

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARCERIA ESCOLA- COMUNIDADE: PERCURSOS PARA A PARTICIPAÇÃO, A TRANSPARÊNCIA E A CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA

**DEMOCRATIC MANAGEMENT AND SCHOOL-COMMUNITY PARTNERSHIP:
PATHWAYS TO PARTICIPATION, TRANSPARENCY, AND EDUCATIONAL CO
RESPONSIBILITY**

Ciências Humanas • 24/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787548490](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787548490)

Leiciano Costa da Silva¹

Lorran André Moraes²

Andrey Giordanio Lopes Salazar³

Maria Ismenha Vieira do Amarante⁴

Abel Ribeiro de Souza Filho⁵

Katia Suely Dias Soares⁶

Lúcia Maria Abrahão de Lima⁷

Camila Arêda de Abreu⁸

Olivia Rachel de Paiva Aguiar⁹

Fernanda Aparecida Motta Carvalho¹⁰

Francisca Sheyla da Silva Barros¹¹

RESUMO

Este artigo discute a gestão democrática como princípio organizador da escola pública e analisa a parceria entre escola e comunidade como elemento decisivo para a qualidade social da educação. Defende-se que a democratização da vida escolar não pode ser compreendida apenas como cumprimento formal de normas ou realização eventual de reuniões, mas como construção cotidiana de práticas de diálogo, participação, transparência, partilha de responsabilidades e acompanhamento coletivo das decisões. O texto parte do entendimento de que a escola, ao se reconhecer como instituição pública inserida em um território concreto, amplia sua capacidade de compreender os estudantes em sua integralidade, de fortalecer vínculos com as famílias e de enfrentar, com maior legitimidade, problemas relacionados à aprendizagem, à convivência, à frequência e à inclusão. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de autores do campo da gestão educacional e de documentos normativos que sustentam a gestão democrática na educação brasileira. A análise evidencia que conselhos escolares atuantes, comunicação institucional clara, instâncias de escuta, revisitação do projeto político-pedagógico e pactos educativos realistas constituem caminhos concretos para tornar a participação menos ritualizada e mais efetiva. Conclui-se que a relação escola-comunidade precisa ser compreendida como eixo estratégico da ação pedagógica e administrativa, uma vez que a construção de confiança institucional e corresponsabilidade educativa favorece uma escola mais justa, participativa, acolhedora e comprometida com o direito de aprender.

Palavras-chave: gestão democrática; participação social; escola-comunidade; transparência; corresponsabilidade.

ABSTRACT

This article discusses democratic management as an organizing principle of public schools and examines the partnership between school and community as a decisive element for the social quality of education. It argues that democratizing school life cannot be understood merely as formal compliance with regulations or the occasional holding of meetings, but as the daily construction of dialogue, participation, transparency, shared responsibilities, and collective monitoring of decisions. The study is based on the understanding that, by recognizing itself as a public institution embedded in a specific territory, the school expands its ability to understand students in their wholeness, strengthen bonds with families, and address, with greater legitimacy, issues related to learning, school life, attendance, and inclusion. Methodologically, this is a qualitative bibliographic and documentary study grounded in authors from the field of educational management and in normative documents that support democratic management in Brazilian education. The analysis shows that active school councils, clear institutional communication, listening mechanisms, revision of the political-pedagogical project, and realistic educational agreements are concrete ways to make participation less ritualized and more effective. It concludes that the school-community relationship should be understood as a strategic axis of pedagogical and administrative action, since the construction of institutional trust and educational co-responsibility favors a fairer, more participatory, welcoming school committed to the right to learn.

Keywords: democratic management; social participation; school-community partnership; transparency; co-responsibility.

1. INTRODUÇÃO

A escola pública contemporânea ocupa um lugar central na vida social. Para além da transmissão sistematizada de conhecimentos, ela é espaço de formação humana, de convivência, de mediação de conflitos, de exercício da cidadania e de produção de sentidos sobre o mundo. Em seu cotidiano, encontram-se diferentes expectativas: as dos estudantes, que precisam ser acolhidos e desafiados a aprender; as das famílias, que depositam na escola parte importante da formação de seus filhos; as dos profissionais da educação, que assumem a tarefa de ensinar e organizar a vida escolar; e as da sociedade, que reconhece na educação um direito fundamental e um instrumento de transformação social. Nesse cenário, pensar a gestão da escola é pensar a maneira como todas essas expectativas são articuladas, tensionadas e orientadas.

