativo, favorece o engajamento e a cooperação.

Portanto, as dinâmicas entre professores e alunos no contexto de mudanças revelam o potencial transformador de estratégias que promovam a interação, a corresponsabilidade e a construção de relações colaborativas, refletindo no ambiente escolar e no aprendizado. Os relatos analisados indicam que as novas dinâmicas entre professores e alunos, ao promoverem maior horizontalidade e cooperação, não apenas favorecem a aprendizagem, mas também transformam a cultura institucional da escola, tornando-a mais aberta, democrática e acolhedora.

c) Adaptação às novas práticas e suas consequências no ambiente escolar

A introdução de práticas inovadoras na Escola Padre Emílio Miotti demandou um período de adaptação por parte de professores e alunos. O Entrevistado 1 relatou: *“Foi um processo de aprendizado para todos nós. Tínhamos receio de perder o controle da sala com atividades abertas, mas o resultado foi surpreendente: o ambiente ficou mais leve e produtivo”*.

Esse relato reflete a resistência inicial encontrada em mudanças educacionais, que pode estar associada a preocupações com a gestão da sala de aula e a eficácia das

metodologias. Nesse sentido, Luck (2009) observa que o sucesso de práticas inovadoras está relacionado à formação continuada dos docentes e à promoção de espaços para reflexão coletiva sobre as mudanças. A adoção de metodologias abertas tende a criar um ambiente colaborativo e criativo, resulta em uma dinâmica escolar leve e produtiva.

Essa transformação pode ser compreendida à luz do conceito de mudança paradigmática apresentado por Kuhn (1996), no qual a substituição de práticas consolidadas por novas formas de organização exige tempo, reflexão e reorientação de valores. No caso da escola, a mudança metodológica gerou um novo *ethos* institucional, pautado na colaboração e no respeito mútuo.

Vygotsky (1988) destaca que os processos de aprendizagem são potencializados quando mediados por interações sociais significativas. Nesse sentido, a adoção de metodologias abertas e colaborativas criou condições para o desenvolvimento de novas competências e atitudes entre os sujeitos escolares.

O Entrevistado 2 acrescentou: “*Alguns professores tiveram dificuldade em se adaptar às novas práticas, o que gerou tensões iniciais, mas, com o tempo, essas resistências foram diminuindo*”. A fala ilustra os desafios da inovação, que, conforme Trindade (2018), requer formação continuada, acompanhamento pedagógico e espaço para o diálogo coletivo.

Segundo Torres Junior *et al.* (2023), a resistência às mudanças é natural em contextos educacionais, principalmente quando envolve romper com práticas tradicionais consolidadas. O suporte contínuo, como capacitações e acompanhamento pedagógico, pode minimizar os conflitos e facilitar a adaptação.

Veiga (2003) afirma que o projeto pedagógico inovador precisa estar alicerçado em uma cultura de cooperação, em que as resistências sejam acolhidas e superadas de forma coletiva. A superação dos obstáculos iniciais, relatada pelos entrevistados, demonstra que a inovação bem conduzida gera pertencimento e apropriação pelas equipes escolares. Portanto, embora a adaptação às novas práticas pedagógicas possa trazer desafios iniciais, os benefícios gerados no ambiente escolar, como leveza e produtividade, destacam a importância de uma abordagem integrada, que envolva formação docente, apoio institucional e diálogo para superar resistências e promover mudanças.

Assim, as consequências das novas práticas no ambiente escolar da Escola Miotti vão além da melhoria do aprendizado. Elas impactam a convivência, o clima

organizacional e a identidade da escola, fortalecendo sua função social como espaço de formação integral e transformação cultural.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE CAMPOS SALLES

Esta seção apresenta os dados da pesquisa realizada na EMEF Presidente Campos Salles, abordando suas características gerais e as categorias geradas com a análise dos dados da pesquisa.

6.1 Categoria 1 - Gestão democrática

A análise dos dados da EMEF Presidente Campos Salles revela que a gestão democrática está intrinsecamente vinculada às decisões colegiadas e à ampla participação da comunidade escolar. A organização da Caminhada da Paz, surgida após o trágico assassinato de uma aluna, é um marco simbólico dessa mobilização coletiva. Esse evento mobiliza milhares de pessoas, percorrendo ruas, vielas e becos da favela, com o objetivo de promover políticas públicas e fortalecer a consciência comunitária (Santis, 2013).

Ainda conforme Santis (2013), a organização da Caminhada ocorre de forma contínua, envolve diversos educadores que atuam em Heliópolis, tanto na educação formal quanto na não formal. Em encontros mensais, o grupo participa de um processo de autoformação, buscando transformar a maior favela de São Paulo em um Bairro Educador. Essa iniciativa se conecta às ideias pioneiras da Educação Nova, do processo de gestão democrática.

a) Decisões colegiadas e participação da comunidade escolar

A gestão democrática na escola pressupõe uma organização que valoriza a participação ativa de todos os atores da comunidade escolar, promovendo decisões colegiadas e compartilhadas. Essa ação é pautada por princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade, os quais permitem que a escola seja um espaço de aprendizado formal, de construção coletiva de valores éticos e cidadania. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996, art. 14):

Os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes ART.15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Com o respaldo desse suporte legal, a gestão democrática, assim como a autonomia pedagógica e financeira, passaram a ser temas de debate no ambiente escolar, promovendo o engajamento dos diferentes membros da comunidade escolar.

Conforme Paro (2008), a gestão democrática exige o compartilhamento do poder decisório, alicerçado na participação ativa dos sujeitos sociais na construção do projeto educativo. Nesse processo, os relatos dos entrevistados reforçam a importância de uma liderança mediadora, que articula diferentes vozes em prol de um objetivo comum.

O entrevistado 1 destacou que: *"Nós temos diretor, coordenador, professor, temos estudantes. [...] Temos também o conselho de escola, assembleia, comissão de alunos"*, apontando para uma estrutura institucional que favorece a corresponsabilidade e a deliberação conjunta. Esse arranjo remete à concepção de Meassi e Almeida (2006), que compreendem os conselhos escolares como instâncias fundamentais para a promoção da gestão democrática, desde que atuem de forma efetiva e não meramente burocrática. Morgado *et al.* (2013) também pontua que os conselhos escolares precisam revisar e implementar estratégias que assegurem a concretização dos direitos no ambiente educacional de maneira que sejam respeitados. Para isso, é indispensável que se transforme:

a escola em um espaço formativo que auxilie os sujeitos envolvidos nesse processo a enxergarem a si mesmos e aos outros como sociais e históricos, produtores de cultura, ou seja, que compreendam que cada um traz consigo

os saberes advindos de sua comunidade e que estes devem ser considerados e respeitados a fim de que seu processo educativo não fique prejudicado (Bastos, 2013, p. 116).

Contudo, mais do que a existência de estruturas formais, a fala do Entrevistado 4, a seguir, demonstra a internalização de uma cultura democrática, na qual a escuta e a deliberação conjunta tornam-se práticas cotidianas: *"aqui, tudo é discutido coletivamente. [...] A gente tenta ouvir todo mundo antes de tomar qualquer decisão maior"*. Segundo Gadotti (2004), a democracia na escola não se restringe ao voto, mas implica um exercício contínuo de diálogo, cooperação e corresponsabilidade. Gadotti (2012) menciona também que a gestão democrática é um processo de diálogo e construção coletiva, essencial para superar a hierarquização tradicional no ambiente escolar. A prática de ouvir e considerar as diferentes perspectivas promove cultura de cooperação, indispensável para o sucesso das iniciativas educacionais.

Nesse sentido, as experiências relatadas também evidenciam o papel formador da gestão democrática. Conforme Garcia, Costa e Zanutto (2018), trata-se de um processo que vai além das estruturas formais, constituindo-se como um ambiente de aprendizagem política e cidadã. A prática de convocação de comissões, assembleias e conselhos possibilita que estudantes, professores, familiares e gestores compartilhem responsabilidades, aprendam a dialogar e construam juntos o cotidiano escolar.

Dessa forma, os dados indicam que a participação coletiva e a existência de estruturas colegiadas são condições essenciais para a consolidação da gestão democrática. Além de promoverem maior legitimidade nas decisões, essas estruturas fortalecem os vínculos comunitários e favorecem a construção de uma escola mais justa, inclusiva e significativa.

A fala do Entrevistado 3 reforça essa dimensão ao relatar que:

Aceitar que a liderança é comungada por várias pessoas, representando vários segmentos, isso é tão libertador (...) Aí começou o projeto e aqueles 2 princípios, tudo passa pela educação. Escola como centro de liderança, foram acrescentado princípio da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade. E daí começou a nascer um sistema ético.

Esse sentimento de libertação aponta para a superação de uma lógica verticalizada de poder, em direção a uma cultura de autonomia e solidariedade, elementos essenciais para a construção de uma cidadania emancipada (Dourado, 2006).

Percebe-se que há legislação estabelecida que indica a promoção da gestão democrática via as instâncias colegiadas e demais órgãos que possibilitem esse

processo. Mas, a implementação prática dessa gestão ainda se apresenta como um desafio no ambiente educacional, sendo necessário que a, “gestão democrática contribua efetivamente para o processo de construção de uma cidadania emancipadora, o que requer autonomia, participação” (Brasil, 2004, p. 24).

Dessa forma, as falas dos entrevistados ilustram como a gestão democrática, fundamentada em decisões colegiadas e na participação da comunidade, pode transformar a escola em um espaço de construção coletiva, diálogo ético e fortalecimento das relações sociais. Assim, a prática da gestão democrática na EMEF Presidente Campos Salles, embora ainda permeada por desafios, demonstra um avanço significativo na direção de uma escola pública comprometida com a formação de sujeitos históricos e sociais conscientes de seu papel na transformação da realidade, conforme propõe Freire (2001).

b) Relação entre liderança escolar e inovação

O líder é identificado como alguém responsável por direcionar e coordenar um grupo, atribuindo tarefas e incentivando a responsabilidade no desempenho das funções dentro da equipe. A liderança é avaliada pela eficácia com que as tarefas são realizadas, sendo o líder reconhecido pelos resultados alcançados pelo grupo (Fiedler, 1970). Fullan (2003, p. 14) menciona que “a liderança não é, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos”.

A relação entre liderança escolar e inovação na EMEF Presidente Campos Salles é evidenciada pela atuação de um gestor que assume um papel mobilizador e mediador da comunidade escolar. O Entrevistado 1 afirma: “*O Brás fez uma mudança em toda a escola porque ele tinha a comunidade do lado dele*”. Essa declaração ilustra a ideia de que a liderança efetiva se realiza por meio do engajamento coletivo e da construção de uma visão compartilhada. O entrevistado 1 enfatizou como o gestor foi capaz de mobilizar a comunidade: “*O Brás veio para essa escola e ele fez uma mudança em toda a escola, e ele só conseguiu fazer tudo isso porque ele tinha a comunidade do lado dele, e isso ganhava uma força em tudo que eles decidiam fazer*”. Essa fala evidencia a capacidade da liderança escolar de agir como catalisadora de mudanças, fortalecendo a coesão e o engajamento coletivo.

Conforme Coutinho e Lagares (2017), a liderança na gestão democrática não é centralizadora, mas articuladora: ela escuta, dialoga e mobiliza. A liderança do diretor Brás, como relatado pelo Entrevistado 2, que visitava as casas dos estudantes e convidava a comunidade para participar da vida escolar, exemplifica o que Freire (2001) chama de "presença comprometida" do educador: aquele que se coloca ao lado dos oprimidos para, juntos, construírem um novo caminho.

O gestor que compreende a escola como espaço de emancipação atua como mediador de saberes, culturas e expectativas. Para Luck (2009), a liderança educacional deve ser exercida com base na escuta, no respeito às diferenças e na promoção da corresponsabilidade. Isso se expressa, por exemplo, na forma como o gestor impulsionou os coletivos escolares, promovendo formações para os membros da comunidade aprenderem a participar das decisões da escola.

O entrevistado 2 reforçou essa perspectiva ao apontar o papel mediador do gestor nas inovações pedagógicas curriculares, afirmando que:

O Brás já tinha essa ideia de unir a comunidade, ele queria que a escola fosse diferente, mais aberta e participativa, então estava sempre achando meios para que todos participassem das decisões que ocorriam na escola. Começou indo até as casas dos alunos e outros líderes comunitários e depois chamou eles até a escola para dar cursos para ensinar como é que podiam participar da escola deixando-a melhor, acho que isso deu um sentimento de pertencimento deles e que iam contagiando a todos, muitas ideias saíram desses coletivos.

Essa aproximação gerou um sentimento de pertencimento e uma forte identificação da comunidade com a escola, possibilitando que mudanças profundas fossem implementadas. Essas ações demonstram como o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade pode ser um motor para a inovação, transformando o ambiente escolar em um espaço democrático e inclusivo. O líder, nesse caso, o diretor, começa a ser visto como um gestor, "que usa os valores e a missão para dar à organização um sentido comum de identidade e de mobilização para se alcançarem os objetivos organizacionais" (Barreto, 2009, p. 17).

Uma das principais inovações pedagógicas curriculares mencionadas foi a reconfiguração do espaço físico da escola, com a derrubada de paredes e a implantação de salões de aprendizagem integrados, rompendo com o modelo tradicional de salas de aula fechadas e hierarquizadas. Essa mudança espacial refletiu uma concepção pedagógica renovada, alinhada à proposta de gestão democrática e colaborativa. O fortalecimento da participação coletiva e a criação de ambientes mais abertos e

integrados tiveram como resultado prático a diminuição da violência na escola, um dos grandes desafios enfrentados anteriormente. Como apontam Carvalho (2016) e Freire (2001), a construção de espaços educativos mais dialógicos e participativos promove relações sociais mais solidárias e reduz as tensões e conflitos.

Para Carvalho (2016), a liderança na gestão democrática ultrapassa a administração técnica da escola e envolve um compromisso ético e político com a transformação social. Ao trazer a comunidade para dentro da escola e capacitá-la para o exercício da participação, o gestor rompe com a lógica excludente e hierárquica e constrói um ambiente educativo mais justo e igualitário, algo que pode ser considerado inovador, considerando que essa não é uma prática encontrada nas escolas.

Portanto, a inovação pedagógica propõe métodos de trabalho flexíveis, capazes de se adaptar à diversidade dos estudantes e de engajá-los na construção do conhecimento. Perrenoud (1995) pontua que é essencial uma reconfiguração do papel do gestor e do aluno, com o incentivo de uma postura ativa e autônoma.

