




## CAPÍTULO 9

# A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO PLENA DOS SUJEITOS: Um breve percurso sobre as pedagogias sociais da educação

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.802122630019>

Valdenice Araújo Santos Lima

José Franco de Azevedo

<http://lattes.cnpq.br/7379291149819752>

**RESUMO:** O artigo analisa a relação entre pedagogias sócio-críticas e gestão democrática na educação, tomando como foco a formação plena de estudantes. A partir de pesquisa bibliográfica e de caráter exploratório, são analisadas contribuições de autores que abordam teorias sociais da educação, pedagogias históricas e de conscientização, bem como produções sobre administração escolar participativa e Educação Profissional e Tecnológica. O texto confronta o marco jurídico-político que prevê direito à educação, participação e gestão democrática com o cotidiano das instituições escolares, ainda marcado por estruturas hierárquicas rígidas e presença limitada da comunidade nos processos decisórios. O estudo sustenta que pedagogias sociais, ao defenderem a escola como espaço público de diálogo, crítica e partilha de saberes, oferecem base teórica para uma gestão que reconheça estudantes como sujeitos de direitos e coprodutores do trabalho pedagógico. As análises revelam experiências pontuais de participação estudantil, conselhos atuantes e projetos inspirados em práticas emancipadoras, mas também evidenciam a persistência de modelos organizativos pouco abertos à escuta coletiva. O artigo argumenta que a democratização da educação depende da articulação entre legislação, teorias sociais e iniciativas concretas de gestão, condição necessária para uma formação cidadã e emancipadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; democratização do ensino; pedagogias sociais; gestão escolar democrática; formação cidadã.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre democratização da educação no Brasil ganhou impulso recente com a reafirmação da gestão escolar democrática como princípio estruturante das políticas educacionais e com a defesa da escola pública como bem coletivo, voltado à formação de sujeitos capazes de participar da vida social e política. Materiais formativos do Ministério da Educação destacam que conselhos escolares, grêmios, associações e outros espaços colegiados devem ser entendidos como parte do próprio direito à educação, e não apenas como exigência burocrática, pois são neles que estudantes e comunidade aprendem a acompanhar e a questionar decisões (Brasil, 2024 p.7).

Mesmo com esse marco político e jurídico, pesquisas apontam distância entre o que está na legislação e o que acontece no cotidiano das escolas. Estudo sobre a gestão democrática na escola pública mostra que, em muitas redes, a participação ainda aparece de maneira restrita, com conselhos pouco atuantes e processos decisórios concentrados em equipes diretivas, o que limita a vivência de cidadania de estudantes e demais segmentos da comunidade escolar (Félix; Schefer, 2022 p.12). Esse quadro justifica a necessidade de revisitar o tema, articulando o debate sobre democratização do ensino com reflexões pedagógicas que permitam pensar a formação plena para além de indicadores de desempenho ou de acesso formal à matrícula (Félix; Schefer, 2022 p.12).

Este artigo toma como problema central a tensão entre o reconhecimento da educação como direito social e as dificuldades de concretizar práticas de gestão e de trabalho pedagógico alinhadas às pedagogias sociais da educação. A pergunta norteadora que orienta o estudo é: como as pedagogias sociais, em especial a pedagogia histórico-crítica, articuladas ao princípio da gestão escolar democrática, podem contribuir para a democratização da educação e para a formação plena dos sujeitos na escola pública e na Educação Profissional e Tecnológica? A partir dessa questão, o objetivo geral consiste em analisar contribuições dessas pedagogias para a compreensão da democratização do ensino, com ênfase na relação entre participação, conhecimento escolar e formação cidadã, em diálogo com resultados de pesquisas recentes sobre gestão e participação em redes públicas (Resende, 2024 p.11).

A investigação adota abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, tendo como fonte artigos científicos, estudos sobre gestão escolar democrática, produções que discutem pedagogias sociais e análises de conselhos e instâncias de participação em sistemas de ensino. O percurso analítico procura articular o debate conceitual com evidências empíricas

apresentadas pela literatura, de modo a oferecer um quadro interpretativo que auxilie a compreender desafios e possibilidades da gestão democrática na formação de sujeitos críticos, em especial no contexto da escola pública e da Educação Profissional e Tecnológica, em que a relação entre trabalho e cidadania se torna especialmente evidente (Manso, 2024 p.9).