A gestão escolar não pode ser reduzida a rotinas burocráticas ou a procedimentos administrativos. Ainda que aspectos como organização de horários, distribuição de tarefas, registros, prestação de contas e acompanhamento de resultados sejam indispensáveis, a gestão possui natureza essencialmente pedagógica, pois interfere diretamente nas condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam. Toda decisão organizacional produz efeitos sobre a vida escolar. Por essa razão, discutir gestão democrática significa discutir o modo como a escola constrói seus critérios, define suas prioridades, comunica suas decisões e reconhece os sujeitos que participam de sua dinâmica cotidiana.

Ao se falar em gestão democrática, não se trata apenas da existência de eleições para diretores, de reuniões formais ou de documentos que registrem participação. A democracia escolar exige algo mais profundo: uma cultura institucional baseada na escuta, na circulação de informações, na deliberação argumentada e na

corresponsabilidade. Em outras palavras, a democracia não se esgota em dispositivos; ela se concretiza no modo como a escola vive. Uma instituição pode possuir instâncias colegiadas e, ainda assim, operar de forma centralizadora. Também pode ter limitações materiais e, mesmo assim, construir práticas consistentes de participação. O que define a qualidade democrática da escola é a capacidade de fazer da participação um princípio efetivo de organização do trabalho coletivo.

Nesse debate, a relação entre escola e comunidade assume lugar estratégico. A escola não existe fora do território em que está inserida. Ela dialoga, permanentemente, com realidades econômicas, culturais e sociais que atravessam a vida dos estudantes. As experiências familiares, os repertórios comunitários, as vulnerabilidades sociais, as formas de trabalho e as redes de apoio existentes no território influenciam a permanência escolar, a aprendizagem, a convivência e a própria percepção que a comunidade constrói sobre a instituição escolar. Quando a escola ignora esse vínculo, corre o risco de se tornar distante, pouco sensível às necessidades reais dos alunos e mais vulnerável a conflitos e incompreensões.

Por outro lado, quando reconhece a comunidade como parceira do processo educativo, a escola fortalece o sentimento de pertencimento e amplia sua legitimidade. Famílias que compreendem o projeto da escola tendem a colaborar com mais segurança; estudantes que percebem coerência entre discurso e prática tendem a aderir mais às normas e às propostas pedagógicas; profissionais que atuam em ambiente de diálogo e transparência desenvolvem maior compromisso coletivo. A parceria entre escola e comunidade, portanto, não é um adorno institucional, mas um

elemento estruturante de uma educação comprometida com a formação integral.

No contexto brasileiro, a gestão democrática da educação pública encontra amparo em dispositivos legais importantes. A Constituição Federal de 1988 reconhece a gestão democrática como princípio do ensino público, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma a necessidade de participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico e em instâncias colegiadas. Esses marcos são fundamentais porque retiram a democracia do campo da simples intenção moral e a posicionam como direito e dever institucional. Ainda assim, entre o texto legal e a prática concreta, há um intervalo que precisa ser enfrentado pela escola com método, compromisso e capacidade de autocrítica.

Na realidade cotidiana, muitas instituições convivem com baixa participação das famílias, dificuldades de comunicação, excesso de demandas burocráticas, fragilidade de colegiados, sobrecarga de professores e descontinuidade de ações. Em alguns casos, a comunidade comparece, mas não se sente parte do processo decisório; em outros, a escola abre canais de escuta, porém não oferece devolutivas consistentes. Há ainda situações em que a participação se reduz a presença física em reuniões ou assinatura de atas, sem influência real sobre as decisões que moldam a vida escolar. Tais contradições revelam que a democratização da gestão depende menos de declarações e mais da organização concreta de tempos, espaços, linguagens e responsabilidades.

