www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/jm0qn506

Raízes da gestão democrática na contemporaneidade: análise histórico-política e pedagógica da descentralização escolar, do controle verticalizado e dos órgãos colegiados na educação pública brasileira

Roots of democratic management in contemporary times: historical-political and pedagogical analysis of school decentralization, verticalized control, and collegiate bodies in Brazilian public education

Pedro Bessa Puccini Novaes Togeiro
Iago Aguiar (Orientador)

RESUMO

O presente artigo examina as raízes históricas, políticas e pedagógicas da gestão democrática na escola pública contemporânea brasileira. Partindo do movimento de redemocratização iniciado na década de 1970, analisa-se a luta dos movimentos sociais e educadores pela superação do autoritarismo, do patrimonialismo e da centralização burocrática, culminando na consagração constitucional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A investigação contrapõe os desafios impostos pelo controle verticalizado dos órgãos centrais, pelas reformas gerencialistas e pela "pedagogia dos resultados" às possibilidades concretas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Destaca-se o papel estruturante do gestor escolar, da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos órgãos colegiados — como Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Mestres — na consolidação da escola como espaço público de emancipação, participação ativa e cidadania.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Escola Pública. Descentralização. Órgãos Colegiados. Participação Comunitária.

ABSTRACT

This article examines the historical, political, and pedagogical roots of democratic management in contemporary Brazilian public schools. Starting from the redemocratization movement initiated in the 1970s, it analyzes the struggle of social movements and educators to overcome authoritarianism, patrimonialism, and bureaucratic centralization, culminating in the 1988 constitutional consecration and the Law of Directives and Bases of National Education (LDB). The investigation contrasts the challenges imposed by the verticalized control of central agencies, managerialist reforms, and the "pedagogy of results" with the concrete possibilities of administrative, financial, and pedagogical decentralization. It highlights the structuring role of the school principal, the collective construction of the Political-Pedagogical Project (PPP), and collegiate bodies — such as School Councils, Student Unions, and Parent-Teacher Associations — in consolidating the school as a public space for emancipation, active participation, and citizenship.

Keywords: Democratic Management. Public School. Decentralization. Collegiate Bodies. Community Participation.

1 INTRODUÇÃO: O HORIZONTE DEMOCRÁTICO E AS TENSÕES DA ESCOLA PÚBLICA

A consolidação da gestão democrática no âmbito da educação pública brasileira representa uma conquista histórica forjada nas lutas sociais e políticas contra o autoritarismo estatal. Na contemporaneidade, o debate acerca da democratização da escola pública assume centralidade diante das tensões entre os modelos gerencialistas, pautados pela eficiência burocrática e pelo controle externo, e as concepções emancipatórias de educação.

Compreender as raízes desse processo exige revisitar o percurso histórico que tirou a gestão escolar da esfera estritamente técnico-burocrática para situá-la como um princípio constitucional e um direito social. Nesse sentido, analisar as dinâmicas de poder, a distribuição de responsabilidades e o fortalecimento das instâncias deliberativas internas torna-se fundamental para avaliar em que medida a escola pública tem efetivado sua função social e formativa.

A problematização da democracia no interior das unidades escolares ultrapassa a simples adoção de procedimentos administrativos ou consultas formais à comunidade. Trata-se de questionar a própria natureza do poder na instituição educativa, historicamente estruturada sob moldes hierárquicos e excludentes:

> A democracia não se realiza apenas pelo voto ou pela existência formal de instâncias representativas; ela exige a criação cotidiana de espaços de diálogo, de partilha efetiva das decisões e de comprometimento coletivo com a transformação das condições concretas de ensino e aprendizagem, superando a tradição autoritária que reduz os sujeitos escolares a meros executores de normas externas. (PARO, 2016, p. 18).

1.1 A Herança Patrimonialista e a Burocracia na Educação Brasileira

Para compreender os entraves históricos enfrentados pela gestão democrática no Brasil, é indispensável retroceder às matrizes de formação do Estado nacional. Conforme analisado por Sérgio Buarque de Holanda (1995), a cultura política brasileira foi profundamente marcada pelo patrimonialismo — estrutura na qual as fronteiras entre o domínio público e os interesses privados permanecem difusas, favorecendo práticas clientelistas, o mandonismo local e a apropriação da máquina estatal por grupos oligárquicos.