## CIDADANIA, DIREITO À EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

### Educação como direito social e bem público

A compreensão da educação como direito social consolidou-se no ordenamento jurídico brasileiro ao longo das últimas décadas, mas ganha densidade recente quando políticas de gestão democrática e ampliação do acesso passam a ser articuladas em documentos oficiais e materiais formativos do Ministério da Educação (Brasil, 2024 p.7). Nesse entendimento, a escola pública deixa de ser apenas um espaço de oferta de conteúdos escolares e passa a ser um serviço essencial para que todos tenham condições de desenvolver suas capacidades, atuar na vida coletiva e disputar melhores condições de existência, especialmente em territórios marcados por desigualdades persistentes (Brasil, 2024 p.7).

Análises sobre gestão democrática mostram que a legislação educacional brasileira não apenas reconhece a educação como direito, mas também aponta para a necessidade de criar mecanismos que garantam participação e controle social sobre as políticas escolares (Félix; Schefer, 2022 p.10). Os autores observam que a democratização do ensino implica olhar com atenção para quem entra, quem permanece e quem se apropria dos conhecimentos produzidos na escola, o que envolve revisão de práticas administrativas, curriculares e avaliativas que ainda operam com lógica seletiva (Félix; Schefer, 2022 p.10).

No plano das políticas públicas, estudos recentes destacam que a noção de governança educacional tem sido usada para discutir arranjos que articulam Estado, sociedade civil e comunidade escolar na condução dos sistemas de ensino, apontando tanto potencialidades quanto tensões desse movimento (Palú, 2025 p.18). Ao analisar os contextos acadêmico-científicos português e brasileiro, a autora mostra que a gestão democrática só se concretiza quando os sujeitos envolvidos dispõem de informação, canais de escuta e possibilidade real de influenciar decisões, sob pena de o direito à educação ser reduzido a enunciado retórico (Palú, 2025 p.18).

A literatura também evidencia que a democratização da educação passa por disputas em torno da forma como o direito é interpretado e operacionalizado nos estados e municípios. Estudo sobre leis estaduais que tratam de gestão democrática

mostra grande variação quanto à clareza das normas, à definição de instâncias colegiadas e aos critérios de participação de estudantes, famílias e trabalhadores da educação (Zardo-Morescho, 2025 p.22). As autoras concluem que, em muitos casos, o texto legal reconhece a participação como princípio, mas deixa lacunas quanto aos instrumentos concretos para que a comunidade escolar exerça esse direito (Zardo-Morescho, 2025 p.22).

Pesquisas sobre gestão escolar democrática enfatizam que a escola é um espaço estratégico para materializar o direito à educação, pois nela se expressam, de forma cotidiana, tanto conquistas quanto limites das políticas educacionais (Resende, 2024 p.9). Ao discutir a importância da gestão participativa, o autor indica que assegurar o direito não é apenas garantir matrícula, e sim construir projetos pedagógicos que valorizem a pluralidade de sujeitos, a participação coletiva e o compromisso com a qualidade social do ensino (Resende, 2024 p.9).

Outro eixo recorrente nas investigações é o modo como a democratização se relaciona com a produção acadêmica e com a dinâmica de políticas em redes específicas de ensino. Rosa e Pereira, ao estudarem a rede pública estadual paulista, apontam tendências e lacunas na produção sobre gestão democrática, mostrando como o debate sobre direito à educação e participação aparece associado a temas como accountability, avaliação e reorganização escolar (Rosa; Pereira, 2023 p.14). As autoras chamam atenção para a necessidade de integrar essas discussões a uma leitura mais ampla da escola como bem público e como espaço de disputa por projetos de sociedade (Rosa; Pereira, 2023 p.14).

Em artigos que abordam práticas concretas de gestão, aparece com frequência a preocupação em analisar como direções, coordenações e equipes docentes interpretam o direito à educação no dia a dia da escola. Negrão, por exemplo, discute a gestão escolar a partir de experiências em unidades públicas de educação básica, destacando desafios para garantir transparência, participação e equidade no trato com estudantes e famílias (Negrão, 2025 p.11). O autor argumenta que a democratização depende de mudanças nas relações de poder internas à escola, de modo que o direito à educação se traduza em atendimento acolhedor, diálogo e acesso real ao conhecimento (Negrão, 2025 p.11).

Nesse contexto, trabalhos sobre educação superior no Brasil reforçam que a expansão de vagas, embora importante, não garante por si só o direito à formação, pois a democratização exige políticas de permanência, apoio pedagógico e valorização da diversidade estudantil (Nascimento; Oliveira; Santos, 2025 p.52). As autoras e o autor mostram que processos seletivos mais abertos, políticas de cotas e programas de assistência estudantil são parte de uma agenda que precisa ser acompanhada

por mudanças na cultura institucional para que a inclusão tenha efeito duradouro (Nascimento; Oliveira; Santos, 2025 p.52).