Diante desse quadro, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira a gestão democrática pode fortalecer a

relação entre escola e comunidade, promovendo participação efetiva, transparência e corresponsabilidade educativa? O objetivo geral consiste em analisar fundamentos e possibilidades práticas de uma gestão escolar orientada pelo diálogo e pela participação. Como objetivos específicos, procura-se compreender os sentidos da gestão democrática no cotidiano escolar; discutir mecanismos de aproximação entre escola e comunidade; examinar o papel da comunicação institucional e da transparência; refletir sobre a relevância das instâncias colegiadas e da participação estudantil; e indicar desafios e caminhos possíveis para consolidar uma cultura participativa.

Defende-se, ao longo do texto, que a gestão democrática não deve ser compreendida como procedimento acessório, mas como eixo organizador da qualidade social da educação. Isso significa afirmar que ensinar bem também depende de como a escola constrói confiança, decide prioridades, partilha responsabilidades e acompanha aquilo que foi coletivamente pactuado. Uma escola que comunica com clareza, acolhe a diferença, escuta com método, devolve respostas à comunidade e organiza colegiados com poder real de influência torna-se mais forte para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

2. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. A opção por essa abordagem decorre do fato de que o objeto investigado, a gestão democrática e a relação escola-comunidade, envolve sentidos, práticas institucionais, fundamentos normativos e processos relacionais que não podem ser plenamente compreendidos por meio de mensuração numérica.

O interesse central do estudo está em interpretar conceitos, discutir possibilidades de organização da vida escolar e examinar caminhos de fortalecimento da participação, da transparência e da corresponsabilidade educativa.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento e da análise de obras de autores reconhecidos no campo da gestão educacional e da organização do trabalho pedagógico. Foram priorizados textos que discutem democracia na escola, participação social, projeto político-pedagógico, gestão da educação pública, diálogo, currículo e relação escola-comunidade. A seleção do material considerou sua pertinência em relação ao problema investigado, sua relevância no debate educacional e sua capacidade de oferecer base conceitual e analítica para a reflexão proposta.

A pesquisa documental concentrou-se em marcos legais e normativos da educação brasileira, especialmente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por serem documentos que sustentam a gestão democrática como princípio da escola pública. Também foram considerados documentos orientadores relacionados ao Projeto Político-Pedagógico e à organização colegiada da vida escolar, compreendidos como referências importantes para pensar a articulação entre norma e prática. A análise documental buscou identificar princípios, deveres institucionais, possibilidades organizacionais e implicações pedagógicas decorrentes da exigência de participação na escola.

O percurso metodológico ocorreu em três etapas articuladas. A primeira correspondeu à leitura exploratória, destinada ao reconhecimento geral do material e à identificação de temas

recorrentes. Nessa etapa, observou-se a frequência com que diferentes autores associam gestão democrática à qualidade do processo educativo, à construção de vínculos e à legitimidade das decisões escolares. A segunda etapa foi a leitura analítica, momento em que os textos foram examinados com maior profundidade, buscando-se compreender convergências, tensões e contribuições específicas para o problema do estudo. A terceira etapa consistiu na organização temática e na síntese interpretativa, a partir das categorias definidas para análise.

As categorias analíticas centrais adotadas no estudo foram: participação, diálogo, transparência, corresponsabilidade, instâncias colegiadas, Projeto Político-Pedagógico, comunicação institucional e relação escola-comunidade. Tais categorias não foram tratadas como compartimentos isolados, mas como dimensões interdependentes da gestão democrática. A leitura dos materiais permitiu perceber que a participação, por exemplo, depende de informação acessível; a transparência, por sua vez, exige comunicação consistente; a corresponsabilidade somente se fortalece quando há clareza de papéis; e a parceria com a comunidade se torna mais efetiva quando a escola constrói mecanismos permanentes de escuta e devolutiva.

Do ponto de vista do tratamento dos dados teóricos e documentais, o estudo adotou uma lógica interpretativa e argumentativa. Não se buscou enumerar de maneira exaustiva tudo o que já foi produzido sobre o tema, mas selecionar elementos capazes de sustentar uma discussão coerente com os objetivos definidos. A análise procurou articular a base normativa aos desafios concretos enfrentados no cotidiano das escolas, de modo a evitar tanto o excesso de abstração quanto a descrição fragmentada. Assim, o texto assumiu caráter

analítico-propositivo: analítico, porque interpreta fundamentos e problemas; propositivo, porque indica possibilidades práticas de fortalecimento da gestão democrática.