No campo educacional, essa herança traduziu-se na centralização decisória e na concepção da escola pública como extensão do poder executivo local ou estadual. Como demonstra Maurício Tragtenberg (2004), a transposição acrítica dos princípios da administração empresarial e taylorista para o sistema escolar consolidou uma burocracia

rígida, na qual o planejamento é dissociado da execução e o diretor escolar atua como preposto fiscalizador do Estado, distanciando a instituição dos interesses reais das classes trabalhadoras que dela se servem.

1.2 O Paradigma Gerencialista e a Reforma do Estado nos Anos 1990

A partir da década de 1990, no mesmo momento em que os marcos legais recém-promulgados buscavam institucionalizar a participação popular, o Brasil atravessou uma ampla reestruturação administrativa orientada pelo receituário neoliberal. Sob a condução da Reforma Gerencial do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1998), conceitos oriundos do setor privado — como produtividade, eficiência gerencial, competitividade, controle por metas e responsabilização (*accountability*) — passaram a redefinir as políticas públicas educacionais.

Conforme adverte Gaudêncio Frigotto (2010), essa guinada gerencialista produziu uma ressignificação conservadora do próprio conceito de autonomia escolar. Sob a retórica da descentralização, o Estado frequentemente transferiu responsabilidades operacionais e financeiras para as unidades de ensino sem garantir os recursos materiais necessários, mantendo centralizado o controle curricular e avaliativo e subjugando a formação humana à lógica produtivista do mercado.

2 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Com o intuito de investigar os fundamentos, impasses e caminhos para a efetivação da democracia no espaço escolar, delineiam-se a seguir os objetivos e os procedimentos metodológicos que orientam este estudo.

2.1 Objetivos do Trabalho

Objetivo Geral: Analisar as raízes históricas, legais e pedagógicas da gestão democrática na escola pública contemporânea, evidenciando o papel da descentralização do poder e da atuação dos órgãos colegiados na promoção de uma educação emancipadora.

Objetivos Específicos:

• Resgatar o contexto histórico da redemocratização brasileira a partir da década de 1970 até a institucionalização da gestão democrática na Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei nº 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação;

• Analisar criticamente os impactos do controle verticalizado dos órgãos centrais, do gerencialismo e da "pedagogia dos resultados" sobre a autonomia pedagógica e a qualidade do ensino público;

• Examinar as competências necessárias ao gestor escolar para a condução de processos participativos, de coliderança e de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico;

• Evidenciar a importância dos órgãos colegiados (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, APM e Conselho de Classe) e dos mecanismos democráticos de escolha de dirigentes na descentralização decisória e na transparência dos recursos financeiros.

2.2 Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter crítico-analítico. A investigação fundamenta-se na revisão sistemática de literatura especializada em políticas educacionais, administração escolar e pedagogia crítica, articulada à análise documental dos marcos normativos da educação brasileira.

A pesquisa estrutura-se a partir de três eixos metodológicos integrados:

1. **Levantamento e Fundamentação Teórico-Pedagógica:** Articulam-se os aportes de autores de referência da educação crítica e da gestão escolar brasileira, com destaque para Paulo Freire (2019), Dermeval Saviani (2021), Vítor Henrique Paro (2016), Celso dos Santos Vasconcellos (2006), Heloísa Lück (2009, 2013), Ilma Passos Alencastro Veiga (2013) e Luiz Fernandes Dourado (2007), estabelecendo o contraponto entre a administração burocrático-gerencial e a gestão democrática participativa.

2. **Contextualização Histórico-Sociológica:** Mobilizam-se as análises de Sérgio Buarque de Holanda (1995), Maurício Tragtenberg (2004), Luiz Carlos Bresser-Pereira (1998), Gaudêncio Frigotto (2010) e Stephen J. Ball (2005) para compreender as permanências autoritárias do Estado brasileiro e os impactos das reformas gerencialistas contemporâneas sobre o cotidiano escolar.

3. **Análise Documental e Normativa:** Examinam-se os dispositivos legais que regem a gestão democrática do ensino público no Brasil, especificamente o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, os artigos 3º, 12, 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Gênese Histórica e Marcos Legais da Gestão Democrática

Historicamente, a questão da gestão democrática ganha força na década de 1970, impulsionada pelo processo de redemocratização do país e pela luta incansável dos movimentos sociais, educadores e intelectuais contra o autoritarismo, a centralização burocrática e o profundo descaso do Estado em relação à escola pública. Inspirado pelo ideário de Paulo Freire (2019), que concebia a educação como ato político, diálogo e prática da liberdade, esse movimento almejava romper com a pedagogia bancária e autoritária, transformando a escola em um espaço de emancipação e construção coletiva do conhecimento.