É fundamental priorizar estratégias pedagógicas que estimulem a motivação dos alunos. O gestor que adota a postura mediadora e promove a autonomia coletiva contribui para o desenvolvimento de inovações que vão além das questões pedagógicas, alcança aspectos sociais e culturais do entorno escolar. Assim, fica evidente que a liderança comprometida e articuladora é essencial para impulsionar mudanças no contexto educacional.

A liderança escolar, quando comprometida com os princípios democráticos, torna-se vetor de inovação não apenas pedagógica, mas também social e cultural. Conforme Carvalho (2016), é na construção coletiva dos objetivos e responsabilidades que a liderança se torna efetiva. A experiência da EMEF Presidente Campos Salles demonstra que o engajamento comunitário não é espontâneo: ele é provocado, estimulado e sustentado por uma liderança que acredita na educação como projeto político-pedagógico de transformação.

Ao associar a gestão democrática à inovação curricular e organizacional, o diretor colocou em prática uma visão de educação comprometida com a transformação social, tal como preconizado por Coutinho e Lagares (2017) e Garcia, Costa e Zanutto (2018). A inovação, portanto, não foi um movimento isolado, mas fruto de um projeto coletivo construído a partir da escuta, da formação crítica e da ação colaborativa da comunidade escolar.

c) Desafios na construção de uma gestão participativa

Os dados da pesquisa evidenciam que a construção de uma gestão participativa na EMEF Presidente Campos Salles não ocorreu sem tensões ou resistências. Implementar uma gestão que valorize a colaboração e o diálogo exige superar barreiras, como interesses divergentes entre os grupos envolvidos e resistências a mudanças. A partir das falas dos entrevistados, é possível identificar situações que ilustram tanto as dificuldades quanto os avanços obtidos nessa jornada.

O entrevistado 3 destacou os desafios iniciais ao lidar com grupos com interesses distintos, afirmando que, no início, a escola enfrentava disputas internas entre diferentes segmentos da comunidade, com demandas frequentemente voltadas a interesses individuais. Ele relatou que o processo de priorização de necessidades coletivas foi gradual, exigindo tempo e esforço conjunto: *"Antes das mudanças, era visível que na escola tinham pelo menos três grupos com ideias divergentes [...] depois o pessoal foi aprendendo a colocar as demandas que eram coletivas acima do que era individual, mas não foi do dia pra noite isso, foi um processo"*. Esse processo de amadurecimento coletivo remete à ideia de gestão como prática formativa, defendida por Gadotti (2004), que exige tempo, escuta e formação para a participação cidadã. Esses dados revelam a complexidade da democratização da gestão escolar, pois, como ressalta Paro (2008), a gestão democrática não ocorre naturalmente, exigindo condições objetivas e intencionais para sua consolidação. A promoção do interesse coletivo acima dos interesses individuais é um movimento que requer formação política, mediação constante e prática educativa consciente.

A partir da análise dos relatos, percebe-se que a gestão da escola atuou como mediadora dos conflitos e facilitadora da aprendizagem democrática. Conforme aponta Dourado (2006), o enfrentamento dos conflitos e a criação de espaços de negociação são essenciais para a constituição de uma gestão democrática efetiva. Os conflitos narrados, longe de serem sinais de fracasso, revelam a vitalidade do processo de democratização em curso. Paro (2016) defende que a construção da gestão participativa demanda esforços contínuos para equilibrar interesses diversos, promove o entendimento mútuo e o foco no bem comum.

Paro (2008) argumenta ainda que a democracia na escola envolve a distribuição do poder e a criação de condições para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os

conflitos relatados pelos entrevistados não devem ser vistos como obstáculos, mas como partes constitutivas do processo de democratização. O relato do entrevistado 3 trouxe exemplos de conflitos interpessoais e seus desdobramentos. Ele mencionou situações em que professores foram confrontados pela comissão de alunos, seja por comportamentos interpretados como preconceituosos ou pelo impacto de problemas pessoais na relação com os estudantes.

O caso de uma professora que, inicialmente resistente à convocação dos alunos, acabou refletindo sobre suas práticas e estabelecendo um diálogo produtivo: *"Lembro que no primeiro dia ela foi embora da escola e se recusou a ir na convocação, mas que chegou no outro dia e disse que não tinha conseguido dormir, e resolveu ir para a reunião e se acertou com os alunos e não teve mais problemas com aquelas turmas."* Essa situação demonstra como o enfrentamento de conflitos pode gerar aprendizado e fortalecimento das relações escolares conforme Freire (2001), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão". A gestão participativa, portanto, é processo coletivo e dialógico, que exige compromisso com a formação humana e com a construção de um *ethos* de corresponsabilidade. O episódio relatado pelo Entrevistado 3 ilustra o que Freire (2001) chama de "inéditos viáveis": momentos em que o diálogo crítico rompe barreiras históricas de autoritarismo e permite a construção de novas possibilidades de convivência.

Esses episódios exemplificaram como o enfrentamento de conflitos, mediado pelo diálogo, pode fortalecer os vínculos entre os atores escolares, conforme defendido por Freire (1996), destacando o diálogo como essencial para a construção de relações educativas transformadoras. Além disso, a capacidade da escola em lidar com questões sensíveis, como o caso do professor que compartilhou problemas pessoais com os alunos, reforça a importância de um ambiente que promova a escuta ativa e a empatia. Essa abordagem está alinhada aos princípios de liderança humanizada discutidos por Luck (2009), que enfatiza o papel do gestor em criar condições para a expressão de vulnerabilidades e a busca conjunta por soluções. Essas práticas evidenciam que a construção de uma gestão participativa vai além da criação de instâncias formais de decisão. Ela requer a construção cotidiana de uma cultura de diálogo, solidariedade e corresponsabilidade, na qual todos os sujeitos se reconheçam como parte ativa do projeto educativo, conforme defende Garcia, Costa e Zanutto (2018).

É importante ressaltar que o fortalecimento da gestão democrática na escola também se deu pelo reconhecimento dos saberes locais e das diferentes trajetórias dos sujeitos envolvidos. Conforme Carvalho (2016), a valorização das diversidades e a promoção de espaços plurais de fala são condições indispensáveis para uma educação democrática.

Portanto, a análise da EMEF Presidente Campos Salles demonstra que, apesar dos desafios enfrentados, tais como: conflitos internos, resistências às mudanças e divergências de interesses, a gestão escolar conseguiu construir, por meio do diálogo crítico e da mediação permanente, um ambiente de fortalecimento da democracia escolar, transformando tensões em oportunidades de crescimento coletivo e aprofundamento da cultura democrática.

Assim, os desafios relatados na Escola Presidente Campos Salles evidenciam que a consolidação de uma gestão participativa não é um caminho linear. Trata-se de uma construção cotidiana, permeada por conflitos, negociações e reconciliações. É nesse percurso, e não na ausência de tensões, que se forja uma cultura escolar verdadeiramente democrática.

6.2 Categoria 2 - Inovação curricular

a) Implementação dos processos inovadores

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles tem buscado transformar sua prática pedagógica por meio da inovação curricular, com uso de metodologias que valorizam a conexão de conteúdos e o protagonismo estudantil. A implementação desses processos inovadores reflete uma mudança paradigmática, tal como defendida por Kuhn (1996), que destaca a necessidade de ruptura com modelos tradicionais para a construção de novas práticas educativas adaptadas às demandas contemporâneas. A implementação desses processos inovadores é evidenciada pelo uso de roteiros de estudo que compreendem várias disciplinas, proporciona a abordagem interdisciplinar e contextualizada. Essa prática, descrita pelos entrevistados, reflete mudanças na organização do ensino e na experiência de aprendizagem dos alunos.

O entrevistado 2 enfatizou a elaboração coletiva dos roteiros de estudo pelos professores, destaca a relação de disciplinas como história, geografia, português e matemática em um único material: "*Nós trabalhamos com roteiros de estudo e esses*

roteiros são elaborados por nós, professores. Eles incluem várias disciplinas, como história, geografia, português e matemática, tudo no mesmo material".

Essa prática evidencia a adesão a um currículo integrado, que, conforme Trindade (2018), promove a superação da fragmentação disciplinar e valoriza o conhecimento contextualizado e significativo. Gadotti (1995) menciona que o currículo integrado estrutura o conhecimento e promove o processo de ensino-aprendizagem de maneira que os conceitos sejam entendidos como parte de um sistema de relações dentro de uma totalidade concreta que se busca explicar e compreender. No aspecto pedagógico, a ação expositiva deve reconstruir as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, restabelecer as conexões que formam a totalidade concreta de onde esses conceitos surgiram. Assim, o objeto de estudo é revelado em suas características específicas.

O funcionamento prático dessa metodologia foi descrito pelo entrevistado 5, que ressaltou os desafios e as oportunidades no processo do salão de ensino, onde não é possível realizar aulas expositivas para grupos numerosos: *"No salão, a gente trabalha com os roteiros porque é impossível fazer aulas expositivas com 105 estudantes. [...] Isso mudou completamente nossa forma de ensinar"*. Essa mudança estrutural é compatível com a concepção de Veiga (2003), que destaca que a inovação pedagógica deve romper com a cisão entre concepção e execução do ensino, promovendo uma atuação mais integrada e dialógica. Nesse sentido, Lopes (2008, p. 10) pontua que:

pode-se entender a flexibilização ou adaptação como a resposta educativa que é dada pela escola para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, dentro da sala de aula comum, na medida em que o que se faz ou deve-se fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno.

Fonseca, Capellini e Lopes Junior (2010) descrevem a flexibilização curricular como um direito garantido a todos os estudantes. Nesse sentido, a flexibilização não requer alterações no currículo, mas sim a adoção de estratégias diferenciadas para viabilizar seu acesso. O entrevistado 1 destacou um aspecto central desse processo: o protagonismo estudantil.

Ele afirmou que a utilização dos roteiros permitiu que os alunos assumissem maior responsabilidade pelo próprio aprendizado, marcando uma transformação na dinâmica educacional: *"Os alunos começaram a entender que eles eram protagonistas do próprio aprendizado, e isso foi um marco para todos nós"*. A valorização do

protagonismo do estudante é defendida por Freire (1996), que entende o aluno como sujeito ativo no processo educativo, capaz de construir conhecimentos por meio de sua experiência e interação com o mundo. Para Silva (2009, p. 3), “o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania”.

Portanto, a implementação de processos inovadores na Escola Presidente Campos Salles demonstra como estratégias planejadas, como os roteiros de estudo, podem transformar a relação entre professores, alunos e o conhecimento. Essas práticas, ao promoverem a interdisciplinaridade, a autonomia e o protagonismo estudantil, contribuem para o processo de aprendizagem, além da educação inclusiva. Assim, a implementação dos processos inovadores na Escola Presidente Campos Salles não apenas alterou a dinâmica pedagógica, mas também iniciou a construção de uma cultura de inovatividade, conforme proposto por Hargreaves e Fink (2006), ao engajar professores e alunos em uma transformação coletiva e sustentável.

b) Integração entre disciplinas e metodologias ativas

A experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles reflete os princípios da integração entre disciplinas e metodologias ativas, principalmente em sua abordagem inovadora de reorganizar os espaços físicos e práticas pedagógicas, configurando um ambiente de aprendizagem que favorece a autonomia, a cooperação e o protagonismo estudantil, em consonância com os princípios de Thurler (2001) e Canário (2005). A transformação das salas de aula em grandes salões, onde os alunos de diferentes anos escolares trabalham em conjunto, promove a integração de disciplinas por meio de métodos colaborativos e centrados nos estudantes.

O relato do entrevistado 3, ao mencionar que o modelo tradicional de ensino não atendia às dificuldades de leitura e escrita dos alunos, destaca a necessidade de estratégias ativas e adaptáveis, como aquelas descritas pelos demais entrevistados. Assim como no uso de roteiros para direcionar o aprendizado nos salões, a Campos Salles utiliza métodos que flexibilizam o ensino e incentivam os alunos a serem protagonistas de seu aprendizado. A reorganização espacial dos salões de aprendizagem é compreendida como um dispositivo pedagógico que viabiliza a flexibilização

curricular e a personalização do ensino, conforme defendido por Monteiro e Smole (2010).

Além disso, o esforço contínuo dos professores da Campos Salles em criar novas estratégias de ensino dialoga com a adaptação descrita pelos entrevistados, que relataram a importância de tornarem-se polivalentes para orientar os alunos em múltiplos conteúdos e ajustar os roteiros de estudo. Essa ação colaborativa, que considera as necessidades da comunidade e adapta a prática docente, reforça os ideais de metodologias ativas conectadas ao currículo.

A dinâmica no salão de aulas foi detalhada pelo entrevistado 4, que destacou a autonomia dos alunos no processo de aprendizado: *“No salão, os alunos podem escolher o que querem estudar. Em uma mesa, eles podem estar aprendendo ciências, enquanto em outra estudam português. Isso depende do roteiro que estão seguindo”*. Essa flexibilidade exemplifica a aplicação de metodologias ativas, permitindo que os estudantes assumam maior protagonismo em sua formação. As metodologias ativas são, *“alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”* (Bacich; Moran, 2018, p. 8).

O entrevistado 2 enfatizou como essa abordagem impactou os professores, que precisaram se adaptar a um modelo interdisciplinar: *“A gente acabou se tornando polivalente, aprendendo um pouco de tudo para orientar os alunos nos roteiros. Isso mudou muito a nossa prática docente”*. Esse depoimento confirma a perspectiva de Campolina (2012), que compreende a inovação educacional como um processo que exige mudança de mentalidade, flexibilização de papéis e abertura para a interdisciplinaridade. Esse cenário exige dos educadores uma postura de constante aprendizado e flexibilidade, e contribui para o ensino contextualizado. Conforme Souza (2013, p. 5), *“o professor tem como papel principal garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem através da arte de ensinar, pois ambos fazem parte de um mesmo processo”*.

O entrevistado 1 ressaltou a importância do diálogo e da colaboração com os alunos para o aprimoramento do processo educativo: *“Os roteiros não são fixos; eles vão sendo ajustados conforme as assembleias com os alunos, que sugerem temas e caminhos para o aprendizado”*. Conforme Libâneo (1994), é responsabilidade do professor organizar, conduzir e supervisionar o processo de ensino, além de incentivar o

desenvolvimento das atividades e habilidades necessárias para que o aluno aprenda de forma efetiva, o que reforça a relevância da gestão pedagógica participativa, na qual as demandas e sugestões dos estudantes moldam as estratégias de ensino, promovendo o aprendizado coletivo.