Para garantir coerência interna, houve cuidado em manter alinhamento entre problema de pesquisa, objetivos, escolha do corpus e desenvolvimento argumentativo. A questão norteadora do estudo orientou a seleção dos autores, das categorias e dos eixos de discussão, evitando dispersão temática. Esse aspecto é importante em pesquisas bibliográficas, pois a ausência de delimitação clara pode gerar textos meramente compilatórios, sem unidade analítica. Ao concentrar a reflexão na relação entre gestão democrática e parceria escola-comunidade, tornou-se possível construir uma argumentação mais consistente e conectada às demandas concretas da escola pública.

É necessário reconhecer, contudo, as limitações do estudo. Por tratar-se de pesquisa bibliográfica e documental, sem investigação empírica em campo, as conclusões não derivam da observação direta de uma instituição específica nem da coleta de depoimentos com participantes. Isso significa que o trabalho não pretende generalizar comportamentos ou oferecer diagnóstico fechado sobre uma realidade singular. Sua contribuição situa-se no plano da reflexão teórico-normativa e da proposição de caminhos que podem ser apropriados, adaptados e aprofundados em contextos escolares diversos.

Ainda assim, a ausência de trabalho de campo não reduz a relevância da análise. Estudos bibliográficos e documentais possuem papel importante na organização do debate, na sistematização de conceitos e na identificação de princípios capazes

de orientar práticas institucionais. No caso deste artigo, a metodologia adotada mostrou-se pertinente para compreender que a gestão democrática não depende apenas de vontade política genérica, mas de mediações concretas, como comunicação institucional, colegiados ativos, planejamento participativo, definição de papéis e acompanhamento coletivo das decisões. Ao explicitar esses elementos, o estudo busca oferecer referência útil para profissionais da educação e acadêmicos interessados em fortalecer a qualidade social da escola pública.

3. FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E MARCOS NORMATIVOS

A gestão democrática pode ser compreendida como forma de organizar a escola a partir do reconhecimento de que o processo educativo é socialmente construído e, portanto, deve ser orientado por princípios de participação, diálogo, transparência e compromisso coletivo. Não se trata de negar a necessidade de liderança ou de coordenação institucional, mas de redefinir sua natureza. Em uma perspectiva democrática, liderar significa articular pessoas, escutar diferentes segmentos, explicitar critérios, criar condições de participação e sustentar decisões coerentes com o direito à educação. A autoridade deixa de se apoiar exclusivamente na imposição e passa a ser legitimada pela clareza de propósitos, pela consistência ética e pela capacidade de mediar interesses em favor do bem comum.

Paro (2010) chama atenção para o fato de que a democratização da escola não pode se limitar aos aspectos administrativos. Para o autor, a gestão democrática precisa ser articulada à própria finalidade da educação, pois administrar a escola sem considerar a centralidade

do processo pedagógico equivale a esvaziar seu sentido social. Nessa direção, não basta organizar a instituição de forma eficiente; é necessário organizá-la de modo coerente com a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. A gestão, assim, deixa de ser entendida como setor isolado e passa a ser vista como mediação do trabalho educativo.

Lück (2009), ao discutir gestão educacional, destaca que a escola precisa ser conduzida por uma visão sistêmica, capaz de integrar dimensões pedagógicas, administrativas, relacionais e culturais. Tal compreensão é relevante porque ajuda a superar a ideia de que a democracia escolar se resume a um aspecto procedimental. Na verdade, a participação repercute sobre todos os setores da vida institucional: sobre o planejamento, sobre a avaliação, sobre a convivência, sobre a distribuição de responsabilidades e até sobre o modo como os problemas são nomeados. A gestão democrática pressupõe, portanto, uma escola que aprende a se olhar, a se avaliar e a se reorganizar coletivamente.

No plano jurídico, a Constituição Federal de 1988 estabelece a gestão democrática do ensino público como princípio, o que já sinaliza seu caráter estruturante. A Lei nº 9.394/1996, que institui a LDB, reforça essa orientação ao prever a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou órgãos equivalentes. Esses dispositivos são importantes porque vinculam a organização da escola à participação e à corresponsabilidade. Não se trata apenas de reconhecer a democracia como valor abstrato, mas de afirmar que a escola pública, por sua natureza, deve desenvolver formas institucionais de escuta e deliberação.