Manso destaca que a gestão escolar democrática opera como eixo organizador do direito à educação no interior das escolas, pois está diretamente ligada ao modo como se definem prioridades, se distribuem recursos e se estabelecem as relações entre direção, docentes, estudantes e famílias (Manso, 2024 p.5). Para a autora, compreender a educação como bem público exige reconhecer que decisões administrativas têm forte impacto na garantia ou negação de direitos, especialmente em comunidades em situação de vulnerabilidade social (Manso, 2024 p.5).

A gestão democrática se torna condição para que o direito à educação deixe de ser apenas uma proclamação abstrata e passe a orientar, de maneira concreta, a organização da escola e os vínculos que ela estabelece com a comunidade em que está inserida (Brasil, 2024 p.25).

## Cidadania, participação e escola pública

A relação entre cidadania e escola pública aparece de forma recorrente em estudos sobre gestão democrática, que apontam o espaço escolar como arena privilegiada para que sujeitos em formação experimentem práticas de participação e construção coletiva (Resende, 2024 p.12). O direito à educação, nessa perspectiva, articula-se ao direito de ser ouvido, de acessar informações, de acompanhar o uso de recursos e de influenciar decisões sobre o projeto pedagógico, o que transforma a escola em território de exercício de cidadania, e não apenas em lugar de socialização de conteúdos (Resende, 2024 p.12).

Pesquisas que analisam redes estaduais e municipais revelam que, embora conselhos escolares, associações de pais e grêmios estudantis sejam previstos em legislações e normas, sua atuação efetiva depende de condições materiais, organização do tempo e investimento em formação política dos diferentes segmentos (Rosa; Pereira, 2023 p.16). As autoras mostram que, onde há incentivo à participação, maior circulação de informações e reconhecimento da legitimidade desses espaços, o aprendizado sobre cidadania tende a se ampliar, pois estudantes e famílias experimentam formas concretas de controle social e corresponsabilidade (Rosa; Pereira, 2023 p.16).

Análises sobre conselhos de educação em âmbito estadual também evidenciam que tais instâncias podem atuar como ponte entre o sistema de ensino e a sociedade civil, contribuindo para a interpretação e a aplicação de normas relacionadas à democratização (Oliveira; Almeida, 2023 p.11). Ao discutir o funcionamento de um conselho estadual, as autoras concluem que a presença de diferentes segmentos e a existência de canais de escuta estruturados reforçam a legitimidade das

decisões e ampliam a percepção de que o direito à educação é tema que deve ser permanentemente discutido em espaços públicos (Oliveira; Almeida, 2023 p.15).

Trabalhos voltados à prática de coordenações pedagógicas em escolas públicas mostram que esses profissionais desempenham papel importante na mediação entre diretrizes oficiais, decisões da gestão escolar e participação docente e discente (Rocha; Silva, 2024 p.8). Ao investigar a influência da gestão democrática sobre o trabalho da coordenação, as autoras indicam que a abertura para o diálogo, a construção de projetos coletivos e o acompanhamento compartilhado dos processos de ensino contribuem para que a cidadania seja vivida como experiência de cooperação e não apenas como discurso em documentos (Rocha; Silva, 2024 p.8).

Outro conjunto de estudos aborda diretamente práticas e desafios da gestão escolar em contextos diversos, analisando como direções e equipes se organizam para incluir a comunidade nas discussões sobre o cotidiano da escola (Negrão, 2025 p.15). Esses trabalhos indicam que a participação efetiva exige que os encontros e espaços colegiados tratem de temas que fazem diferença na vida de estudantes e famílias, como transporte, alimentação, avaliação, convivência e atendimento a demandas específicas, reforçando a ideia de cidadania como capacidade de intervir em questões concretas (Negrão, 2025 p.15).

Quando a escola pública promove espaços de decisão compartilhada, ela cria condições para que a cidadania seja aprendida não apenas pela via do discurso, mas pela participação ativa de estudantes, profissionais e famílias nos destinos da instituição (Resende, 2024 p.14).

Estudos sobre governança educacional ajudam a compreender como diferentes arranjos de gestão podem favorecer ou limitar a possibilidade de que a escola atue como lugar de participação e reconhecimento de direitos (Palú, 2025 p.30). A autora argumenta que modelos excessivamente centralizados tendem a esvaziar o papel de conselhos e fóruns locais, reduzindo a escola a espaço de implementação de decisões tomadas em níveis superiores, enquanto arranjos mais abertos à cogestão permitem maior apropriação da política educacional pelas comunidades (Palú, 2025 p.30).