Com isso, a integração entre disciplinas e o uso de metodologias ativas na Escola Presidente Campos Salles consolidam uma nova cultura pedagógica, orientada pela construção coletiva do conhecimento, pela autonomia estudantil e pela flexibilização curricular. Essa transformação não apenas reconfigura as práticas de ensino-aprendizagem, como também fortalece a capacidade de inovação contínua da escola, em consonância com os princípios de mudança sustentada descritos por Fullan (2016) e Hargreaves e Fink (2006).

c) Impactos das mudanças curriculares no aprendizado

Ao discorrer sobre as mudanças curriculares realizadas na Escola Campos Salles, segundo Donizete Pinto (2020, p. 28):

cinco princípios são vivenciados cotidianamente e respeitados em todas as ações promovidas pela escola. Foram criados pelos professores roteiros de estudos para os alunos. Eles visam articular as áreas do conhecimento e as disciplinas. Esses roteiros estão amparados no documento “Expectativas de Aprendizagem” proposto pela Secretaria Municipal de Educação. Ele também leva em consideração os saberes e necessidades da comunidade e a inclusão da escola no mundo e este na escola. Estruturalmente as mudanças começam com os alunos agrupados em mesas com quatro elementos, onde o grupo tem a autonomia de decidir qual disciplina irá estudar no dia. Todos os alunos da mesma série/ano estudam em um único salão. Para as explicações dos roteiros, até o ano de 2012, os alunos acompanhavam o professor da disciplina na sala de orientação de estudos, e lá têm todas as explicações e orientações específicas da disciplina. Voltando ao salão os alunos devem desenvolver as tarefas propostas e, em caso de dúvida, primeiramente devem se dirigir aos seus companheiros para tentar resolvê-la, se não conseguir devem pedir explicações para o professor que está no salão. Neste caso, o professor é um orientador para se buscar as soluções. Dessa forma é possibilitado ao aluno a autonomia necessária para a resolução das atividades propostas nos roteiros. Estes roteiros, de maneira geral, têm duração de um mês.

Pelos relatos, percebemos que as mudanças curriculares implementadas geraram impactos no aprendizado dos alunos e promoveram engajamento e autonomia. O entrevistado 2 destacou o envolvimento dos estudantes no processo de escolha dos roteiros de estudo, afirmando: *"Os alunos participam das assembleias para decidir os temas que gostariam de aprender. [...] Isso fez com que eles se envolvessem mais e valorizem o que estavam estudando"*. Essa prática se articula à concepção de Thurler (2001) de que a verdadeira inovação emerge da participação ativa dos sujeitos escolares

na definição dos percursos de aprendizagem. Conforme Araújo (2004), as assembleias escolares constituem práticas que impactam tanto a vida individual quanto coletiva dos sujeitos na escola, promovendo influências nos seguintes aspectos:

a democracia escolar e social; o protagonismo e a participação social; os valores morais e éticos; o entendimento sobre como estratégias de resolução de conflitos podem contribuir para a formação ética e psíquica das pessoas, bem como para a transformação das relações interpessoais no âmbito escolar (Araújo, 2004, p. 22).

Além disso, o entrevistado 4 enfatizou a relevância das oficinas para atender às demandas individuais dos alunos: *"Quando trabalhamos nas oficinas, conseguimos atender às dificuldades específicas de cada criança, e isso é algo que não era possível antes"*. Esse movimento de personalização do ensino está de acordo com Trindade (2018), que destaca a necessidade de escolas responsivas e adaptativas frente à diversidade dos estudantes.

Nesse sentido, o entrevistado 1 também ressaltou a transformação positiva no comportamento dos alunos: *"Os alunos começaram a demonstrar interesse e autonomia no aprendizado, o que também motivou os professores a continuarem inovando"*. Esse fenômeno de retroalimentação positiva entre inovação e engajamento é destacado por Fullan (2016) como um dos principais fatores para a institucionalização de mudanças educativas sustentáveis. Conforme Araújo (2015), as assembleias escolares favorecem a participação coletiva, permitem o envolvimento dos alunos nos processos de tomada de decisão da escola e contribuem para a formação dos sujeitos. Dessa forma, elas incentivam práticas que buscam superar relações autoritárias, promovendo a construção de um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo, que respeita as diferenças.

O entrevistado 5 mencionou que: *"Os roteiros não apenas organizam o aprendizado, mas também permitem que os alunos aprendam a trabalhar juntos, a ouvir e a compartilhar ideias"*. Vale mencionar que, segundo Farias (2019, p. 109), os roteiros de aprendizagem, "favorecem o engajamento e autonomia dos estudantes, além de contribuir para que os mesmos desenvolvam estratégias de sistematização de estudo para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pelo professor".

As mudanças curriculares na Escola Campos Salles tiveram um impacto positivo no aprendizado, promoveram autonomia, engajamento e colaboração entre os alunos. Os roteiros de estudo e a participação nas assembleias possibilitaram uma aprendizagem personalizada, enquanto as oficinas atenderam às necessidades individuais. Essas

transformações criaram um ambiente inclusivo e colaborativo, fortaleceram o protagonismo dos estudantes e os princípios da educação democrática. Assim, os impactos das mudanças curriculares transcenderam o âmbito do conteúdo, alcançando o fortalecimento das competências sociais, emocionais e críticas dos estudantes, aspectos essenciais para a formação cidadã e emancipadora proposta por Hargreaves e Fink (2006) e Canário (2005).

6.3 Categoria 3 - Participação Comunitária

a) Envolvimento da comunidade na definição de prioridades escolares

A participação comunitária nas decisões escolares é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e colaborativo. As mudanças implementadas na Escola Campos Salles demonstram como o envolvimento da comunidade na definição de prioridades escolares pode fortalecer o senso de pertencimento e transformar a escola em um espaço de resolução conjunta de problemas. Essa parceria era tão grande que resultou na mobilização que foi além dos muros da escola, dando origem a Caminhada pela Paz, como já mencionamos.

Pelas falas dos entrevistados podemos perceber esse envolvimento da comunidade com o ambiente educacional. O entrevistado 3 destacou que: "*a comunidade começou a perceber que a escola não era só um lugar para ensinar, mas também um espaço para resolver problemas e encontrar soluções juntos. Isso deu um sentimento de pertencimento*". Esse envolvimento é importante, como destaca Silva (2023, p. 5):

A ausência de participação é um problema que se arrasta a bastante tempo, mas é necessário compreender o que causa essa ausência da comunidade e dos pais no ambiente escolar. Algumas vezes, a gestão escolar acaba criando barreiras que dificultam o acesso da comunidade neste ambiente, causando também o desinteresse pelo que acontece na escola. Podemos supor que uma das barreiras criadas é a da sensação de superioridade dos gestores e professores, pelo fato de possuírem formação acadêmica.

Sobre a participação dos pais, o entrevistado 1, mencionou: "*Tivemos momentos em que os pais vinham até a escola não apenas para reuniões, mas para oficinas e cursos, onde aprendiam e contribuía com suas ideias para melhorar as práticas escolares*". Bem como relata Silva (2023, p. 2): "somos acostumados a ver nossos pais indo à escola apenas quando tem reunião de pais e mestres ou quando o docente requiere a presença dos pais".

Silva (2023) também menciona que a estrutura hierárquica e a centralização de decisões conferem ao gestor a responsabilidade final sobre as deliberações escolares, o que pode reforçar a percepção de que ele é o "vilão" no processo de gestão. Essa dinâmica pode gerar insegurança entre pais e responsáveis, que podem hesitar em propor mudanças na estrutura ou nas metodologias educacionais à direção.

O diálogo com lideranças comunitárias, foi tratado pelo entrevistado 2: "*O diretor sempre buscou dialogar com os líderes comunitários, trazendo-os para dentro da escola e mostrando que suas ideias também tinham valor na construção de um espaço melhor para todos*". Nesse sentido, Silva (2023, p. 6) pontua que:

A gestão tem o papel de fazer as leis acontecerem dentro do ambiente escolar também acaba sendo alvo de inúmeras críticas. Se o gestor cumpre as leis a risca sem uma abertura democrática e harmoniosa com a comunidade, ele é extremamente rejeitado, mas, se ele é consciente e ouve a comunidade, pode ser taxado de permissivo e influenciável.

Por isso, a gestão deve buscar encontrar um equilíbrio, promover relações democráticas e flexibilizar as normas de maneira ponderada, seguindo as leis pré-estabelecidas vigentes nos ambientes educacionais. Paro (1992) defende que o diretor da escola precisa romper a barreira de ser um mero preposto do estado, para que consiga criar meios para que haja uma efetiva participação (que vai muito além de uma ajuda em uma atividade executora, garantindo que a comunidade avance para um nível de participação na tomada de decisões). Notamos que o gestor que dirigia a escola na época buscava, em suas ações, garantir essa efetiva participação, o que propiciava maior pertencimento dos segmentos pela vida da escola, uma vez que entendiam que suas visões e considerações sobre os rumos da escola eram levadas em conta, tal como a dos professores e demais membros da escola.

b) Reivindicações e contribuições dos alunos e familiares

A participação ativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar, especialmente alunos e familiares, foi um aspecto central nas mudanças implementadas na Escola Campos Salles. Esse protagonismo comunitário evidencia a materialização dos princípios de gestão democrática defendidos pela LDB (1996, art. 14), que assegura a participação da comunidade escolar na definição das diretrizes da educação pública.

O entrevistado 1 descreveu as comissões técnicas como um espaço essencial para essa participação: *"as comissões técnicas se tornaram um momento onde pais, alunos e professores discutiam juntos o que era melhor para a escola"*. Essas práticas configuram o que Oliveira, Moraes e Dourado (2009) identificam como processos instituintes, que tensionam as lógicas tradicionais de poder e abrem espaço para novas formas de organização democrática no cotidiano escolar.

A presença mista dessas comissões, compostas por pais, alunos, professores e representantes da comunidade, permitiu que os problemas fossem analisados a partir de diversas perspectivas, enriquecendo as discussões e decisões. Conforme Miki e Maciel (2021, p.10): *"a gestão baseada na participação coletiva é parte integrante do que se assentou chamar de democratização ou construção da autonomia da escola, em face dos seus desafios e contradições cotidianas"*.

A importância da voz dos alunos foi enfatizada pelo entrevistado 4, que destacou como as reuniões impactaram o engajamento dos estudantes: *"os alunos começaram a perceber que suas opiniões importavam. Quando eles participavam das reuniões e viam suas ideias sendo implementadas, isso dava motivação para continuarem engajados"*. Tal fenômeno dialoga com a concepção de sujeito histórico em Freire (2001), para quem a participação ativa é condição para a constituição da autonomia e da criticidade dos educandos. Ainda conforme Touraine (1996, p. 64) a democracia *"como o meio institucional favorável à formação e ação do sujeito não teria sentido concreto se o espírito democrático não penetrasse todos os aspectos da vida social organizada"*.

O entrevistado 3 mencionou: *"organizamos um curso para os pais, onde eles aprendiam sobre cidadania e como poderiam contribuir com a escola"*. Essa prática aproxima-se das propostas de Romão (2004), que defende a escola como espaço de formação política e cidadã não apenas para os alunos, mas para toda a comunidade. Nesse sentido, a formação dos familiares como sujeitos de direitos e de responsabilidades educativas reforça a tese de Meassi e Almeida (2006) segundo a qual a democratização da escola não pode se limitar à consulta formal, mas requer a

capacitação dos sujeitos para a participação consciente e transformadora, esse processo de educação continuada para os pais fortalece a relação escola-família, promove a participação ativa e consciente dos responsáveis no processo educacional. Nesse aspecto, Paro (2002, p. 99) afirma:

A tomada de consciência política reveste-se, assim, da importância fundamental para a participação dos componentes da classe operária no processo de criação de um sistema hegemônico. Através dela, eles se percebem ao mesmo tempo como sujeitos da história e como membros do único grupo social com condições de assumir a direção de um movimento radical de transformação social.

Desse modo, percebemos que esses relatos dos entrevistados revelam que na Escola Campos Salles há a participação ativa de alunos e familiares; ou seja, da comunidade, por meio de comissões, reuniões e cursos, promovendo um impacto positivo no engajamento, na motivação e na construção de um ambiente escolar colaborativo e inclusivo.

Os relatos dos entrevistados revelam que, na Escola Campos Salles, a participação ativa de alunos e familiares não apenas dinamizou os espaços de decisão, mas também fortaleceu a cultura democrática e promoveu a corresponsabilidade pelos rumos da escola. Esse movimento contribuiu para consolidar a escola como um território educativo ampliado, em consonância com os princípios de gestão democrática e emancipadora.

c) Processos de mediação entre demandas internas e externas

O processo de mediação entre demandas internas e externas na Escola Presidente Campos Salles ocorre por meio de uma gestão integrada e participativa, que conecta a escola à comunidade local. Esse processo reflete a necessidade de superação da lógica tradicional de autoridade verticalizada, conforme preconiza Freire (2001), ao defender a mediação dialógica como princípio ético-pedagógico nas relações escolares. Exemplos incluem a Caminhada da Paz, realizada anualmente, desde 1999, que promove a cultura de paz e mobiliza moradores para discutir políticas públicas e ações contra a violência. Além disso, iniciativas como o Conselho de Escola envolvem líderes comunitários para articular necessidades locais com a prática pedagógica, promovendo um diálogo contínuo entre os diferentes atores envolvidos na educação.

Os processos de mediação são essenciais na resolução de conflitos e na criação de um ambiente escolar harmonioso (Rosa; Nunes, 2021). O entrevistado 1 enfatizou:

"quando os alunos chegam com algum problema, seja conflito na escola ou em casa, nós tentamos acolher. A gente conversa, procura entender a situação e busca soluções junto com os professores e os alunos". Essa postura evidencia a prática da escuta ativa e da construção coletiva de soluções, princípios defendidos por Oliveira, Moraes e Dourado (2009) como centrais para uma gestão democrática e inclusiva. Vale pontuar que:

o conflito é fundamental para o funcionamento societal, permitindo a construção de relações mais justas e equilibradas. Em abono da verdade, o conflito é apenas um sinal de que alguma coisa não está a funcionar corretamente e como tal deve ser alterada. Neste sentido, deve-se tentar apaziguar o conflito e encontrar soluções para lidar com o mesmo, transformando-o em algo positivo. Esta visão positivista do conflito, quando aplicada ao contexto escolar é essencial, uma vez que a escola é um espaço promotor de conflitos e se entender os mesmos como negativos só irá contribuir para o seu agravamento (Azevedo, 2019, p. 5).

Azevedo (2019) pontua que a mediação é uma abordagem alternativa para lidar com conflitos no ambiente escolar. Essa prática busca compreender e resolver o problema em sua essência, promove a comunicação aberta e sincera entre as partes envolvidas, com foco na construção de relações harmoniosas.