Na perspectiva freireana, a superação da verticalidade nas relações pedagógicas e administrativas constitui condição indispensável para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir conscientemente na realidade social. Ao criticar o modelo tradicional de transmissão unilateral do saber — reflexo direto das estruturas autoritárias de poder —, Freire (2019, p. 80) adverte:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2019, p. 80).

Esse esforço coletivo culminou na garantia constitucional da gestão democrática, consagrada na Constituição Federal de 1988 (em especial no seu art. 206, inciso VI) e, posteriormente, ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) (SAVIANI, 2021). Como observa Saviani (2021), a transição democrática brasileira abriu espaço para que as reivindicações históricas dos educadores progressistas ganhassem estatuto legal, exigindo a reorganização das estruturas de poder no interior dos sistemas de ensino.

No entanto, embora a Carta Magna tenha elevado esse princípio a preceito constitucional, Vítor Henrique Paro (2016) adverte criticamente que, sem mecanismos reais de pressão e controle político da sociedade sobre o Estado, a escola pública corre o risco de se converter, na prática, em uma negação do direito à aprendizagem. O autor aponta que o poder público historicamente negligencia a garantia de condições mínimas materiais e humanas para o funcionamento adequado do ensino, ressaltando que:

> A escola pública só será verdadeiramente democrática na medida em que a população que dela se serve puder participar efetivamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e a seu funcionamento. Sem a participação dos usuários na gestão da escola, esta continuará submetida aos interesses dos grupos dominantes e à burocracia estatal que a distancia de sua função social emancipadora. (PARO, 2016, p. 25).

3.2 O Controle Verticalizado e a Pedagogia dos Resultados

Esse quadro de precarização é agravado pelo controle verticalizado (LÜCK, 2013) e distante exercido por órgãos centrais, como as secretarias de educação, que frequentemente priorizam a chamada "pedagogia dos resultados". Focado excessivamente em metas quantitativas, índices de aprovação artificializados e notas em avaliações padronizadas de larga escala, o Estado acaba por secundarizar o desenvolvimento crítico, a autonomia intelectual e a formação humana integral.

Nesse sentido, Celso Vasconcellos (2006) é categórico ao afirmar que tal lógica mercantilista transforma a avaliação em um instrumento de exclusão, classificação e adestramento, esvaziando o verdadeiro sentido político e humanizador do ato educativo. Conforme destaca o autor ao analisar o caráter classificatório dos sistemas tradicionais:

> A avaliação classificatória e autoritária funciona como um mecanismo de seleção social e legitimação das desigualdades, deslocando o foco do processo de construção do conhecimento para a mera obtenção de notas e índices estatísticos que pouco dizem sobre a efetiva aprendizagem e emancipação do educando. (VASCONCELLOS, 2006, p. 43).

Quando a gestão escolar submete-se passivamente às determinações burocráticas externas e à cultura performática dos rankings educacionais, rompe-se o vínculo orgânico entre o projeto político-pedagógico e as demandas reais dos sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola. A padronização excessiva desconsidera as singularidades territoriais, socioeconômicas e culturais de cada comunidade, reduzindo professores e gestores a meros executores de pacotes instrucionais concebidos em gabinetes distantes da sala de aula.

3.3 A Descentralização do Poder e o Papel do Gestor Escolar

Para contrapor essa dinâmica excludente, Heloísa Lück (2013) destaca que a gestão democrática exige a superação estrutural da centralização por meio da descentralização efetiva. Para a autora, não basta ao gestor ostentar uma mera competência técnico-administrativa se esta não estiver profundamente atrelada a um pensamento pedagógico claro e a um posicionamento político radicalmente voltado à formação de cidadãos participativos e críticos. Segundo Lück (2013, p. 57):

> A gestão democrática pressupõe a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos

> socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, mediante o compartilhamento do poder e a corresponsabilidade coletiva. (LÜCK, 2013, p. 57).

Ainda segundo Lück (2009, p. 69), são competências de gestão democrática e participativa, na pessoa do gestor:

> Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares. Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola. Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas. Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos. Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado. Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento. Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento. Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola. Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo. (LÜCK, 2009, p. 69).