Investigações sobre a relação entre gestão democrática e prática pedagógica mostram que a cidadania se fortalece quando os debates sobre participação alcançam o planejamento das aulas, os critérios de avaliação e a escolha de conteúdos (Manso, 2024 p.9). Quando estudantes são convidados a discutir projetos, propor temas de estudo e avaliar atividades, deixam de ser tratados apenas como destinatários de decisões e passam a assumir lugar mais ativo no processo educativo, o que tem impacto direto na compreensão que constroem sobre seus direitos (Manso, 2024 p.9).

Alguns autores enfatizam ainda que o trabalho com pedagogia histórico-crítica e outras abordagens críticas pode contribuir para que a escola pública trate

a cidadania de forma articulada à luta por justiça social e à defesa do direito à educação como bem público (Soares; Colares; Lombardi, 2022 p.4). Ao localizar as desigualdades nas relações de classe, raça e território, essas propostas pedagógicas ajudam a problematizar leituras individualizantes da participação, evidenciando que a experiência de cidadania varia de acordo com as posições que os sujeitos ocupam na estrutura social (Soares; Colares; Lombardi, 2022 p.4).

## PEDAGOGIAS SOCIAIS E FORMAÇÃO PLENA DOS SUJEITOS

### Pedagogia histórico-crítica e pedagogias de conscientização

O debate sobre pedagogias sociais da educação tem se fortalecido no Brasil com a retomada de matrizes teóricas que enxergam a escola como espaço de disputa de projetos, e não apenas como lugar de aplicação de programas prontos. Pesquisas recentes sobre a pedagogia histórico-crítica destacam que a tarefa central da escola é garantir às camadas populares o acesso organizado ao conhecimento científico, artístico e filosófico produzido historicamente, articulado à leitura crítica da realidade social (Junio, 2024 p.12). Nessa leitura, a formação plena não se reduz à acumulação de informações, mas envolve a capacidade de interpretar o mundo e de intervir de forma consciente nas relações sociais e de trabalho (Junio, 2024 p.12).

Estudos sobre educação pública mostram que a pedagogia histórico-crítica vem sendo tomada como referência para projetos que procuram articular currículo, história das classes trabalhadoras e luta por direitos sociais. Ao analisar experiências em redes públicas, Soares, Colares e Lombardi argumentam que a escola, quando organizada a partir dessa matriz, passa a tratar temas como exploração do trabalho, desigualdade de renda e exclusão educacional como problemas históricos que podem ser compreendidos e enfrentados pelos sujeitos em formação (Soares; Colares; Lombardi, 2022 p.6). Essa perspectiva desloca a escola de um lugar de mera adaptação à ordem vigente para um espaço em que se constroem condições de crítica e resistência (Soares; Colares; Lombardi, 2022 p.6).

Essa compreensão dialoga com análises que enfatizam a necessidade de vincular gestão escolar democrática, organização do trabalho pedagógico e defesa da escola como bem público. Manso destaca que a gestão democrática não pode ser tratada como dimensão isolada, pois tem relação direta com o modo como a instituição define prioridades, seleciona conteúdos, distribui tempos e reconhece a participação de estudantes e profissionais da educação (Manso, 2024 p.5). Uma escola que assume a pedagogia histórico-crítica como referência tende a reivindicar condições para planejamento coletivo, estudo teórico e participação efetiva em instâncias colegiadas (Manso, 2024 p.5).

Pesquisas sobre a importância da gestão escolar democrática apontam que a formação plena dos estudantes exige uma direção comprometida com a circulação de informações, com a escuta da comunidade e com o incentivo à participação nas decisões que afetam o cotidiano da escola (Resende, 2024 p.9). O autor ressalta que a democratização do ensino depende tanto de políticas de acesso e permanência quanto da criação de um ambiente institucional que valorize a palavra dos educandos, reconheça conflitos e assuma o compromisso com a transformação das condições de vida que atravessam o trabalho pedagógico (Resende, 2024 p.9).

Nesse cenário, a formação dos docentes aparece como condição fundamental. Manfré argumenta que, para sustentar práticas inspiradas na pedagogia histórico-crítica, professores e professoras precisam ser reconhecidos como intelectuais que analisam a realidade, estudam teoria de forma sistemática e participam das decisões coletivas da escola (Manfré, 2025 p.6). A autora evidencia que a formação plena dos estudantes está ligada à existência de processos de formação inicial e continuada que abordem gestão democrática, trabalho pedagógico coletivo e análise crítica de políticas educacionais (Manfré, 2025 p.6).