O entrevistado 2 relatou o papel das comissões mediadoras compostas pelos próprios estudantes: "*nós temos chamadas comissões mediadoras de cada salão. Quem é que cuida disso? São eles mesmos, os estudantes. Eles chamam o colega para conversar e expor o que está acontecendo, e isso melhora muito as relações entre eles*". Essa experiência de protagonismo juvenil na mediação dos conflitos reforça a concepção de Romão (2004), que entende a participação estudantil como eixo constitutivo da gestão democrática e da construção da cidadania ativa, a responsabilidade dos alunos na mediação de conflitos favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, negociação e resolução de problemas. Portanto:

Além de convidar os mediandos para um novo contexto, marcado pela cooperação, a mediação desafia o mediador a refletir constantemente sobre sua própria atuação, incorporar novas ferramentas, trocar experiências, incluir novos pontos de vista e construir para si um contexto de curiosidade, colaboração, flexibilidade e inclusão (Rosenblat; Oliveira, 2014, p. 61).

Além disso, a prática das comissões estudantis de mediação dialoga com a perspectiva de Aragão *et al.* (2019), segundo a qual a escola democrática é aquela que

transforma seus próprios sujeitos em mediadores dos processos sociais internos, promovendo autonomia, cooperação e responsabilidade coletiva. Nota-se que o mediador tem como objetivo principal auxiliar as partes envolvidas a encontrar uma solução para o conflito. Para isso, é essencial que ele esteja em constante formação e atualizado em seus estudos, de modo a incorporar ferramentas e técnicas que contribuam para a resolução de conflitos, sempre considerando a dinâmica da relação entre as partes envolvidas no processo.

O entrevistado 5 observou uma mudança no comportamento dos alunos com a implementação de assembleias e comissões: *"depois que começamos a usar assembleias e comissões, os alunos aprenderam que o diálogo é a melhor forma de resolver os problemas. Antes, era comum ter brigas, mas hoje é raro"*. Esse relato evidencia que, ao fomentar a cultura do diálogo e da negociação, as escolas podem diminuir a incidência de conflitos, promove um ambiente pacífico e cooperativo.

Conforme Gomes Júnior e Agra Júnior (2014, p. 11):

Nas escolas, as práticas restaurativas colaboram com o trabalho preventivo de reafirmação das relações, visando melhorar o relacionamento escola-família-comunidade, a busca do diálogo entre todos, a promoção da melhoria do vínculo da comunidade escolar, a comunicação não violenta e as atividades pedagógicas restaurativas. Desta forma, elas contribuem para um trabalho proativo de comunidade escolar segura, democrática e respeitável e o fortalecimento de uma cultura de paz.

O fortalecimento dessa cultura de mediação e diálogo interno contribuiu diretamente para a consolidação da gestão democrática e para a criação de um ambiente escolar acolhedor, comprometido com o respeito às diferenças e à pluralidade de vozes, princípios fundamentais segundo a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996.

Em relação ao processo de medidas práticas, o entrevistado 3 mencionou a criação da "Caminhada pela Paz", uma iniciativa que envolve toda a comunidade escolar e externa: *"desde o assassinato de uma estudante, foi criada a Caminhada pela Paz, que ocorre todos os anos e envolve toda a comunidade"*. Essa iniciativa representa um exemplo de mediação simbólica e política em que a escola atua como agente articulador entre os anseios da comunidade e a construção de políticas públicas locais, em consonância com o conceito de escola cidadã defendido por Paro (2006).

Segundo Gomes Júnior e Agra Júnior (2014), a gestão escolar envolve decisões contínuas, compartilhadas entre professores, pais, alunos, funcionários e a comunidade. Por isso, não deve ser um processo autoritário ou isolado, mas sim colaborativo,

incentivando a participação de todos os envolvidos. Esse trabalho demanda o fortalecimento de parcerias, o que é desafiador em uma cultura marcada por relações hierárquicas rígidas e estruturas verticalizadas. Assim, a construção de práticas democráticas na educação, principalmente na interação entre escola e sociedade, é um processo de aprendizado constante e necessário.

Desse modo, esses processos de mediação relatados pelos entrevistados, tanto internos quanto externos, são fundamentais para a construção de um ambiente escolar harmônico, onde a colaboração, o diálogo e a escuta ativa são essenciais para a resolução de problemas e a promoção da paz. Assim, a mediação entre demandas internas e externas, realizada pela Escola Presidente Campos Salles, consolida-se como uma prática que fortalece os vínculos comunitários, promove o protagonismo dos estudantes, amplia os espaços de escuta e negociação, e impulsiona a transformação do espaço escolar em território educativo de direitos, diálogo e emancipação.

6.4 Categoria 4 – Clima escolar e metodologias

a) Relação entre práticas pedagógicas e redução de conflitos

A Escola Municipal Presidente Campos Salles adota um modelo pedagógico inovador que visa integrar a escola e a comunidade, com uma gestão participativa. Essa perspectiva se aproxima da concepção de Thurler (2001), para quem o clima escolar positivo é fruto de práticas pedagógicas dialógicas e do reconhecimento dos sujeitos como co-construtores do ambiente educativo. Apesar de implementar práticas de mediação de conflitos, como a formação de comissões de alunos para resolver problemas, há ainda enfrenta desafios com a violência escolar. A abordagem de mediação entre os próprios estudantes, como no caso relatado pelo Entrevistado 1, tem mostrado melhores resultados do que as intervenções apenas de adultos, pois promove a comunicação direta entre os alunos (Mello, 2015).

O clima escolar reflete as práticas pedagógicas adotadas e sua eficácia na gestão de conflitos. Segundo o entrevistado 1:

Quando eu cheguei aqui era uma brigaiada que só, sempre tinha que separar briga deles, e muita das vezes a briga já vinha era de fora, depois das mudanças a escola é uma paz nos três períodos, os alunos aprenderam a conversar, não que de vez em quando não saia uma briga, mas em razão do que era antes, está tudo muito calmo.

Esse relato demonstra o impacto positivo das práticas de mediação e cooperação sobre o clima escolar, alinhando-se à análise de Veiga (2003) sobre a função socializadora da escola como promotora de cultura de paz. Libâneo (2013) também aponta que práticas pedagógicas mediadoras criam condições para um ambiente escolar cooperativo, favorecendo o aprendizado social.

O envolvimento da comunidade é destacado pelo entrevistado 3: *"Eu usava como estratégia ir até as casas dos alunos. Qualquer problema de comportamento ou situação complicada, nós íamos até lá. A aproximação fez muita diferença para resolver conflitos"*. Essa prática dialoga com a noção de ambiente educativo ampliado defendida por Trindade (2018), segundo a qual a escola, ao romper seus muros e atuar em conjunto com a comunidade, fortalece a corresponsabilidade no processo educativo. Abramovay e Rua (2002) mencionam que a articulação entre escola e comunidade é essencial para lidar com problemas comportamentais, reforça o sentimento de pertencimento e engajamento social. Assim, práticas que associam diferentes agentes educativos, como visitas domiciliares, têm o potencial de humanizar as relações e minimizar conflitos.

Logo, a redução dos conflitos na Escola Presidente Campos Salles não é resultado apenas de ações isoladas, mas de uma transformação cultural ancorada em práticas pedagógicas mediadoras, na valorização da comunidade e no fortalecimento do diálogo, reafirmando a escola como espaço privilegiado para a educação democrática e emancipadora, conforme defende Freire (2001).

b) Dinâmicas entre professores e alunos no contexto de mudanças

As mudanças no ambiente escolar e as dinâmicas entre professores e alunos da Escola Campos Salles, destacam a importância do envolvimento ativo dos estudantes na resolução de conflitos e no processo de aprendizagem, reforçando a centralidade do protagonismo estudantil na construção do processo educativo, em consonância com os princípios de Freire (2001) e Vygotsky (1988). Os relatos ilustram como a aplicação do modelo pedagógico inovador promoveu mudanças nas atitudes dos alunos, não apenas em suas interações dentro da escola, mas também em suas vidas pessoais. A metodologia enfatiza o protagonismo dos alunos, permitindo-lhes resolver conflitos de

maneira participativa, refletindo em suas atitudes dentro e fora do ambiente escolar (Mello, 2015).

As mudanças na dinâmica entre professores e alunos alteraram as relações pedagógicas. O entrevistado 2 destacou que, no modelo adotado, *"os alunos escolhem seus próprios roteiros, e os professores trabalham de forma interdisciplinar. Isso eliminou as divisões tradicionais de aula, permitindo maior interação entre todos"*. Essa prática reflete os princípios defendidos por Freire (1996), ao considerar o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, responsável por suas escolhas e trajetória educacional, representando uma ruptura paradigmática no ensino tradicional, conforme proposto por Kuhn (1996): um novo modelo de organização do conhecimento baseado na autonomia, na flexibilidade e na integração curricular.

O entrevistado 4 apontou a proximidade gerada pelo trabalho colaborativo: *"A gente atende todos e sabe tudo sobre todos. Nosso conselho de classe é diferente porque não avaliamos com provas, mas por observações e relatos"*. Essa abordagem reforça o vínculo e a personalização no acompanhamento escolar, contribuindo para um ambiente de maior confiança mútua. Tais práticas dialogam com as ideias de Alarcão (2001), que defende a avaliação contínua e qualitativa como ferramenta para compreender o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse contexto, as dinâmicas entre professores e alunos passaram a refletir não apenas uma maior horizontalidade nas relações pedagógicas, mas também a constituição de espaços de escuta, negociação e cooperação, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica dos estudantes, conforme Trindade (2018) e Freire (2001).

Assim, a integração das práticas pedagógicas colaborativas evidencia o potencial transformador das mudanças implementadas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais humanizado, democrático e orientado para a formação plena dos sujeitos.

c) Adaptação às novas práticas e suas consequências no ambiente escolar

Na Escola Municipal Presidente Campos Salles, a adaptação às novas práticas pedagógicas, como o modelo de gestão participativa e integração com a comunidade, tem gerado impactos expressivos. Esse processo de mudança, conforme Tavares (2018), exige não apenas inovação metodológica, mas também uma reconstrução das

representações sociais sobre o papel da escola e de seus sujeitos. Para Mello (2015), a participação ativa dos alunos na resolução de conflitos, como os mediadores da comissão de sala, e o envolvimento das famílias nas mudanças propostas, refletem a transformação cultural e educativa. A adaptação a esse modelo promoveu a autonomia dos estudantes, tornando-os responsáveis e engajados, ao mesmo tempo em que reforçou a conexão entre a escola e a comunidade.

A implementação de novas práticas escolares tem se mostrado um processo colaborativo e transformador. O entrevistado 1 destacou a importância da comunidade no sucesso da adaptação: *"Se o diretor não tivesse a comunidade do lado dele, nada teria funcionado. Ele conseguiu transformar a escola porque acreditava no apoio coletivo"*. Essa afirmação evidencia que a sustentabilidade das inovações pedagógicas curriculares depende da construção de alianças sólidas entre escola e comunidade, aspecto ressaltado por Trindade (2018) como essencial para processos de transformação educacional duradouros.

O protagonismo estudantil foi enfatizado pelo entrevistado 3: *"Os estudantes participam das assembleias e escolhem os temas que desejam estudar. Isso deu a eles um senso de pertencimento e protagonismo"*. Esse relato reafirma a concepção de Veiga (2003) de que a aprendizagem significativa só ocorre quando os estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos no processo educativo, responsáveis por suas escolhas e trajetórias, Libâneo (2012) ressalta a importância de engajar os alunos em processos decisórios para promover o aprendizado ativo e significativo.

O envolvimento das famílias também foi essencial, conforme apontado pelo entrevistado 4: *"Os pais tiveram que se adaptar também. A gente fez muitas reuniões para mostrar como o modelo funcionava e para trazer eles mais para perto"*. Essa integração entre escola e família é apontada por Freire (2001) como condição fundamental para a construção de uma educação democrática, crítica e libertadora. Paro (2000) também pontua a participação das famílias como elemento estruturante na construção de práticas educacionais inclusivas e democráticas. Assim, a adaptação às novas práticas envolveu múltiplos agentes, resulta em um ambiente escolar colaborativo conforme às demandas da comunidade escolar.

A adaptação às novas práticas na Escola Presidente Campos Salles não se limitou a uma reconfiguração metodológica, mas envolveu a criação de uma nova cultura escolar, pautada na corresponsabilidade, no diálogo e na participação ativa de

todos os sujeitos da comunidade educativa, consolidando uma experiência concreta de mudança paradigmática no sentido de Kuhn (1996).

7 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR: UM DIÁLOGO ENTRE AS ESCOLAS MIOTTI E CAMPOS SALLES

Esta seção apresenta uma análise entre as ações implantadas nas escolas Professor Padre Emílio Miotti, em Campinas, e Presidente Campos Salles, em Heliópolis, São Paulo, ambas reconhecidas no Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB) de 2015. A análise se pauta na questão de como práticas democráticas podem subsidiar a elaboração de propostas curriculares inovadoras que atendam aos anseios das comunidades escolares.

Nesse contexto, o foco recai sobre as práticas democráticas encontradas na gestão dessas escolas e seus efeitos sobre inovação pedagógica curricular, busca compreender as contribuições dessas práticas para o fortalecimento da relação entre escola e comunidade, a reestruturação curricular e a transformação das práticas pedagógicas. As duas instituições representam exemplos de como práticas de gestão democrática podem ser articuladas para implementar inovações pedagógicas curriculares que atendam aos anseios das comunidades escolares. Não se trata de hierarquizar as experiências analisadas, mas sim de destacar como ambas se desenvolveram de forma coerente com os contextos e necessidades das comunidades que atendem, evidenciando que a inovação não se trata de um modelo pré-definido, mas

sim de um processo dinâmico e adaptável ao contexto e às complexidades de onde as soluções devem emergir.

Na análise da estrutura dos órgãos colegiados, é possível observar como as escolas buscaram fortalecer a representatividade de seus diferentes segmentos. Na Miotti, o Conselho Escolar foi central para os processos participativos, sendo complementado por assembleias estudantis e encontros de planejamento pedagógico. A direção teve um papel ativo na revitalização desses espaços, promoveu diálogos e criou condições para que professores, alunos e pais participassem de forma efetiva nas decisões escolares. Ela realizou reuniões periódicas e ações de sensibilização junto aos professores, enfatizando a corresponsabilidade nos processos decisórios.