Desse modo, o exercício da liderança democrática rompe com a figura tradicional do diretor centralizador, que concentra as decisões em sua autoridade individual. Ao instituir práticas de colideranç̧a e escuta ativa, o gestor fomenta uma cultura organizacional dialógica, na qual os conflitos inerentes à convivência plural são mediados coletivamente e convertidos em oportunidades de amadurecimento institucional e pedagógico.

3.4 Órgãos Colegiados e Autonomia Financeira

É sob essa ótica que, sendo a gestão democrática ideal ou idealizada para os nossos tempos, a descentralização faz-se imperativa. Ela implica transferir poder de decisão, soberania e autonomia para instâncias locais e colegiadas, tais como conselhos de escola com função efetivamente deliberativa, grêmios estudantis ativos, associações de pais e mestres (APM) e conselhos de classe participativos (LÜCK, 2009). Essa rede de instâncias permite que a comunidade escolar — professores, funcionários, alunos e responsáveis — participe ativamente das decisões políticas, administrativas e pedagógicas da instituição.

Nesse arranjo institucional, o Conselho Escolar destaca-se como o órgão máximo de deliberação coletiva no interior da unidade de ensino, reunindo representantes eleitos de todos

os segmentos para formular, acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Paralelamente, o Grêmio Estudantil constitui um espaço formativo insubstituível para o exercício da cidadania juvenil, permitindo que os estudantes organizem suas demandas, desenvolvam senso crítico e participem das deliberações escolares não como meros receptores passivos, mas como protagonistas de sua própria trajetória educacional (PARO, 2016).

Essa descentralização visa fortalecer os municípios e superar a política autoritária de gabinetes distantes, distribuindo o poder entre diferentes sujeitos sociais. Além disso, ela propicia a otimização dos recursos financeiros, garantindo que os repasses cheguem de forma ágil até a direção que, em conjunto deliberativo com o conselho escolar, pode aplicá-los de acordo com as necessidades reais e cotidianas da escola. Conforme enfatiza Paro (2016, p. 84):

> A autonomia financeira da escola não significa a desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento da educação pública, mas a possibilidade concreta de a comunidade escolar decidir, de modo transparente e colegiado, sobre a aplicação dos recursos necessários à melhoria das condições de ensino e aprendizagem. (PARO, 2016, p. 84).

Desse modo, agilizam-se processos burocráticos, assegura-se a transparência radical na utilização do dinheiro público e facilita-se o acompanhamento democrático dos gastos por meio da prestação de contas aberta à comunidade, consolidando a escola como um verdadeiro território público de direito, justiça social e cidadania ativa.

3.5 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como Instrumento de Autonomia

A efetivação da autonomia escolar prevista no artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) encontra no Projeto Político-Pedagógico (PPP) a sua expressão mais concreta e estruturante. Conforme analisa Ilma Passos Alencastro Veiga (2013), o PPP não pode ser reduzido a um documento burocrático engavetado na secretaria da escola apenas para cumprir exigências formais dos órgãos supervisores; ele constitui a própria identidade da instituição educativa.

Em sua dupla dimensão, o projeto é **político** porque define o compromisso da escola com a formação de cidadãos para um determinado tipo de sociedade, e é **pedagógico** porque organiza as ações educativas e metodológicas necessárias para concretizar essa intencionalidade:

> O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 2013, p. 13-14).

Quando construído coletivamente por docentes, estudantes, funcionários e familiares, o PPP transforma-se em um pacto formativo vivo, capaz de articular o currículo às realidades locais e de blindar a unidade escolar contra ingerências político-partidárias passageiras.

3.6 O Provimento do Cargo de Diretor Escolar: Eleição Direta versus Indicação Política

Um dos pontos mais sensíveis na disputa pela democratização da escola pública reside na forma de escolha dos dirigentes escolares. No Brasil, coexistem historicamente diferentes modalidades de provimento do cargo de diretor: a livre nomeação política por chefes do Executivo, o concurso público de provas e títulos, os processos seletivos mistos e a eleição direta pela comunidade escolar (DOURADO, 2007).