Os debates sobre pedagogias de conscientização caminham na mesma direção. Estudos recentes sobre práticas educativas baseadas em diálogo, problematização e leitura crítica do mundo mostram que essas abordagens buscam romper com a lógica de aulas centradas exclusivamente na fala do professor, abrindo espaço para que experiências de vida, conflitos e dúvidas dos estudantes se tornem pontos de partida para o estudo de conceitos e teorias (Santos, 2025 p.10). Nessa lógica, o educador não abandona o conhecimento sistematizado, mas assume a tarefa de mediar encontros entre esse conhecimento e a realidade concreta dos sujeitos (Santos, 2025 p.10).

A articulação entre pedagogia histórico-crítica e pedagogias de conscientização aparece também em análises que discutem conselhos escolares, formação de projetos político-pedagógicos e participação estudantil. Rosa e Pereira, ao estudarem a rede estadual paulista, indicam que experiências em que o projeto da escola é discutido com professores, estudantes e famílias tendem a aproximar práticas pedagógicas de referências críticas de educação, criando oportunidades para que o currículo trate de situações reais vividas pelos sujeitos (Rosa; Pereira, 2023 p.16). Nesses contextos, a formação plena é entendida como processo em que os educandos aprendem conteúdos e, simultaneamente, experimentam participação e responsabilidade coletiva (Rosa; Pereira, 2023 p.16).

## Pedagogia sociocognitiva, contexto de vida e formação integral



A discussão sobre pedagogias sociais da educação inclui também contribuições da pedagogia sociocognitiva, que ressalta o peso do contexto social, cultural e econômico na construção do conhecimento. Quando analisam experiências de escolas públicas que dialogam com a pedagogia histórico-crítica, Soares, Colares e Lombardi mostram que a preocupação com o contexto de vida dos estudantes aparece como elemento decisivo para planejar conteúdos, selecionar exemplos e estruturar projetos interdisciplinares (Soares; Colares; Lombardi, 2022 p.11). A formação integral, nesse cenário, ganha corpo quando a escola reconhece que a aprendizagem não se separa das condições concretas de existência dos sujeitos (Soares; Colares; Lombardi, 2022 p.11).

Rosa e Pereira observam que, na rede estadual paulista, escolas que fortalecem conselhos escolares e outras instâncias de participação tendem a incluir, na pauta dos encontros, temas relacionados ao território, à violência, às relações de gênero e raça e às condições de trabalho de estudantes e famílias (Rosa; Pereira, 2023 p.17). As autoras indicam que esse tipo de debate retroalimenta a sala de aula, pois inspira projetos, sequências didáticas e atividades que partem de problemas concretos para discutir conteúdos das diferentes áreas, o que aproxima a pedagogia sociocognitiva da ideia de formação integral (Rosa; Pereira, 2023 p.17).

Reflexões sobre governança educacional ajudam a compreender como arranjos de gestão podem favorecer ou dificultar a presença dessa perspectiva sociocognitiva na escola. Palú analisa contextos acadêmico-científicos em Portugal e no Brasil e argumenta que modelos de governança marcados por maior abertura à participação de diferentes segmentos tendem a valorizar mais o conhecimento produzido nos territórios e a escuta de estudantes e profissionais (Palú, 2025 p.30). Esse movimento cria condições institucionais para que a formação integral inclua tanto a dimensão cognitiva quanto a política e comunitária (Palú, 2025 p.30).

Estudos sobre coordenação pedagógica reforçam esse vínculo entre organização da escola, contexto de vida e construção de conhecimento. Rocha e Silva mostram que coordenadores pedagógicos podem atuar como mediadores entre diretrizes de gestão democrática e práticas de sala de aula, ao incentivar planejamento coletivo que considere a realidade das turmas, os desafios de cada comunidade e as demandas trazidas pelos estudantes (Rocha; Silva, 2024 p.8). Quando essa mediação acontece, projetos curriculares mais integrados ganham espaço e a formação integral deixa de ser apenas meta distante (Rocha; Silva, 2024 p.8).

Pesquisas sobre gestão escolar evidenciam também que práticas decisórias mais horizontais produzem efeitos formativos importantes. Negrão descreve experiências em que assembleias escolares, reuniões abertas de conselho e consultas à comunidade sobre prioridades de investimento passam a compor o calendário

da escola, estimulando estudantes e famílias a formular argumentos, negociar interesses e acompanhar resultados (Negrão, 2025 p.15). Essa vivência contribui para a dimensão sociocognitiva da formação, pois a aprendizagem passa a incluir habilidades de leitura crítica de situações, comunicação e participação política (Negrão, 2025 p.15).