Já na Campos Salles, a estrutura colegiada foi ampliada por iniciativas como a República de Estudantes, que promoveu o protagonismo dos alunos na tomada de decisões. A direção introduziu estratégias de formação para lideranças comunitárias, alunos e familiares, possibilitando que esses grupos compreendessem e exercitassem suas responsabilidades dentro da dinâmica colegiada. O conceito de "Bairro Educador" reforçou o papel da escola como um centro de articulação entre as demandas da comunidade e os objetivos pedagógicos.

As práticas de tomada de decisão nas duas escolas ilustram como os órgãos colegiados, sob a liderança dos diretores, contribuíram para consolidar a gestão participativa. Na Miotti, a direção articulou mecanismos para incentivar a colaboração entre professores e alunos, particularmente no planejamento dos Ateliês Multidisciplinares. As reuniões semanais de estudo e planejamento, conhecidas como EPA (Estudo e Planejamento dos Ateliês), contavam com a presença de docentes e, ocasionalmente, de alunos representantes.

A gestão da Miotti também estabeleceu critérios para as deliberações, possibilitando que todos os segmentos fossem ouvidos e que as decisões refletissem as prioridades da comunidade escolar. Na Campos Salles, a direção implementou assembleias regulares onde alunos, professores e lideranças comunitárias debatiam e priorizavam demandas escolares. Ela também promoveu visitas domiciliares para engajar famílias na participação escolar, criando um vínculo de confiança e corresponsabilidade que se refletiu no sucesso de projetos como os roteiros de estudo e a gestão compartilhada dos salões escolares.

Os processos democráticos nas duas escolas mostram como a participação ativa da comunidade escolar pode impulsionar a inovação curricular. Na Miotti, a gestão mediou o planejamento e a execução dos Ateliês Multidisciplinares, assegurando que esses espaços fossem construídos a partir das demandas dos alunos e professores. A interdisciplinaridade e a conexão dos temas com o cotidiano reforçaram a integração entre gestão democrática e inovação curricular. Na Campos Salles, a direção liderou a transformação estrutural e metodológica da escola, incorporando roteiros de estudo personalizados que permitiam maior autonomia dos alunos, com encontros para docentes, conforme as expectativas pedagógicas e unificação das vozes dos estudantes nas decisões curriculares. Em ambas as escolas, a inovação curricular se desenvolveu com as especificidades locais, sendo moldada pelas interações entre os gestores, os órgãos colegiados e os diferentes atores escolares.

As direções das duas escolas pesquisadas demonstraram como líderes escolares podem atuar como mediadores das relações entre os pares escolares, garantindo que os mesmos possam efetivamente participar dos rumos da escola, de forma que o currículo, aqui entendido como a vida da escola, possa de fato ter significado e contribuir para o processo formativo dos educandos. Na Miotti, a direção dedicou-se a criar um ambiente colaborativo, utilizando o Conselho Escolar como espaço de diálogo e validação das decisões. Essa abordagem foi essencial para promover formações pedagógicas e abrir espaços para que os professores expressassem dúvidas e sugestões, integrando-as ao planejamento dos Ateliês.

Já na Campos Salles, a direção expandiu o papel do gestor escolar ao atuar como catalisador das transformações sociais no entorno da escola. Houve investimento na capacitação de lideranças comunitárias e promoção de parcerias que fortaleceram a infraestrutura e os projetos pedagógicos. A habilidade em mediar conflitos entre interesses divergentes, como demandas por mais espaços comunitários e horários escolares flexíveis, foi necessária para consolidar a gestão democrática.

A liderança em ambas as escolas evidencia que a inovação não é um modelo rígido, mas um processo contínuo de resposta às necessidades e potencialidades das comunidades escolares. Enquanto a equipe da Miotti construiu inovações pedagógicas curriculares por meio de uma abordagem estruturada e mediada, a da Campos Salles apostou em práticas que potencializaram a autonomia e a corresponsabilidade. Cada

escola, a seu modo, demonstrou como práticas democráticas podem transformar a educação pública, adaptando-se às demandas específicas de seus contextos.

A análise destaca que a gestão democrática foi essencial para o sucesso das inovações pedagógicas curriculares, independentemente das diferenças em estratégias e métodos. O papel do diretor nesse processo é essencial, considerando que, como Paro (1992) defende, a participação democrática não é algo que se dá espontaneamente e, por isso, há a necessidade de se prever mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas de participação, como a liderança do diretor escolar, conduzindo esse processo, adequando as demandas e/ou barreiras burocráticas de forma que as mesmas não se tornassem um impedimento para a participação, o que foi fundamental.

Nesse sentido, o diretor assume uma função de mediador no processo inovador. Essa mediação não se limita à condução administrativa, mas envolve ouvir os diferentes segmentos da comunidade escolar, organizar processos de formação, articular decisões nos órgãos colegiados, mediar conflitos e traduzir as demandas em práticas pedagógicas concretas. A participação dos familiares, por exemplo, vai além de momentos formais de reunião: manifesta-se em assembleias, conselhos escolares, visitas domiciliares e projetos comunitários, configurando-se como corresponsabilidade efetiva no percurso escolar. A literatura aponta que a sustentabilidade das inovações depende de elementos que se retroalimentam: diálogo constante, corresponsabilidade dos sujeitos, formação continuada dos professores, engajamento comunitário e institucionalização democrática das práticas (Paro, 2016; Fullan, 2016; Libâneo, 2012). Assim, o diretor como mediador torna-se elo vital entre escola e comunidade, garantindo que a inovação não seja apenas iniciativa pontual, mas cultura escolar capaz de se manter e se renovar ao longo do tempo.

Além disso, os resultados demonstram que a inovação pedagógica curricular nas duas escolas esteve diretamente relacionada à criação de um clima escolar favorável à aprendizagem e à participação cidadã. Conforme Trindade (2018), a cultura escolar precisa ser vista como um espaço dinâmico de interações sociais que se constrói a partir das práticas cotidianas e das relações interpessoais. Tanto na Miotti quanto na Campos Salles, a gestão democrática criou condições para transformar as relações tradicionais de poder e promover a corresponsabilidade.

Na Miotti, a promoção da interdisciplinaridade através dos Ateliês Multidisciplinares estimulou novas formas de organização curricular, enquanto, na

Campos Salles, a reorganização dos espaços físicos e a utilização dos roteiros de estudo promoveram autonomia e protagonismo estudantil. Esse movimento de mudança estrutural e pedagógica, conforme aponta Thurler (2001), é fundamental para a emergência de práticas inovadoras, pois rompe com os padrões tradicionais e favorece a adaptação da escola às necessidades contemporâneas.

Outro aspecto importante observado foi a construção de metodologias de trabalho que partiram da escuta ativa dos alunos e da valorização de seus saberes prévios, baseando-se no referencial histórico-cultural de Vygotsky (1988), que compreende o desenvolvimento humano como processo mediado pela cultura, pela linguagem e pelas interações sociais. Em ambas as escolas, o reconhecimento da voz dos estudantes não apenas como receptores, mas como agentes ativos no processo de aprendizagem, evidenciou a efetivação dos princípios da gestão democrática no cotidiano pedagógico.

A análise também revelou que a mediação de conflitos e o fortalecimento do clima escolar foram estratégias fundamentais para consolidar as mudanças curriculares. Conforme Freire (2001), a construção de um espaço escolar baseado no diálogo e no respeito mútuo é condição essencial para a educação emancipadora. Nas duas experiências, práticas de mediação, assembleias escolares e comissões estudantis possibilitaram que os conflitos fossem compreendidos e superados de forma educativa, transformando a convivência e potencializando a aprendizagem.

É possível observar, ainda, que as práticas de inovação curricular e de gestão democrática não se desenvolveram de maneira linear ou isenta de tensões. Houve desafios relacionados à resistência, de parte do corpo docente, à necessidade de formação continuada e à adaptação das famílias às novas propostas educativas. Como defendem Fullan (2016) e Hargreaves e Fink (2006), as mudanças educacionais sustentáveis exigem tempo, persistência e construção coletiva, além de uma liderança escolar comprometida com o diálogo e a negociação de significados.

Nas experiências analisadas, a questão da sustentabilidade das inovações mostrou-se central. Mais do que iniciar práticas diferenciadas, foi necessário criar condições para que elas se consolidassem no tempo e se tornassem parte da cultura escolar. Fullan (2007, 2016) lembra que mudanças só podem ser consideradas efetivas quando ultrapassam a fase inicial de implantação e passam a ser sustentadas coletivamente pela comunidade escolar. Hargreaves e Fink (2004) reforçam que a

sustentabilidade das inovações depende do compromisso dos sujeitos e da legitimidade que as práticas adquirem no cotidiano, evitando que sejam interrompidas por mudanças políticas ou institucionais. Nesse sentido, Carbonell (2001) destaca que a inovação não é evento isolado, mas processo contínuo de construção.

No caso da Escola Padre Emílio Miotti, a sustentabilidade esteve ligada ao fortalecimento dos colegiados e à incorporação das práticas inovadoras como eixo do Projeto Político-Pedagógico, garantindo que a mudança não dependesse apenas da figura do gestor. Já na Escola Presidente Campos Salles, a sustentabilidade das inovações revelou-se no enfrentamento das pressões externas e tentativas de descontinuidade, que foram superadas pela coesão da comunidade escolar em torno do projeto pedagógico democrático. Esses exemplos evidenciam que a sustentação das inovações exige gestão participativa, apropriação coletiva e compromisso ético-político, sem os quais os avanços podem se perder diante das instabilidades próprias da educação pública brasileira.

Por fim, as interfaces entre as duas escolas reafirmam que não existe uma única maneira ou fórmula universal para promover a inovação educativa: cada contexto demanda a construção de estratégias próprias, que respeitem as características sociais, culturais e históricas das comunidades escolares. As práticas democráticas de gestão escolar não podem ser entendidas como causa direta das inovações curriculares, mas sim como um elemento que cria condições concretas para sua emergência e sustentação, ao favorecer participação, protagonismo e corresponsabilidade no ambiente escolar.

Conforme destacam Paro (2000, 2016) e Carbonell (2001), a democracia é condição essencial para a qualidade social e pode impulsionar práticas inovadoras, mas essas decorrem também de múltiplos fatores, como engajamento docente, liderança, apoio comunitário e conjunturas políticas. Assim, mais do que uma diretriz normativa, a gestão democrática se consolida como um caminho metodológico que potencializa a viabilização de práticas educativas significativas e adaptadas às necessidades contemporâneas, ainda que não determine, por si só, o surgimento de todas as inovações.

A experiência das escolas investigadas joga luz sobre a potência da escola pública como espaço de inovação. Em contextos adversos e marcados por desigualdades, a gestão democrática, associada ao protagonismo docente e comunitário, demonstrou que é possível reinventar práticas pedagógicas e curriculares, desafiando a

ideia de que a inovação estaria restrita a instituições privadas ou a modelos externos ao cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou as práticas democráticas de gestão da escola pública e seus efeitos sobre a inovação pedagógica e curricular em duas escolas públicas do estado de São Paulo, reconhecidas no Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB) de 2015. Por meio da metodologia de análise qualitativa, fundamentada nos relatos dos atores escolares e em referenciais teóricos, foi possível compreender como os processos participativos e a atuação das lideranças escolares podem contribuir para a transformação das práticas pedagógicas, respondendo de modo contextualizado às demandas das comunidades escolares.

A análise das escolas Professor Padre Emílio Miotti e Presidente Campos Salles evidenciou que, embora operem em contextos diferentes, ambas buscaram associar práticas democráticas e inovações pedagógicas curriculares coerentes com as demandas de suas comunidades. Na Miotti, os Ateliês Multidisciplinares são espaços de interdisciplinaridade e engajamento prático, conduzidos por uma gestão que equilibrou estrutura e flexibilidade. Na Campos Salles, os roteiros de estudo personalizados e a reorganização dos espaços escolares demonstraram uma abordagem mais disruptiva, reforçando a autonomia dos estudantes e a integração com a comunidade local.

Em ambas, os diretores atuaram na mediação e condução desses processos, usando os órgãos colegiados como instrumentos para legitimar decisões e promover a participação coletiva. A gestão democrática destacou-se como eixo estruturante que favoreceu e sustentou a construção de inovações pedagógicas e curriculares significativas, evidenciando que práticas democráticas de gestão escolar potencializam transformações intencionais e dinâmicas na proposta pedagógica em ação, ainda que não as determinem de forma exclusiva. As experiências analisadas reafirmam que a inovação pedagógica curricular não é um modelo universal a ser aplicado de forma homogênea, mas uma construção processual, situada e negociada coletivamente com a comunidade escolar.

Se por um lado a gestão democrática se constituiu como condição essencial para a consolidação de mudanças, por outro, é fundamental destacar que as transformações mais visíveis e significativas se deram no campo do currículo. Como apontam Carbonell (2001) e Tavares (2019), inovar curricularmente significa reconfigurar tempos, espaços e relações de ensino-aprendizagem de forma intencional e consciente, rompendo com a

rigidez disciplinar e seriada. Nas experiências analisadas, a adoção dos Ateliês Multidisciplinares e dos roteiros de estudo personalizados evidenciou estratégias de protagonismo discente, interdisciplinaridade e flexibilização curricular, em sintonia com os apontamentos de Pacheco (2019) e Singer (2022). Dessa forma, gestão e currículo não se hierarquizam, mas se complementam, sendo a primeira a condição política e organizacional, e o segundo o espaço concreto de ressignificação pedagógica.

Os resultados desta pesquisa têm implicações para a prática educacional. Destacam-se a importância de investir em formações continuadas para gestores e professores que contemplem as dimensões da gestão democrática e da interdisciplinaridade. As experiências das duas escolas mostram que as mudanças são necessárias quando acompanhadas por capacitações que adotem os objetivos pedagógicos e preparem os docentes para lidar com as demandas emergentes. Além disso, reforçam a necessidade de fortalecer os órgãos colegiados como espaços legítimos de deliberação e participação ativa, onde a pluralidade de vozes possa ser representada.

Durante as visitas realizadas às escolas quase dez anos após o recebimento do selo de inovação, constatou-se que, embora os projetos permaneçam em execução, há dificuldades em sua manutenção. No caso da Escola Miotti, o falecimento da diretora e a remoção de vários professores para outras escolas enfraqueceram aspectos importantes do projeto. Com a substituição da gestão, algumas ações estratégicas deixaram de ocorrer, como a presença ativa da diretora nas atribuições de aulas para explicar aos professores como funcionava o projeto antes que escolhessem atuar na escola. Essa ausência tem gerado estranhamento inicial de novos docentes com as práticas pedagógicas, atrasando a inserção nas dinâmicas escolares. O fechamento da escola durante a pandemia contribuiu também para o enfraquecimento de processos de escuta e participação comunitária, antes fundamentais para mobilizar políticas públicas que sustentassem as inovações pedagógicas curriculares.