Além da Constituição e da LDB, outras referências de política educacional ajudam a sustentar a discussão sobre gestão democrática. O Projeto Político-Pedagógico, por exemplo, é previsto como instrumento de identidade e orientação do trabalho escolar. Quando construído de maneira participativa, ele transforma-se em pacto institucional, pois explicita finalidades, metas, concepções pedagógicas, regras de convivência e compromissos assumidos pela comunidade escolar. Já o conselho escolar, em seus diferentes formatos, representa espaço relevante de acompanhamento, deliberação e controle social, sobretudo quando ultrapassa o papel formal e passa a influenciar efetivamente decisões pedagógicas e administrativas.

É importante destacar que o caráter democrático da escola não é garantido automaticamente pela existência de leis. A norma cria base e legitimidade, mas a cultura institucional se constrói no cotidiano. Há escolas que reproduzem modelos centralizadores mesmo possuindo colegiados e documentos formalmente adequados. Há também experiências em que a participação se fortalece justamente porque a equipe gestora decide transformar o que estava no papel em prática viva. Isso demonstra que a democracia escolar depende tanto de marcos legais quanto de disposições pedagógicas, de formação dos sujeitos envolvidos e de rotinas institucionais coerentes com o princípio da participação.

Nessa perspectiva, a gestão democrática requer algumas condições fundamentais. A primeira delas é o acesso à informação. Não existe participação qualificada quando os dados estão concentrados ou quando as decisões são comunicadas apenas depois de concluídas. A segunda condição é a clareza de papéis. Professores, estudantes, famílias e equipe gestora precisam compreender o que cabe a cada

instância e como cada segmento pode contribuir. A terceira condição é o acompanhamento do que foi decidido. Reuniões que não produzem encaminhamentos ou que não geram devolutivas tendem a esvaziar a confiança na participação. Por fim, a formação continuada dos sujeitos também é decisiva, pois participar exige linguagem, repertório, escuta e capacidade de argumentação.

A gestão democrática, portanto, não se reduz a um modelo pronto. Ela se configura como processo histórico, situado e permanentemente inacabado. Cada escola, a partir de sua realidade, precisa construir mecanismos pelos quais a participação deixe de ser ritual e se torne prática significativa. Esse movimento exige compromisso político, capacidade técnica e sensibilidade pedagógica, uma vez que democratizar a gestão significa, em última instância, democratizar o poder de compreender, decidir e acompanhar os rumos da escola.

4. ESCOLA, TERRITÓRIO E COMUNIDADE: DIMENSÕES DE UM MESMO PROCESSO EDUCATIVO

A escola pública não pode ser pensada como instituição isolada do contexto em que atua. Ela é parte do território e, ao mesmo tempo, é atravessada por ele. O território não se resume ao espaço geográfico, mas compreende relações sociais, histórias de vida, modos de trabalho, práticas culturais, redes de cuidado, desigualdades e expectativas coletivas. Nesse sentido, compreender a relação entre escola e comunidade exige ir além da ideia de participação pontual em reuniões ou eventos. Significa reconhecer que o processo educativo se constrói em diálogo com realidades concretas que influenciam o modo como os estudantes chegam, permanecem e aprendem na escola.

Quando a instituição escolar ignora o território, tende a produzir currículos descolados da experiência dos alunos, práticas de comunicação pouco sensíveis às condições das famílias e interpretações simplificadas de problemas complexos. Já quando a escola se abre à leitura do contexto, amplia sua capacidade de compreender o estudante em sua totalidade. Isso não significa abandonar o conhecimento sistematizado, mas situá-lo em relação à vida. A aproximação com a comunidade permite que a escola conheça melhor as trajetórias dos alunos, perceba fatores que interferem em seu desempenho e desenvolva estratégias mais adequadas de acompanhamento, acolhimento e intervenção.