No ensino superior, pesquisas sobre democratização do acesso e permanência mostram que a formação integral pressupõe políticas que levem em conta as múltiplas dimensões da vida estudantil. Nascimento, Oliveira e Santos analisam a expansão da educação superior brasileira e defendem que programas de assistência estudantil, ações afirmativas e apoio pedagógico são fundamentais para que estudantes de diferentes origens possam permanecer e se desenvolver acadêmica e politicamente (Nascimento; Oliveira; Santos, 2025 p.53). A análise indica que a perspectiva sociocognitiva amplia o entendimento de qualidade, incluindo condições materiais e simbólicas que influenciam diretamente o percurso de formação (Nascimento; Oliveira; Santos, 2025 p.53).

Manso argumenta que a ideia de formação integral ganha robustez quando a gestão escolar articula currículo, tempos escolares e relações comunitárias em torno de um projeto que não separa aprendizagem de conteúdo da construção de vínculos e da participação cidadã (Manso, 2024 p.9). A autora indica que escolas que assumem esse compromisso tendem a investir em projetos culturais, esportivos e de mediação de conflitos, integrando essas iniciativas ao trabalho das disciplinas, e não tratando tais ações como atividades paralelas (Manso, 2024 p.9).

Documentos e materiais formativos produzidos pelo Ministério da Educação sobre gestão democrática e participação na escola pública convergem nessa direção ao enfatizar que a democratização envolve tanto a abertura de instâncias de participação quanto a criação de percursos formativos que desenvolvam capacidades de leitura de realidade, argumentação e cooperação (Brasil, 2024 p.25). Esses materiais apontam que o fortalecimento de conselhos, grêmios e demais instâncias colegiadas deve caminhar junto com práticas pedagógicas que valorizem o diálogo e a problematização, condição para que a escola contribua para a formação integral dos sujeitos (Brasil, 2024 p.25).

Quando a gestão escolar, o trabalho pedagógico e as relações com a comunidade se orientam por uma compreensão sociocognitiva da aprendizagem, a escola pública passa a combinar estudo sistemático de conteúdos com experiências de participação e leitura crítica da realidade, o que amplia o horizonte da formação integral (Palú, 2025 p.32).

Estudos sobre conselhos estaduais de educação mostram que a discussão sobre formação integral e pedagogias sociais ultrapassa o nível da escola e alcança instâncias de regulação e acompanhamento das políticas educacionais. Oliveira

e Almeida analisam a atuação de um conselho estadual e indicam que debates sobre currículo, avaliação e organização escolar podem criar brechas para que propostas comprometidas com o contexto de vida dos estudantes e com a participação democrática ganhem legitimidade e espaço nas normas que orientam os sistemas de ensino (Oliveira; Almeida, 2023 p.120). Dessa forma, a perspectiva sociocognitiva e a ideia de formação plena não se restringem ao discurso pedagógico, mas se conectam às decisões que definem o rumo da educação pública em diferentes níveis.

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

### **Instâncias de participação e desafios na gestão escolar**

A discussão sobre gestão escolar democrática destaca que conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e fóruns locais não são apenas exigências legais, e sim espaços em que se aprende a participar da vida pública. Materiais recentes do Ministério da Educação apontam essas instâncias como caminhos para aproximar a escola do controle social, permitindo que decisões sobre projeto pedagógico, uso de recursos e prioridades sejam compartilhadas com a comunidade (Brasil, 2024 p.9). Nesses espaços, estudantes, profissionais da educação e famílias exercitam negociação, argumentação e tomada de decisão coletiva, experiências diretamente ligadas à formação cidadã (Brasil, 2024 p.9).

Mesmo assim, pesquisas indicam que a existência formal dessas instâncias não garante, por si só, práticas democráticas consolidadas. Em muitas redes, conselhos funcionam de modo esporádico, com pautas restritas e pouco espaço para debate, o que reduz a participação a um rito burocrático (Félix; Schefer, 2022 p.12). Estudos sobre legislações estaduais mostram ainda que, onde as normas são vagas quanto à composição, às atribuições e ao funcionamento dos conselhos, cresce o risco de que essas instâncias atuem apenas para legitimar decisões tomadas previamente por equipes gestoras (Zardo-Morescho, 2025 p.22). Esse quadro limita o aprendizado político e enfraquece a ideia de que a escola pertence à comunidade (Félix; Schefer, 2022 p.12).