Na Campos Salles, o diretor que atuou em outro cargo, na Secretaria da Educação, entre 2014 e 2015, aposentou-se em 2017, sendo sucedido por uma nova diretora. A partir dessa transição, a escola enfrentou desafios semelhantes aos da Miotti, de maneira especial durante o período da pandemia. Algumas dificuldades surgiram, como o enfraquecimento da autonomia dos estudantes em determinadas ações,

exemplificado pelo fato de que hoje os alunos não são mais responsáveis por apresentar a escola e sua proposta pedagógica aos visitantes, como era anteriormente.

A articulação comunitária da escola, reforçada pelo status de Bairro Educador e pela participação ativa de lideranças locais, tem sido um diferencial. Além disso, a direção continua exercendo um papel relevante na comunidade como vice-presidente da UNAS, que mantém parcerias importantes com a escola, como a realização da Caminhada pela Paz. Essa continuidade de liderança comunitária contribuiu para que os processos da Campos Salles se mantivessem mais fortalecidos em comparação ao cenário da Miotti.

Essas constatações apontam a necessidade de aprofundar, em futuras investigações, a análise dos fatores que influenciam a continuidade de práticas inovadoras, especialmente em contextos de mudança de liderança e de crise social, tal como foi a pandemia. Investigar como redes comunitárias e políticas públicas podem sustentar essas práticas é um desafio relevante para os estudos sobre inovação na educação pública.

Com base nos resultados desta pesquisa, alguns pontos merecem destaque com vistas às políticas educacionais. Primeiramente, é fundamental que as redes públicas de ensino promovam programas que estimulem a gestão democrática e a inovação pedagógica e curricular, oferecendo suporte técnico e financeiro para que as escolas desenvolvam projetos alinhados às suas realidades locais. A criação de redes de compartilhamento de boas práticas entre escolas inovadoras também pode contribuir para disseminar experiências bem-sucedidas, fortalecendo a colaboração entre instituições. Adicionalmente, as políticas educacionais devem priorizar a formação de gestores escolares como líderes mediadores, capazes de articular as demandas da comunidade e os objetivos institucionais. Programas de formação continuada que enfatizem a liderança democrática e a construção de currículos significativos seriam fundamentais nesse sentido. Nesse sentido, é essencial garantir a sustentabilidade das inovações pedagógicas curriculares implementadas, com políticas que assegurem recursos para a manutenção de projetos inovadores e mecanismos de monitoramento que avaliem seu impacto a longo prazo, é preciso destacar que a sustentabilidade das inovações não pode ser atribuída apenas ao esforço das escolas ou ao protagonismo de seus gestores e comunidades. A experiência analisada evidencia que, embora a participação democrática e a corresponsabilidade sejam essenciais, elas precisam estar

amparadas por políticas públicas consistentes. O reconhecimento institucional, o financiamento adequado, a oferta de formação continuada e a garantia de condições estruturais são elementos-chave para que as inovações não se restrinjam a episódios localizados ou a gestões específicas.

Sem o suporte das políticas públicas, as escolas correm o risco de ver suas conquistas interrompidas diante de mudanças políticas ou de limitações orçamentárias. Nesse sentido, a gestão democrática e a inovação curricular só se consolidam como cultura escolar duradoura quando articuladas a um projeto educacional público, sustentado pelo Estado e orientado pelo compromisso ético com a qualidade social da educação.

Assim, a consolidação de uma educação pública verdadeiramente democrática e inovadora não depende apenas da adoção de metodologias ativas ou da reorganização de espaços físicos, mas da coragem política e pedagógica de construir coletivamente novas formas de ensinar, aprender e viver a escola. A gestão democrática, ao integrar práticas participativas, mediação de conflitos e escuta ativa das comunidades escolares, transforma-se em um motor de inovação curricular viva, plural e significativa. Os caminhos traçados pelas escolas Professor Padre Emílio Miotti e Presidente Campos Salles demonstram que não há fórmulas prontas para a transformação educacional: cada território educativo exige soluções próprias, enraizadas no respeito às suas singularidades. Resta, portanto, à educação pública brasileira o desafio de não apenas multiplicar experiências inovadoras, mas de consolidá-las como expressão concreta do direito à educação de qualidade, da cidadania ativa e da esperança de um projeto democrático de sociedade.

A relevância social desta tese reside em afirmar que a escola pública pode ser inovadora, crítica e transformadora. As experiências da Miotti e da Campos Salles mostram que, mesmo em meio a adversidades, é possível construir projetos pedagógicos sustentáveis, democráticos e socialmente significativos. Dessa forma, a pesquisa contribui não apenas para o campo acadêmico, mas também para o fortalecimento das políticas públicas de educação e para a reafirmação do papel da escola pública como espaço de emancipação e cidadania.

Em síntese, a presente pesquisa reafirma que a gestão democrática não é apenas um princípio normativo ou um valor ético: ela se configura como prática viva e dinâmica, capaz de transformar a escola em um espaço de construção coletiva de

saberes, cidadania e inovação. As experiências analisadas nas escolas Professor Padre Emílio Miotti e Presidente Campos Salles evidenciam que, quando articuladas de maneira consistente, as práticas participativas e as inovações pedagógicas curriculares podem promover uma educação pública mais equitativa, significativa e conectada às realidades locais. É nesse horizonte que reside o desafio e a promessa da educação democrática e inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRANCHES, Sérgio. Reforma do Estado e democracia no Brasil. In: MELO, Carlos Ranulfo; ABRANCHES, Sérgio. *Sociedade e Estado em transformação*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 23–49.
- ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Maria Elisabete; SILVA, Wellington Mendes; SOSTER, Tânia Mara. Gestão democrática da educação: mediações possíveis. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, n. 2, p. 611–630, 2022.
- ALVES, J.; CABRAL, I. *Gestão escolar e melhoria das escolas*. 1. ed. Fundação Manuel Leão, 2020.
- ALVES, M. F. *A atuação do conselho escolar como unidade executora na construção da gestão democrática em escolas públicas do município*, de Delmiro Gouveia/AL /– 2023. 163 f
- ALVES, M. G.; VARELA, T. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 25, núm. 2, 2012, pp. 35-61.
- ALVES, Nilda. *Cultura, cotidiano e currículo: a escola em movimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ANTONIO, V. E. de. A.P.M. *Associação de Pais e Mestres: uma contribuição à sua compreensão*. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ANTUNES, Â. *Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez, 2008.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARAÚJO, U. F. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, U. F. *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo: Summus, 2015.
- AZEVEDO, A. C. L. de. Mediação escolar: A escola como cenário promotor de conflitos. *Psicologia*. pt. ISSN 1646-6977 Documento publicado em 22.07.2019.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Â. T. *Liderança Transformacional na Escola: Estudo de caso sobre o presidente de um Agrupamento*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro: 2009.

BARROSO, J. La dirección escolar: tensiones em el presente, desafíos para el futuro. Conferência proferida no *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza: Nov. 2012.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In BASTOS (org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE. 2013, p.7-30.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 32, n.º 1, p. 25-40, 2011.

BONAMINO, A. M. C. Características da gestão escolar promotoras de sucesso. In: POLON, T. L. P.; BONAMINO, A. M. C.; PAES DE CARVALHO, C.; ALVES, F. *Gestão do Currículo e Gestão e Liderança (Col. Gestão e Avaliação da Educação Pública, vol.3)*. Juiz de Fora: Editora do CAED, 2012.

BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). (1995). *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)*. Brasília, DF: Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde> Acesso em: 01 Abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Conselhos Escolares: uma estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública (Caderno institucional) Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193).

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018*. Diário da República 1.ª série — N.º 129.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos escolares: Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mapa da inovação*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/> Acesso em: 01 Abr. 2024.

BRASIL. *Portaria n.º 1154 de 23 de dezembro de 2015*. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/portaria-no-1154-de-23-de-dezembro-de-2015/> Acesso em: 01 Abr. 2024.

BRASIL. *Portaria nº 751, de 21 de julho de 2015*. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/portaria-no-751-de-21-de-julho-de-2015/> Acesso em: 01 Abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Lei n.º 14.644, de 02 de agosto de 2023*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer novas disposições sobre a composição e funcionamento dos Conselhos de Escola. Diário Oficial da União, 2 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14644.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRYK, Anthony S. et al. *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

CANÁRIO, Rui. *A escola: o lugar onde todos aprendem*. Porto: Porto Editora, 2005.

CAMPOLINA, Ricardo Lopes. *Inovação na escola: um estudo sobre mudança educacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CANTERLI, N. M. *As organizações do nosso tempo*. 2004. Disponível em: www.gestipolis.com/canales/gerencial/articulos. Acesso em 19 Marc. de 2024.

CAPANEMA, C. de F. Educação pós-moderna – os desafios para a formulação de uma política pública. *Epistême*, São Paulo, v.I, n.2., jul/dez. 1996, p. 85-100.

CAPELLINI, V.L.M.F; FONSECA, K.A; LOPES JUNIOR, J. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. In: VALE, T.G.M.; MAIA, A.C.B. (org.). *Aprendizagem e comportamento humano (online)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CARVALHO, G. *A gestão Democrática na Educação: uma leitura da produção acadêmica em torno do tema (1996-2015)*. 2016. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação, em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e a Formação de Professores, na linha de pesquisa: História e Políticas da

Educação) - Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016

CARVALHO, Marlene. *Gestão democrática e formação de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2012.

CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTIANO, J.P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v.1, n.º 1, p. 1-33. 2006

CERQUEIRA, D.M. de A.; SANTOS, F.N. dos.; MARQUES, R.S.; ALMEIDA, Z.M. R. Colegiado/Conselho Escolar: aprimorando a qualidade da escola pública. *GERIR*, Salvador, v. 8, n. 25, p. 10-47, mai./jun. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos escolares e a gestão democrática da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 139-161, 2002.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHONGO, Constantino. Diferenciação curricular em Moçambique: políticas, práticas e desafios. *Revista Lusófona de Educação*, n. 48, p. 149–167, 2020.

CHONGO, F.R. Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique. Njinga&Sepé: *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA) | v.1, n.º 2 | p.307-323 | jul./dez. 2021

CIEJA CAMPO LIMPO. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo. Disponível em:
<https://blogdociejacampolimpo.blogspot.com/p/historia.html> Acesso em: 01 Abr. 2024.

COLLING, Luciane. Gestão democrática da escola pública: entre o prescrito e o real. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 361–378, maio/ago. 2012.

CORREIA, A. M. M. *Educação em diferentes espaços: a universidade corporativa e a educação ao longo da vida*. 2023. 218 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2023.

CORTESE, C. S. *Escola e Família: análises dessa relação na educação infantil*. 2018 65 f. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/cccc2540-0bfc-4df2-88ad-1c32da2c4be9/content> Acesso em: 01 Abr. 2018.

COUTINHO, L.P.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Goiânia, v. 33. n.3, p. 835 – 848. Set./dez. 2017.

COUTINHO, C. Inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem: relatos, reflexões e vivências de uma docente. In: MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. P. S. (orgs.). *Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

CUNHA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

DALBEN, Â.I.L. de F. *Trabalho escolar e Conselho de Classe*. Campinas: Papyrus, 1992, p. 90 – 105.

DALBERIO, M. C. B. *Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Rio de Janeiro: ed Vozes, Ltda Petrópolis, 1993

DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DONIZETE PINTO, R. *Fanzine na educação: algumas experiencias em sala de aula*. Marca de Fantasia, Paraíba, 2020 - 2a edição.

DOURADO, L. F. *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília: Centro de Educação a Distância, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 739–760, out./dez. 2010.

DUARTE, L. N. Gestão democrática: análise do Documento Final da Conae 2024 e da Meta 19 do PNE. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 18, n. 38, p. 121-139, 2024.

ESTEVIÃO, José Manuel. Gestão escolar e autonomia: perspectivas e desafios. *Revista Ibero-Americana de Educação*, v. 76, n. 1, p. 23–42, 2018.

FAGUNDES, M. S. T. *Gestão democrática da educação no Distrito Federal- Implementação: participação, controle social, autonomia e democracia*. Tesis de maestria, Flacso Brasil, 2023.

FARIAS, J. P. *A didática e a prática escolar: abordagens e objeto*. Trabalho de Conclusão de Curso - Campus Universitário de Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará. 42F, 2019a.

FARIAS, M. S. F. de. *Design thinking na elaboração de um produto educacional: roteiro de aprendizagem - estruturação e orientações*. 2019b. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019b.

FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-12.

- FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6 ed. São Paulo, - Cortez, 2008.
- FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1980. p. 55-82.
- FIEDLER, F. E. Leadership experience and leader performance-another hypothesis shot to hell. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(1), 1-14, 1970.
- FINO, C. N. Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In Mendonça, A., Bento, A. V. (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira, 2008.
- FINO, C. N. Inovação e Invariante (cultural). In Rodrigues, L., & Brazão, P. (Orgs.). *Políticas Educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira, 2009.
- FINO, C. N. Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, 1(4), 2011.
- FINO, C. N. Quatro ideias sobre a relação entre TIC e Currículo. In Morgado, J., Mendes, G., Moreira, A., Pacheco, J. (Orgs.). *Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo – Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros* (Vol. II, pp. 123-130). 2015. Santo Tirso: De Facto Editores.
- FRANCO, Maria Laura P. *Pedagogia da gestão democrática: uma abordagem crítica*. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *Educação e mudanças*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FULLAN, M. *Liderar numa cultura de mudança*, 1ª ed, Porto: Edições ASA, 2003.
- FULLAN, M. *The NEW meaning of educational change*. Fifth Edition, New York, NY: Teachers College Press, 2016.
- GADOTTI, M. Polêmicas do nosso tempo: Escola Cidadã. Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil, 1992. GARCIA, W. E. (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1980.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação: atualidade de um conceito. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 4-11, jul. 2004.

GADOTTI, M. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 7ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GANDIN, Danilo. *Planejamento participativo na escola*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GAMA, C. N. *Princípios Curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. Tese de doutorado, Salvador, 2015.
Disponível em:
https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf Acesso em: 01 Abr. 2024.

GARCIA, Regina Leite. *Trabalho e educação: desafios teóricos e metodológicos*. São Paulo: Cortez, 1980.

GARCIA, Regina Leite; COSTA, Michel; ZANUTTO, Eliana. *Gestão democrática da educação: experiências e desafios*. Campinas: Papirus, 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 105–120.