A indicação política pura representa a persistência mais explícita do clientelismo patrimonialista, pois subordina o diretor aos interesses eleitorais de quem o nomeou, comprometendo sua independência pedagógica e transformando a escola em moeda de troca partidária. Por outro lado, embora o concurso público assegure critérios técnicos impessoais, ele não garante, por si só, o compromisso político-pedagógico do gestor com a participação comunitária.

Como argumenta Paro (2016), a eleição direta — associada a requisitos de qualificação técnica e à apresentação de planos de gestão debatidos com a comunidade — revela-se o mecanismo mais coerente com o princípio constitucional da gestão democrática, pois estabelece o vínculo de legitimidade e responsabilização horizontal entre o diretor e os usuários da escola pública.

3.7 Avaliações em Larga Escala e os Riscos da Performatividade

Nas últimas décadas, a expansão dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação em larga escala — como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — introduziu novos desafios para a gestão democrática. Embora o diagnóstico estatístico seja relevante para orientar políticas de equidade, sua conversão em instrumento de ranqueamento e bonificação meritocrática gera distorções profundas no cotidiano escolar.

O sociólogo britânico Stephen J. Ball (2005) denomina esse fenômeno de "cultura da performatividade": uma tecnologia de regulação na qual o desempenho dos sujeitos e das instituições passa a ser medido exclusivamente por indicadores quantificáveis, produzindo competitividade entre escolas, estreitamento curricular e perda de autenticidade pedagógica.

Sob essa pressão, conselhos de classe e reuniões pedagógicas correm o risco de abandonar a reflexão sobre o desenvolvimento integral dos estudantes para se concentrarem apenas no treinamento para testes padronizados, fragilizando a deliberação democrática (VASCONCELLOS, 2006).

3.8 A Construção da Cidadania Juvenil e a Cultura de Participação

A gestão democrática não se restringe à reengenharia institucional; ela possui uma dimensão eminentemente formativa. Como assinala Miguel Arroyo (2014), os estudantes da escola pública trazem consigo vivências sociais, culturais e territoriais que frequentemente são silenciadas por uma organização escolar rígida e adultocêntrica.

Garantir o direito à participação estudantil por meio de grêmios livres, assembleias escolares e representação efetiva nos Conselhos Escolares significa reconhecer crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos no presente, e não apenas como cidadãos em preparação para o futuro. Na linha do pensamento freireano (FREIRE, 2019), aprende-se a democracia praticando-a: ao debater regras de convivência, propor projetos culturais e fiscalizar a aplicação de recursos, o estudante desenvolve consciência crítica, senso de pertencimento e responsabilidade coletiva pelo bem público.

3.9 O Plano Nacional de Educação (PNE) e os Impasses da Efetivação Democrática

A trajetória normativa da gestão democrática ganhou novo fôlego com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), que estabeleceu em sua Meta 19 o compromisso de assegurar condições 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 (BRASIL, 2014).

Contudo, conforme analisa Saviani (2021), a distância entre o plano legal e a realidade concreta das redes de ensino permanece expressiva. O subfinanciamento crônico da educação básica, a precarização das condições de trabalho docente — que dificulta a disponibilidade de tempo remunerado para reuniões colegiadas — e a resistência de setores conservadores em compartilhar o poder decisório configuram obstáculos estruturais que impedem a plena realização da Meta 19. Superar esses impasses exige a articulação permanente entre os profissionais da educação, os movimentos sociais e as comunidades locais em defesa da escola pública, gratuita, laica e democraticamente gerida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate das raízes da gestão democrática evidencia que sua efetivação na escola pública contemporânea não decorre de uma concessão estatal, mas de um processo contínuo de mobilização social e compromisso político-pedagógico. Embora os avanços normativos conquistados a partir da década de 1970 e consolidados na Constituição de 1988, na LDB e no Plano Nacional de Educação estabeleçam as bases jurídicas da participação, a superação das práticas autoritárias e patrimonialistas demanda o enfrentamento cotidiano do controle verticalizado e da lógica meritocrática.

Conclui-se que a democratização real da escola exige a articulação entre uma liderança gestora comprometida com a coliderança, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e o fortalecimento efetivo dos órgãos colegiados. Ao assegurar poder deliberativo aos Conselhos Escolares, legitimidade democrática na escolha de seus dirigentes, voz ativa aos Grêmios Estudantis e transparência na gestão dos recursos financeiros, a escola pública reafirma sua vocação emancipatória, convertendo-se em espaço vivo de exercício da cidadania e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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

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

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

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. v. 2. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.