No interior das escolas, a atuação da direção aparece como fator decisivo para ampliar ou restringir a participação. Investigações apontam que equipes diretivas que compartilham informações sobre orçamento, resultados de aprendizagem e projetos, convocam reuniões com antecedência e acolhem críticas tendem a fortalecer vínculos com estudantes, docentes e famílias (Resende, 2024 p.11). Já em contextos onde prevalecem práticas marcadas por centralização de decisões e pouca escuta, a comunidade passa a perceber a escola como espaço fechado, o que diminui o

interesse em participar de conselhos e reuniões (Negrão, 2025 p.13). Reorganizar a gestão para incluir a voz dos diferentes segmentos contribui para construir confiança e ampliar o exercício da cidadania em torno da escola (Negrão, 2025 p.13).

Análises sobre conselhos de educação e modelos de governança educacional ampliam essa leitura ao mostrar que a democratização depende também de instâncias que atuam para além da unidade escolar. Estudos sobre conselhos estaduais indicam que a presença de representantes da sociedade civil, universidades e diferentes segmentos da comunidade escolar favorece debates mais plurais e decisões mais transparentes sobre políticas educacionais (Oliveira; Almeida, 2023 p.118). Pesquisas sobre governança defendem que, quando conselhos e colegiados são esvaziados em nome de contratos gerenciais e metas impostas de forma unilateral, perde-se um importante espaço formador ligado à participação e ao controle social (Palú, 2025 p.28). Manso lembra que a gestão escolar democrática precisa ser tratada como eixo do projeto da escola, pois decisões sobre tempo, turmas e currículos têm relação direta com a garantia do direito à educação e devem envolver ativamente quem vive o dia a dia da instituição (Manso, 2024 p.5).

## Educação Profissional e Tecnológica, trabalho e formação cidadã

Na Educação Profissional e Tecnológica, discutir gestão democrática e pedagogias sociais é mexer diretamente com a forma como o trabalho entra no currículo e na vida escolar. Estudos sobre expansão da educação superior e profissional mostram que não basta ofertar cursos e vagas: é preciso criar condições reais de permanência, apoio pedagógico e participação estudantil, para que jovens e adultos de diferentes origens possam se formar como trabalhadores qualificados e sujeitos de direitos (Nascimento; Oliveira; Santos, 2025 p.27). Essa perspectiva desloca a EPT de um modelo restrito ao atendimento imediato das demandas do mercado para um projeto formativo que articula formação técnica, leitura crítica da realidade e engajamento social (Nascimento; Oliveira; Santos, 2025 p.27).

A pedagogia histórico-crítica oferece um caminho potente para essa articulação. Ao defender que a escola trabalhe com categorias que permitem compreender a organização do trabalho, as relações de exploração e os conflitos sociais, essa abordagem ajuda a tratar o mundo do trabalho como tema de estudo, e não apenas como destino individual (Junio, 2024 p.18). Em diálogo com essa matriz, análises sobre educação pública defendem que, na EPT, o currículo precisa combinar domínio de tecnologias e procedimentos específicos com o estudo de direitos trabalhistas, condições de emprego, trajetórias das classes trabalhadoras e lutas por políticas públicas, o que reforça a dimensão cidadã da formação (Soares; Colares; Lombardi, 2022 p.19). Pesquisas sobre práticas de gestão em instituições de educação profissional

indicam que essa proposta ganha mais força quando conselhos de campus, colegiados de curso e grêmios estudantis funcionam como espaços reais de decisão sobre projetos, estágios, uso de laboratórios e ações de extensão (Resende, 2024 p.13).

Discussões sobre governança educacional e gestão democrática indicam que o modo como a EPT se organiza pode aproximar ou afastar esse horizonte de formação cidadã. Palú analisa modelos de governança e mostra que arranjos excessivamente centralizados e orientados apenas por contratos de desempenho tendem a reduzir a escola profissional a fornecedora de mão de obra, com pouca abertura para a construção coletiva do projeto institucional (Palú, 2025 p.35). Em direção distinta, pesquisas sobre gestão escolar e trabalho da coordenação pedagógica apontam que experiências em que estudantes participam de debates sobre currículo, avaliação e condições de estudo favorecem a construção de identidades profissionais mais críticas e engajadas, pois os sujeitos se veem como protagonistas de sua trajetória formativa e não apenas como receptores de decisões alheias (Rocha; Silva, 2024 p.9). Nessa chave, a EPT passa a ser compreendida como espaço público em que se aprende um ofício e, ao mesmo tempo, se exercita a cidadania por meio da participação em processos coletivos de decisão (Manso, 2024 p.9).