Gadotti (2000) observa que a escola cidadã precisa articular o processo educativo à realidade social, assumindo compromisso com a formação crítica e com a participação coletiva. Essa ideia é particularmente importante porque desloca a relação escola-comunidade do plano meramente assistencial ou administrativo para o plano pedagógico. A comunidade não é somente destinatária de comunicados nem fonte de apoio ocasional; ela constitui parte do universo simbólico e material em que a educação acontece. Quanto mais a escola reconhece esse vínculo, mais condições possui de construir propostas contextualizadas, significativas e comprometidas com a transformação social.

A parceria com a comunidade também fortalece o sentimento de pertencimento. Famílias que se percebem respeitadas e reconhecidas tendem a confiar mais na escola. Estudantes que veem sua cultura, seu lugar e sua história considerados no ambiente escolar tendem a desenvolver maior identificação com a instituição. Esse pertencimento é pedagógico, porque melhora a disposição para aprender, e é institucional, porque favorece a adesão às regras

de convivência e às metas coletivas. Em contextos de vulnerabilidade, tal vínculo torna-se ainda mais importante, uma vez que a escola pode funcionar como espaço de proteção, orientação e articulação com outras políticas públicas.

Entretanto, falar em parceria escola-comunidade não significa ignorar as desigualdades que atravessam a participação social. Nem todas as famílias dispõem do mesmo tempo, da mesma escolaridade, da mesma segurança emocional ou das mesmas condições materiais para frequentar a escola. Muitas trabalham em horários rígidos, enfrentam problemas de transporte ou acumulam experiências anteriores de constrangimento em espaços escolares. Por isso, a gestão democrática precisa evitar uma visão moralista da ausência das famílias. Em vez de culpabilizar, cabe à escola perguntar quais barreiras estão impedindo a aproximação e que estratégias podem ser criadas para tornar a participação mais possível e mais acolhedora.

Essa preocupação leva à necessidade de diversificar formas de diálogo. Reuniões gerais são importantes, mas não suficientes. Em muitas realidades, encontros por turma, plantões de atendimento, escutas individuais, rodas temáticas, atividades culturais e canais digitais organizados com clareza podem ampliar o alcance da comunicação. A participação democrática não se mede apenas pela quantidade de pessoas presentes em um evento, mas pela qualidade dos vínculos e pela capacidade de a escola transformar escuta em encaminhamento. Quando a comunidade percebe que sua palavra é considerada e que as decisões são justificadas, mesmo divergências tendem a ser tratadas com mais confiança.

Outro aspecto relevante diz respeito ao reconhecimento dos saberes comunitários. A escola possui papel próprio na sistematização e na mediação do conhecimento científico e cultural, mas isso não significa desvalorizar os saberes produzidos no território. Há conhecimentos locais sobre agricultura, trabalho, religiosidade, cultura, memória, ambiente, cuidado e convivência que podem dialogar com o currículo e enriquecer os processos formativos. Quando a escola reconhece esses repertórios, contribui para diminuir a distância simbólica entre instituição e comunidade, evitando a sensação de que o saber escolar existe em oposição à experiência social dos alunos.

Além disso, a relação escola-comunidade deve ser entendida como componente da proteção integral de crianças e adolescentes. Situações de infrequência, negligência, violência, insegurança alimentar, sofrimento emocional e outras vulnerabilidades raramente podem ser enfrentadas pela escola de maneira isolada. A articulação com famílias e com redes do território, quando necessária, amplia a capacidade de prevenção e de acompanhamento. A gestão democrática, nesse caso, favorece uma abordagem mais responsável, pois organiza fluxos de comunicação, registros e encaminhamentos com maior clareza institucional.

Por tudo isso, a parceria entre escola e comunidade precisa ser compreendida como dimensão constitutiva da ação educativa. Não é complemento periférico, mas condição para que a escola pública cumpra sua função social com maior coerência, sensibilidade e legitimidade. Uma gestão que conhece o território, dialoga com as famílias, reconhece os saberes locais e articula corresponsabilidades tende a ser mais forte para promover aprendizagem, convivência e permanência escolar.

5. TRANSPARÊNCIA, COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSTRUÇÃO DA CONFIANÇA

A transparência é uma das bases da gestão democrática. Não há participação autêntica quando a informação fica retida, quando os critérios são pouco claros ou quando a comunidade toma conhecimento das decisões apenas depois que já foram executadas. No contexto escolar, transparência não significa apenas publicar avisos ou expor documentos. Significa tornar inteligíveis os processos pelos quais a escola decide, organiza prioridades, acompanha resultados e responde aos desafios do cotidiano. Trata-se de construir compreensão compartilhada sobre o funcionamento da instituição.