GOMES JÚNIOR, Américo; AGRA JÚNIOR, José Wilson. A gestão democrática da escola pública: um estudo sobre a autonomia. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 8–27, 2014

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. *Sustaining leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

HARRES, J. et al. Formação docente e inovação: dimensões da prática reflexiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 72, p. 1-20, 2018.

HORA, C.L. *O Caso da Escola Municipal Campos Salles (Heliópolis-SP) e a construção da autonomia*. São Carlos – SP, 2019.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

- LEITHWOOD, Kenneth A. *Leadership for learning: making connections among research, policies, and practices*. Alberta: College of Alberta School Superintendents, 2009.
- LEITHWOOD, K. *¿ Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da Escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBANEIO, J.C. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educ. Soc. 27 (96), Out 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Gestão da escola: uma nova pedagogia*. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 32, n. 88, p. 35–54, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.
- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, F. S. S.; MOURA, M. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], p. 242-258, 2021. DOI: 10.26694/les.v1i1.8242. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1149>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- LIMA, Licínio C.; LEMOS, Ronaldo; ANAYA, Glória. *A gestão da escola pública: novos paradigmas e práticas participativas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, Licínio C. *Organização e gestão das escolas: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018
- LIMA, Licínio C.; MOURA, Danilo G. A gestão democrática na escola pública brasileira: paradoxos, perspectivas e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 7–27, jan./jun. 2018.
- LIMA, M. F. M. *Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, 2011*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- LIMA, Luanda Regina Reis; SOUZA, Angélica Pôrto Cavalcanti de; GOMES, Ana Cecília de Barros; NASCIMENTO, Ademir Macedo. Inovação na educação: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 22, n. 9, p. 1-15, 2025.
- LOPES, E. *Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica*. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação/ Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE, 2008.
- LUCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8.
- LUCK, H. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACHADO, C. L. B. *Gestão escolar e a mediação de conflitos*. 2014. 18 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 4, p. 1267–1282, 2013.
- MASSON, T.J.; MIRANDA, L.F.de; MUNHOZ JR.; A.H., et al. *Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL)*. COBENGE, 2012.
- MEASSI, Eliane; ALMEIDA, Laurizete Ferragut. O gestor como agente de inovação na escola. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 203–220, 2006.
- MESSINA, Márcia da Silva. Educação e cultura: significados da escola para alunos de classes populares. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 54, p. 9–25, abr. 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Ana Paula Martins de Oliveira. Fundamentos da pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 17–35.
- MONTEIRO, Ana Lúcia Goulart de Faria; SMOLE, Kátia. *Currículo e avaliação: contribuições para o debate*. São Paulo: Moderna, 2010.
- MORAD, Keren; RAGONIS, Noa; BARAK, Moshe. Defining educational innovation: from rhetoric to practice. *Journal of Education and Learning*, v. 10, n. 2, p. 210-220, 2021.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MEDEIROS, P. V. N. *Gestão escolar e controle social dos recursos da educação pública: os desafios do gestor escolar no município de Caicó - RN*. Caicó, 2023. 24 f.

- MEDEIROS, V. C. *A construção da convivência democrática no ensino fundamental*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.
- MELLO, D. *Alunos fazem mediação de conflitos em escola da capital paulista*: Escola Municipal Pres. Campos Salles adotou há 12 anos modelo. Agência Brasil, 02 dez. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- MIKI, P. da S.R.; MACIEL, C. C. M. Gestão Escolar Democrática: proposições legais no contexto neoliberal brasileiro. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 405-419, out. 2021.
- MINAYO Maria Cecília de Souza; António Pedro Costa. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*. v. 40 n. 40, 2018.
- MIRANDA NETTO, F.G. de. Mediação judicial no projeto do novo Código de Processo Civil. *Revista de Arbitragem e Mediação*, São Paulo, n.º 33, p. 213-236, abr./jun. 2012.
- MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In: MORAES, M.; PACHECO, J. EVANGELISTA, M. (Org). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora. p. 47-66, 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V.M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORGADO, C. L. et al. Direitos humanos para a diversidade: a contribuição do conselho escolar. In LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (org.). *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos: EDFSCAR, 2013.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2007.
- NASCIMENTO, L. G. M. *Políticas públicas de formação do gestor escolar na Rede Municipal de Salvador-B: uma análise do curso de gestão escolar*. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.
- OCDE. *O futuro da educação e habilidades 2030*. Paris: OCDE, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Flyer%202019.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025
- OGAWA, Mara Lúcia; FILIPAK, Leticia. *Currículo escolar e práticas pedagógicas*. Curitiba: CRV, 2013.
- OLIVEIRA, A.C.P. Política pública e gestão escolar: um estudo de caso no Rio de

Janeiro. In: *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*, 2012, Zaragoza. Cadernos ANPAE. Timbaúba: Biblioteca ANPAE - Cadernos ANPAE, 2012.

OLIVEIRA, A. C. P. *As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2015. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) — Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MORAES, Kátia; DOURADO, Luiz Fernandes. Reformas educativas no Brasil: uma análise das políticas curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 667–678, 2009.

OLIVEIRA, M. A. M. de; e SIMÕES, M. A.C. *O Administrador Escolar: A legitimidade de suas funções, frente a escola*. UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA – UNAMA: Belém, 2001.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora. 2002

PACHECO, J. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis: Vozes, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A educação como prática política e democrática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, e0220012, 2023.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1992.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: A contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

PAPERT, S. *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, Luiz. *Escola numa área metropolitana: monografia sociológica sobre funcionamento interno e as relações da escola primária como meio social local*. 1960. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1960.

PEREIRA, Luiz. A escola como instituição social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 47–76, 1960.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. A função e o sentido do saber escolar. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2001. p. 81–112. PELLAS, Nikolaos; DENGEL, Andreas; CHRISTOPOULOS, Andreas. The effect of virtual reality on students' learning performance: a meta-analysis. *Education and Information Technologies*, v. 25, n. 6, p. 1-27, 2020.

PETTER, Ana Amélia; SOUZA, Douglas Grando de; ESPINOSA, Tobias; ARAUJO, Ives Solano. Inovação em educação: uma análise sistemática de revisões de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, e300017, 2025.

PICHARDO, M. et al. Innovative teaching with digital tools: the use of Mentimeter. *Education and Information Technologies*, v. 26, p. 1235-1252, 2021.

ROGERS, Everett M. *Diffusion of innovations*. 5. ed. New York: Free Press, 2003.

POLON, Terezinha Maria. Currículo e inovação na escola. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 71–90.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PONTES, V. R. B. *Conselho Escolar*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Adaptação de partes da Publicação: caderno 1 Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania”. Acesso em: 01 Abr. 2024.

QEDU. Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35083859-emilio-miotti-padre-emef> Acesso em: 01 Abr. 2024.

QEDU. Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35053442-ceu-emef-campos-salles-pres> Acesso em: 01 Abr. 2024.

RIBEIRO, F. R.; OLIVEIRA, S. P. de; ALVES, G. C. A importância da participação ativa da família no âmbito escolar. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, 21 nov. 2023.

RIBEIRO, Helena C. *Diretor escolar: novos desafios, novas funções*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, Núbia Ferreira. *A escola como objeto de pesquisa: as contribuições de Luiz Pereira para a sociologia da educação*. Goiânia: PUC Goiás, 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/NUBIA-FERREIRA-RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

ROLDÃO, M. do C. Pressupostos conceituais da articulação curricular. In: ALVES, José Matias; ROLDÃO, Maria do Céu (Org.). *Articulação curricular: o que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*. Gaia: Fundação Manuel Leão. p. 11-16. 2018.

- ROMÃO, José Eustáquio. O direito à educação e os ciclos de formação humana. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, p. 127–144, 2004.
- ROSA, José Carlos; NUNES, Claudenice. Gestão educacional democrática: realidades e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, esp. 3, p. 2051–2068, 2021.
- ROSENBLATT, A.; OLIVEIRA, I. L. *Curso de mediação para Defensoria Pública*. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 2014.
- RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolas: sentidos que assumem na escola pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2016.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTANA, D. R. O Currículo e o Projeto Pedagógico na Educação Infantil: uma visão interdisciplinar. *Revista Espaço Acadêmico*, n.º142. Março de 2013. Mensal, Ano XII.
- SANTANA, Raquel Nogueira; GOMES, Leandro Luiz; BARBOSA, Lúcia Maria Viana. Gestão democrática e participação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, n. 1, p. 113–128, jan./abr. 2012.
- SANTIS, M. *A Caminhada da paz de Heliópolis*. Uninove, 2013.
- SANTOS, M. do S. M. *As dificuldades da gestão escolar no cotidiano dos centros de ensino de tempo integral em Teresina-Piauí-Brasil*. Tese defendida na Faculdade de Pós-graduação da Universidade Tecnológica Intercontinental, 2018. 112 p.
- SANTOS, L. F.; FRANÇA, R. A. Educação inovadora: práticas pedagógicas e formação cidadã. *Revista Educação em Questão*, v. 39, n. 25, p. 223-240, 2011.
- SANTIS, Wagner. As práticas de gestão democrática no cotidiano da escola pública. In: BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão democrática da educação: desafios teóricos e metodológicos*. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 65–82.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SÃO PAULO. Lei n.º 10.261, de 28 de outubro de 1968. *Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 28 out. 1968. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/legislacao/?id=37110>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- SÃO PAULO. Lei Complementar n.º 1.093, de 16 de dezembro de 2009. *Diretrizes para a Gestão Democrática das Escolas do Estado de São Paulo*. Diário Oficial do Estado de

São Paulo, 16 dez. 2009. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/legislacao/?id=140722>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SCHABBEL, Cristiano. Avaliação e gestão democrática: caminhos possíveis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 17–38, 2002.

SCHABBEL, P.; CORINNA, D. *Mediação escolar entre pares: semeando a paz entre os jovens*. São Paulo: Willis Harmann House, 2002.

SERGIOVANNI, Thomas J. *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SERRA, Á. E. *As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal: apropriação e representação (1906-1927)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2010.

SILVA, A. G. da. *A Associação de Pais e Mestres (APM) e a gestão da Escola Pública no Estado de Mato Grosso do Sul – o caso de Campo Grande (1995 – 2000)*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2005.

SILVA, E.; GOMES, L. S.; SANTANA, V. H. *Escola e comunidade: uma relação necessária*. Portal FSLF – Educação. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc10.pdf>. Acesso em: 03 Abr. 2024.

SILVA, E.L. da. *Política de gestão escolar para resultados: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco*. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

SILVA, F.F. da. *A participação da comunidade no ambiente escolar*. CONEDU, 2023. ISSN: 2358-8829.

SILVA, J. L. dos S. *Conselho escolar: mecanismo de participação da comunidade na Gestão das Escolas municipais de Imperatriz – MA*. 2021. 120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz.

SILVA, Marcelo; et al. A gestão escolar no contexto da educação integral. *Revista Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 115–132, 2018.

SILVA, M. P. *A participação da comunidade escolar na gestão democrática: Os mecanismos de participação*, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9141/1/2014_MichelePereiraSilva.pdf. Acesso em: 01 Abr. 2024.

SILVA, T. G. *Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano*. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

–Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SINGER, H. A inovação na educação. In: MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. P. S. (orgs.). *Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. *Cad. Pesq. [Internet]*. 30º de abril de 2007 [citado 1º de julho de 2025];37(130):135-60. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/376>

SOUZA, A. R. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: PUC-SP, 2006.

SOUZA, Â. R. A formação de gestores escolares e os desafios da inovação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n. 1, p. 53-60, 2008.

SOUZA, Jorge Luiz. Gestão democrática da educação pública: um estudo sobre conselhos escolares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 22, n. 1, p. 49–66, 2006.

SOUZA, Jorge Luiz. *Democracia e escola pública: limites e possibilidades da gestão participativa*. São Paulo: Xamã, 2012.

SOUSA, L. P. F. de. *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. 2007, 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.

SOUZA, M.L. da S. *O processo didático educativo: Uma análise reflexiva sobre o processo de ensino e a aprendizagem*. 2013.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (2009-2010), 141-156, 2010.

SOUSA, Sandra Duarte de; SARMENTO, Manuel Jacinto. A participação das crianças na escola: entre a retórica e a prática. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 145–164, 2010.

TAVARES, F.G. de O. O conceito de em educação: uma revisão necessária. *Educação (UFES)*, Santa Maria, p. e4 / 1-19, fev. 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/32311>. Acesso em: 01 Abr. 2024.

TAVARES, M. Inovação educacional: um estudo de definições na literatura acadêmica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, n. 148, p. 1-20, 2019.

TAVARES, Ivânia Ghesti. Gestão democrática na escola pública: dilemas e perspectivas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 25, p. 105–116, 2018.

- TEIXEIRA, B. de B. A participação da comunidade na gestão democrática da escola. *Guia de Estudo 2 PROCAD:SEE- MG*, Belo Horizonte, 2001.
- THURLER, Monica Gather. *Inovação e mudança na escola: o papel da liderança e do projeto pedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- TORO, J. B. *Educacion para la democracia*. Disponível em: <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>. Acesso em: 16 abril 2022.
- TORRES JUNIOR, Clóvis et al. O papel do gestor escolar nas escolas inovadoras. *Revista Brasileira de Gestão Educacional*, v. 29, n. 3, p. 411–431, 2023.
- TOURAINÉ, A. *O que é a democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996.
- TRINDADE, R. *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação, 2018.
- UNESCO. *Educação para todos em 2015: um objetivo acessível?* Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187129>. Acesso em: 21 abr. 2025
- VARELA, B.L. *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, praxis, tendências*. Praia: Edições Unicv., 2013.
- VASCONCELLOS, C. S. Inovação pedagógica: contribuições para uma perspectiva crítica. In: MELLO, E. M. B.; FREITAS, D. P. S. (orgs.). *Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1992. p. 11–31.
- VEIGA, I.P. A. (org.) *Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível*. 12ed. Campinas. São Paulo. Papirus. 1995.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. CEDES*, Campinas-SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez 2003. ISSN 1678-7110.
- VIANA, I. C. Aprendizagem intergeracional na formação de professores e educadores: O que os professores e educadores orientadores cooperantes e os professores e educadores estagiários aprendem uns com os outros na escola. *Passado e Futuro da Profissão Docente: diálogos intergeracionais*, p. 26, 2023.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459/36436>. Acesso em: 17 abr. 2025.

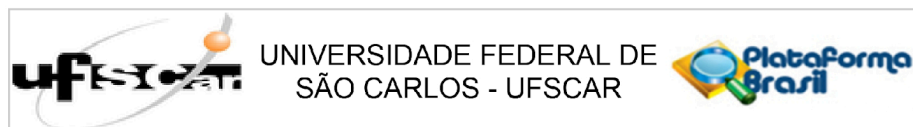
WEBER, M. *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Editorial la Pléyade, 1977.