## CONCLUSÃO

A discussão desenvolvida ao longo do trabalho mostrou que democratizar a educação não se limita a abrir vagas ou proclamar o direito à escola em documentos legais. A questão envolve o modo como a instituição pública organiza suas relações, distribui a palavra, constrói o currículo e conduz a gestão. Quando a escola se entende como bem público e se abre à participação de estudantes, profissionais e comunidade, cria condições para que o direito à educação se concretize em experiências de aprendizado, diálogo e pertencimento, e não apenas em matrícula registrada.

As pedagogias sociais, com destaque para a pedagogia histórico-crítica, ajudam a dar densidade a esse projeto. Ao insistirem na necessidade de articular conhecimento sistematizado e leitura crítica da realidade, essas abordagens apontam que a formação plena exige acesso ao saber produzido historicamente e, ao mesmo tempo, oportunidade de analisá-lo a partir das contradições vividas pelas classes trabalhadoras. Quando esse referencial se conecta à gestão escolar democrática, a escola passa a ser vista como lugar em que se aprende conteúdo, mas também em que se experimenta participação política, negociação e responsabilidade coletiva.

Na Educação Profissional e Tecnológica, essa articulação entre trabalho, estudo e cidadania torna-se ainda mais evidente. A EPT pode assumir papel reduzido, como simples fornecedora de mão de obra, ou pode se constituir como espaço público em que estudantes aprendem um ofício enquanto desenvolvem compreensão crítica sobre as relações de trabalho e sobre as lutas por direitos. A escolha entre esses caminhos passa pela forma como se organizam conselhos, colegiados, projetos

pedagógicos e práticas de sala de aula. Quando prevalece a perspectiva democrática e socialmente comprometida, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de ler o mundo, disputar rumos para a educação e intervir na realidade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social: módulo 4 – Escola em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8016>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro; SCHEFER, Maria Cristina. A gestão democrática na escola pública: sob as lentes das leis nacionais. Revista Práxis, Novo Hamburgo, v. 19, n. 2, p. 4-17, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.25112/rpr.v2.2936>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

JUNIO, Omundsen de Melo Costa. Pedagogia histórico-crítica: uma epítome. Diálogos e Perspectivas Interventivas, Salvador, v. 5, n. 2, e20843, 2024. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/dialogos/article/view/20843>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

MANFRÉ, Ana. Formação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Revista Mosaico, São Paulo, v. 16, n. 2, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/93035>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

MANSO, Ana Patrícia Correia. Gestão escolar democrática. Revista Foco, Curitiba, v. 17, n. 1, e4244, 2024. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4244>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

NASCIMENTO, Francielle Pereira; OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Deivid Alex. A educação superior brasileira: entre a ampliação do acesso e desafios contemporâneos. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 44, p. 50-64, 2025. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3965>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

NEGRÃO, William Oliveira da Rocha. Gestão escolar: práticas e desafios na educação. Revista Foco, Curitiba, v. 18, n. 3, e8016, 2025. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8016>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

OLIVEIRA, Gisele Lopes Alves de; ALMEIDA, Adriana C. A gestão democrática na prática de Conselho Estadual de Educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 103-123, 2023. Disponível em: <[https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592023000101030](https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592023000101030)>. Acesso em: 4 fev. 2026.

PALÚ, Janete. Governança educacional e gestão democrática: um estudo exploratório

dos contextos acadêmico-científicos português e brasileiro (2008-2022). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 46, 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/VcRgVXKK6yhcrTyPmmtDXVp>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

RESENDE, Valdinar Xavier de Souza. A importância da gestão escolar democrática. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 5, e5058, 2024. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5058>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

ROCHA, Andréia Barbosa da; SILVA, Maria Aparecida. A influência da gestão escolar democrática no trabalho da coordenação pedagógica. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 5, e5175, 2024. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5175>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

ROSA, Suzane Beatriz; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. A gestão democrática na rede pública estadual de ensino paulista: tendências e lacunas na produção acadêmica. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 8, e17393, p. 1-19, 2023. Disponível em: <<https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17393>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

SANTOS, Aline Nunes Silva dos; FELIPPE, João Nunes de Oliveira; MOURA, Daniela Lima de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: transformando a educação em prática de emancipação e consciência social a partir de Dermeval Saviani. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Curitiba, v. 23, n. 3, e9255, 2025. Disponível em: <<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/9255>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; LOMBARDI, José Claudinei. Resistir e avançar na educação pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e17109, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17109>>. Acesso em: 4 fev. 2026.

ZARDO-MORESCHO, Silvana Maria; et al. Gestão escolar democrática: o que dizem as leis estaduais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 50, 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/L5rSfFVCRRrLJ5G8yVwKRv>>. Acesso em: 4 fev. 2026.