A comunicação institucional exerce, nesse sentido, papel decisivo. É por meio dela que a escola apresenta regras, explica critérios, orienta famílias, organiza expectativas e oferece devolutivas. Uma gestão democrática não se comunica apenas para ordenar comportamentos; comunica-se para formar entendimento. Isso exige linguagem acessível, coerência entre fala e prática, previsibilidade nos canais utilizados e respeito aos sujeitos com quem a escola dialoga. Quando a comunicação é autoritária, imprecisa ou intermitente, multiplicam-se ruídos, desconfianças e interpretações equivocadas. Quando é clara e constante, cria-se ambiente mais favorável à cooperação.

Um dos campos em que a transparência mais se torna necessária é o pedagógico. Famílias e estudantes precisam compreender o que está sendo ensinado, como a escola avalia, quais critérios orientam a recuperação da aprendizagem, o que significa progressão, quais são as metas de cada etapa e de que maneira a frequência interfere no

percurso escolar. Muitas tensões entre escola e comunidade decorrem menos da discordância em si e mais da falta de compreensão sobre os fundamentos das decisões pedagógicas. Ao explicitar objetivos, procedimentos e limites, a escola fortalece sua legitimidade e amplia as condições de apoio por parte das famílias.

Também é indispensável a transparência nas normas de convivência. Regras escolares comunicadas de forma vaga ou apenas punitiva tendem a ser percebidas como arbitrárias. Já normas construídas ou ao menos explicadas com clareza, associadas a princípios de cuidado coletivo e proteção do direito de aprender, têm mais chances de adesão. A comunidade precisa saber o que a escola considera aceitável, quais procedimentos adota diante de conflitos, como protege a dignidade dos estudantes e em que medida determinadas medidas possuem caráter educativo, e não meramente sancionatório. A convivência democrática depende, em grande medida, da confiança na justiça dos processos.

A transparência administrativa, por sua vez, tem relevância não apenas por razões legais, mas também pedagógicas e institucionais. Quando a escola presta contas sobre investimentos, prioridades, uso de recursos e limitações materiais, ajuda a comunidade a compreender a complexidade de sua gestão. Isso reduz suspeitas infundadas e favorece o controle social. Mais que isso, ensina, na prática, que o bem público precisa ser administrado com responsabilidade e acompanhado coletivamente. A transparência administrativa, quando articulada ao projeto pedagógico, deixa de ser mera formalidade e passa a integrar a formação cidadã.

Entretanto, informar não basta. É preciso devolver. A devolutiva é dimensão central da comunicação democrática, pois fecha o ciclo da

participação. Quando a escola ouve opiniões, recebe demandas ou realiza consultas, deve também apresentar sínteses, posicionamentos e encaminhamentos. A ausência de devolutiva produz sensação de que a participação foi apenas simbólica. Mesmo quando a decisão final não corresponde exatamente ao que parte da comunidade desejava, o retorno claro e fundamentado fortalece a percepção de seriedade e respeito. A credibilidade institucional cresce quando a comunidade percebe que há escuta com consequência.

Freire (1996) ensina que o diálogo autêntico supõe reconhecimento do outro, humildade, esperança e compromisso com a construção compartilhada. Na escola, o diálogo não pode ser confundido com mera tolerância ao contraditório. Trata-se de método de trabalho e de princípio ético. Uma comunicação democrática pressupõe que a escola saiba falar, mas também saiba escutar; saiba orientar, mas também saiba explicar; saiba decidir, mas também saiba justificar. Tal postura não enfraquece a liderança da gestão; ao contrário, a fortalece, porque constrói autoridade baseada em coerência e não em distanciamento.

Em tempos marcados por circulação acelerada de informações e por conflitos potencializados em redes sociais e grupos digitais, a comunicação institucional precisa ser ainda mais cuidadosa. Canais digitais podem aproximar escola e comunidade, mas também gerar ruídos quando usados sem critérios. Por isso, a gestão deve estabelecer fluxos claros, horários razoáveis, linguagem respeitosa e procedimentos para evitar informações truncadas. A mediação responsável da comunicação é parte da qualidade democrática da gestão. Comunicar bem, nesse contexto, é proteger vínculos, reduzir

desgastes e sustentar a confiança necessária para que a escola exerça sua função formativa.