WERLE, F. O. C. *Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAMBON, G. F. de O. *Grêmios estudantis: caminhos para emancipação – 2018*. 114

ZARGIDSKY, D. de S. *A participação do Conselho Escola Comunidade na gestão escolar colegiada*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO



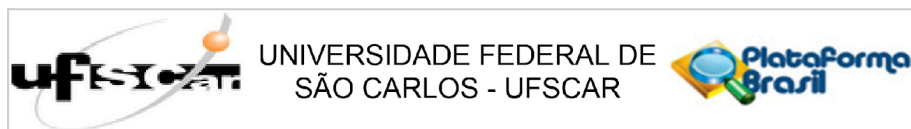
Continuação do Parecer: 7.166.736

Hipótese: Há uma correlação significativa entre a implementação de práticas democráticas de gestão escolar e a inovação curricular nas escolas selecionadas, refletindo uma relação positiva entre processos participativos e a capacidade de promover mudanças significativas no currículo educacional

Metodologia Proposta: A PESQUISA AQUI PROPOSTA SE BASEIA EM UMA ABORDAGEM QUALITATIVA, DESTACANDO-SE PELA UTILIZAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COMO O PRINCIPAL MÉTODO DE COLETA DE DADOS. ESSA ESCOLHA METODOLÓGICA SE ALINHA COM A COMPREENSÃO PROFUNDA QUE SE BUSCA SOBRE O PAPEL DESEMPENHADO PELOS DIVERSOS ATORES DA COMUNIDADE ESCOLAR, TAIS COMO GESTORES ESCOLARES, DOCENTES, PROFESSORES, PAIS E VOLUNTÁRIOS QUE ABARCAM A COMUNIDADE ESCOLAR, NO CONTEXTO DE INOVAÇÃO CURRICULAR EM ESCOLAS QUE PASSARAM POR SIGNIFICATIVAS TRANSFORMAÇÕES VIA GESTÃO DEMOCRÁTICA. OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CATEGORIAS E PERGUNTAS DIRECIONADAS AOS DIFERENTES GRUPOS DE ENTREVISTADOS BASEIAM-SE NA SÓLIDA TEORIA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO PROPOSTA POR BARDIN (2011). ESSA ABORDAGEM METODOLÓGICA OFERECE UM ARCABOUÇO ROBUSTO PARA A INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DOS DADOS COLETADOS, GARANTINDO UMA ANÁLISE PROFUNDA E CONTEXTUALIZADA DAS EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INOVAÇÃO CURRICULAR. O PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS BASEIAM-SE EM ENTREVISTAS, REALIZADAS NA MODALIDADE PRESENCIAL, NAS ESCOLAS SELECIONADAS, QUE TERÃO COMO GUIA OS QUESTIONÁRIOS ELABORADOS SEGUINDO AS CATEGORIAS DE BARDIN. A COLETA DE DADOS SERÁ REALIZADA POR MEIO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS PRESENCIALMENTE EM CADA ESCOLA, APÓS ACEITE E PREENCHIMENTO DO TCLE POR CADA PARTICIPANTE QUE RESPONDERÁ OS QUESTIONÁRIOS SEGUINDO A METODOLOGIA DE BARDIN PARA APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA QUALITATIVA. A ENTREVISTA SE DARÁ POR MEIO DA GRAVAÇÃO DA VOZ DO PARTICIPANTE QUE ESTARÁ RESPONDENDO AS PERGUNTAS, APÓS O SEU CONSENTIMENTO NO TCLE, E POSTERIORMENTE SERÁ TRANSCRITA PARA MELHOR ANÁLISE DOS DADOS EM CADA CATEGORIA TEMÁTICA. O TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA É DE APROXIMADAMENTE 30 MINUTOS, PARA CADA PARTICIPANTE. OS DADOS GRAVADOS FICARÃO EM PODER DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL E SERÃO ARMAZENADOS PELO PERÍODO DE 5 ANOS, ANTES DE SEREM APAGADOS. O CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, MEDIANTE ENTREVISTA, SERÁ FORMALIZADO POR MEIO DE CARTA CONVITE ENVIADA PELO PESQUISADOR

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13 565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br





Continuação do Parecer: 7.166.736

EXCLUÍDOS, UMA VEZ QUE SUA EXPERIÊNCIA NÃO ESTÁ ALINHADA AO FOCO DO ESTUDO. PROFISSIONAIS QUE NÃO DISPUSEREM DE TEMPO PARA PARTICIPAR DAS ENTREVISTAS OU QUE NÃO ACEITAREM OS TERMOS ESTABELECIDOS NO TCLE TAMBÉM SERÃO DESCONSIDERADOS. OUTRO CRITÉRIO DE EXCLUSÃO REFERE-SE À IDADE DOS PARTICIPANTES, SENDO VEDADA A PARTICIPAÇÃO DE MENORES DE 18 ANOS, AINDA QUE TENHAM ATUADO DE ALGUMA FORMA NA COMUNIDADE ESCOLAR, A FIM DE EVITAR QUESTÕES ÉTICAS RELACIONADAS À PESQUISA COM MENORES SEM AUTORIZAÇÃO FORMAL. ESSES CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO VISAM ASSEGURAR QUE A AMOSTRA SEJA COMPOSTA POR INDIVÍDUOS COM CONHECIMENTO DIRETO E RELEVANTE SOBRE AS INOVAÇÕES CURRICULARES, PERMITINDO UMA ANÁLISE APROFUNDADA E SIGNIFICATIVA.

Vide campo *Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações*.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primário e secundário encontram-se descritos, como segue:

Objetivo Primário: Objetivos Gerais: Analisar as práticas democráticas de gestão escolar e a sua contribuição para a inovação curricular, assim como os aspectos democráticos relacionados ao processo educacional.

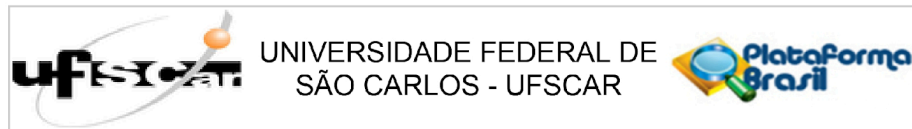
Objetivo Secundário: Objetivos Específicos: *Investigar a estrutura e composição dos órgãos colegiados nas 04 escolas públicas selecionadas no estado de São Paulo, com foco na representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Analisar as práticas de tomada de decisão e participação dos órgãos colegiados no processo de inovação curricular das escolas. Identificar de que maneira os processos democráticos influenciam na definição e implementação das mudanças curriculares. Examinar a função do diretor e do Conselho Escolar como agentes facilitadores da relação entre a escola e a comunidade, as suas estratégias empregadas para promover a colaboração e a comunicação entre a comunidade educacional.*

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

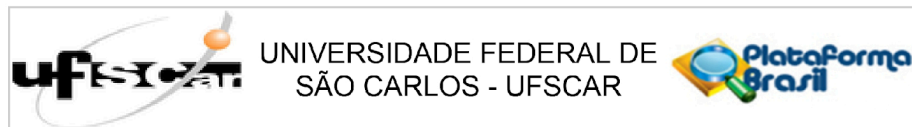
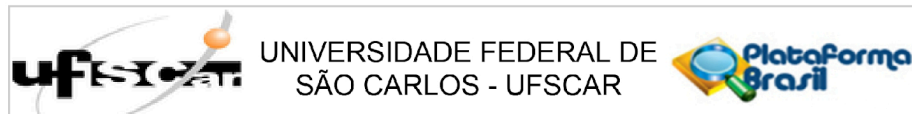
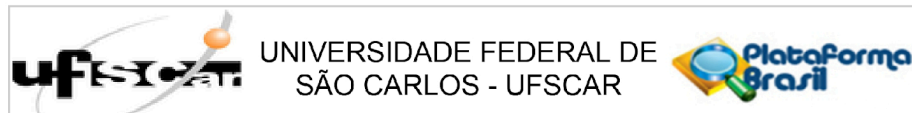
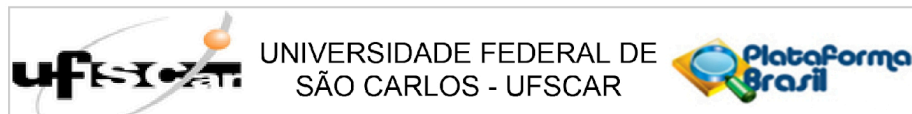
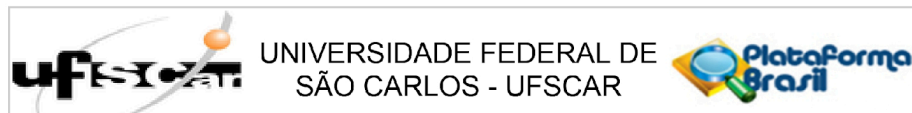
Os Riscos e Benefícios, foram informados, como segue:

Riscos: QUANTO AOS RISCOS DA PESQUISA, ESCLARECEREMOS AOS ADERENTES QUE A SUA

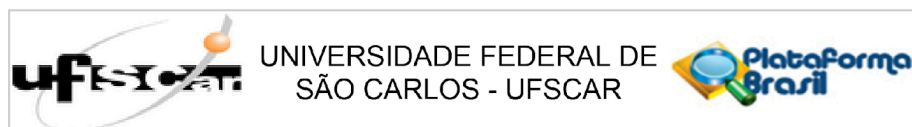
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



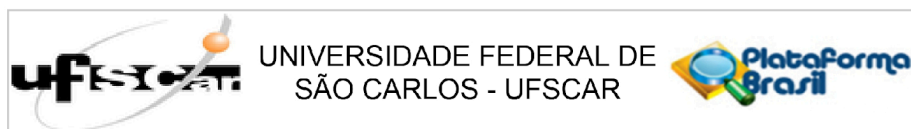
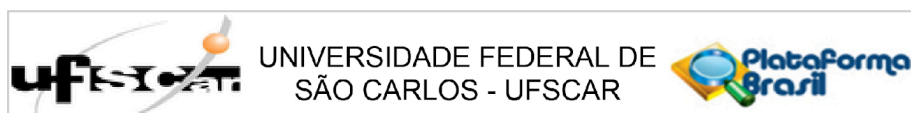
Continuação do Parecer: 7.166.736



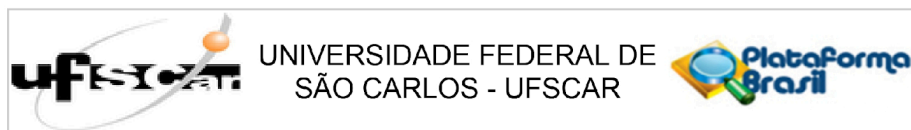
Continuação do Parecer: 7.166.736



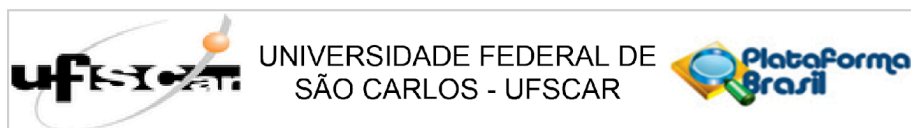
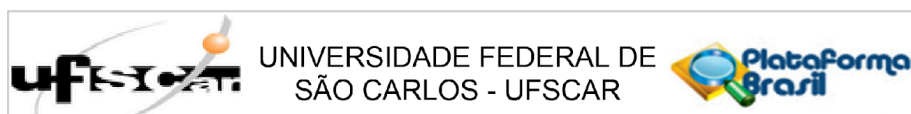
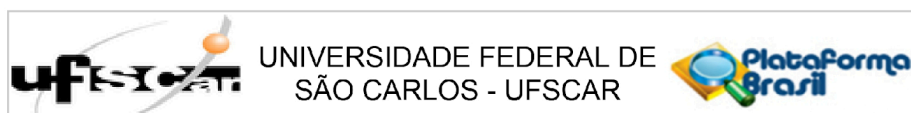
Continuação do Parecer: 7.166.736



Continuação do Parecer: 7.166.736

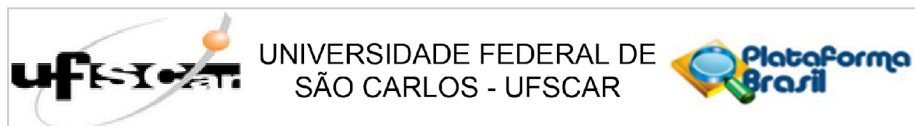
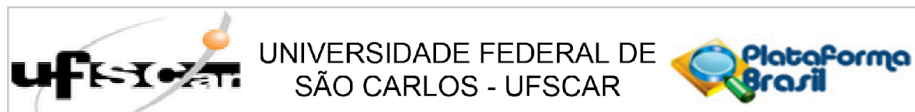


Continuação do Parecer: 7.166.736



Continuação do Parecer: 7.166.736

RESPOSTA: R: A informação de como o participante pode retirar os seus dados da pesquisa foi devidamente inserida no TCLE. Esclareço que, após o processo de qualificação (Agosto/2024), optou-se



Continuação do Parecer: 7.166.736

Declaração de Instituição e Infraestrutura	EMPadreEmilio.pdf	26/06/2024 16:48:42	ALEX SANDRO LUCAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	EMMadreGloria.pdf	26/06/2024 16:47:59	ALEX SANDRO LUCAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	EMCamposSalles.pdf	26/06/2024 16:46:39	ALEX SANDRO LUCAS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_.pdf	30/04/2024 10:54:13	ALEX SANDRO LUCAS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 17 de Outubro de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos -
São Paulo - Brasil CEP 13565-905
E-mail: secppge@ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos -
São Paulo - Brasil CEP 13565-905
E-mail: secppge@ufscar.br



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos -
São Paulo - Brasil CEP 13565-905
E-mail: secppge@ufscar.br

positivamente o ambiente escolar, promovendo uma educação mais participativa, inovadora e alinhada às necessidades da comunidade. Participar dessa pesquisa é uma oportunidade de compartilhar sua experiência e contribuir para o avanço do conhecimento



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos -
São Paulo - Brasil CEP 13565-905
E-mail: secppge@ufscar.br

✓ Diante dessas informações, ressalta-se que é garantida a liberdade de não



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos -
São Paulo - Brasil CEP 13565-905
E-mail: secppge@ufscar.br



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos -
São Paulo - Brasil CEP 13565-905
E-mail: secppge@ufscar.br

mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo pesquisador responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador:

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do pesquisador responsável: Alex Sandro Lucas dos Santos

Assinatura: _____ local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____ local/data: _____

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____