6. INSTÂNCIAS COLEGIADAS, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS

A gestão democrática precisa de estruturas institucionais que sustentem a participação ao longo do tempo. Sem instâncias definidas, a vida escolar corre o risco de depender apenas da disposição momentânea da equipe gestora ou de respostas improvisadas diante das urgências. Contudo, a existência formal dessas instâncias não garante, por si só, práticas democráticas. O que lhes confere sentido é o funcionamento efetivo: pautas relevantes, oportunidade real de influência, registros consistentes, devolutivas claras e acompanhamento das decisões tomadas.

O conselho escolar, em diferentes contextos, costuma ser uma das principais instâncias de participação. Sua relevância decorre do fato de reunir representantes de segmentos distintos da comunidade escolar, permitindo que temas pedagógicos, organizacionais e, quando couber, administrativos sejam debatidos de forma mais plural. Quando o conselho possui calendário regular, acesso a informações, foco em problemas concretos e possibilidade de acompanhamento, torna-se espaço de governança democrática e de controle social. Quando, ao contrário, funciona apenas para ratificar decisões já definidas, esvazia-se e perde credibilidade.

As assembleias e reuniões por segmento também têm papel importante, especialmente porque permitem ampliar a escuta e tratar de temas específicos com linguagem mais adequada a cada público. Reuniões com famílias podem abordar aprendizagem,

frequência, convivência, expectativas e formas de apoio ao estudante. Encontros com professores podem discutir planejamento, avaliação, fluxos institucionais e necessidades formativas. Espaços de fala estudantil, por sua vez, ajudam a escola a compreender melhor o cotidiano vivido pelos alunos. A pluralidade de instâncias, quando bem articulada, evita que a participação fique restrita a um único espaço e aumenta as oportunidades de diálogo.

Nesse conjunto, o Projeto Político-Pedagógico ocupa posição estratégica. Veiga (2001) afirma que o PPP é uma construção coletiva e possível, voltada para a definição de identidade, finalidades e caminhos da escola. Essa compreensão é fundamental porque resgata o caráter político e pedagógico do documento. O PPP não deve ser tratado como exigência burocrática para arquivamento, mas como referência viva do trabalho escolar. É nele que a escola explicita sua concepção de educação, seus objetivos formativos, seus compromissos com a aprendizagem e a inclusão, suas regras de convivência e suas metas institucionais.

Quando o PPP é elaborado ou revisitado com participação real, ele contribui para reduzir decisões arbitrárias e improvisos. Em vez de responder a cada conflito como episódio isolado, a escola passa a recorrer a princípios previamente pactuados. Isso não elimina a necessidade de interpretação e adaptação, mas fortalece a coerência institucional. Uma escola que revisita seu PPP com seriedade consegue alinhar planejamento, avaliação, comunicação e convivência a partir de uma base comum. Além disso, o documento pode se transformar em importante instrumento de transparência, uma vez que torna públicos os sentidos que orientam a ação educativa.

A participação estudantil merece destaque especial. Muitas vezes, o aluno é lembrado apenas como destinatário das decisões, quando deveria ser reconhecido como sujeito do processo educativo. Grêmios, representantes de turma, assembleias de classe e outras formas de escuta juvenil podem contribuir significativamente para a melhoria do ambiente escolar. Estudantes que participam da construção de regras, da discussão de projetos e da proposição de soluções aprendem, na prática, noções de responsabilidade, negociação e cidadania. A experiência democrática, nesse caso, deixa de ser conteúdo abstrato e passa a constituir aprendizagem vivida.

É importante, porém, que a participação estudantil seja acompanhada de intencionalidade pedagógica. Não se trata de transferir aos alunos responsabilidades que cabem aos adultos, nem de transformar seus espaços de fala em rituais simbólicos. A escola precisa garantir mediação, orientação e reconhecimento de que as contribuições dos estudantes podem influenciar efetivamente certos aspectos da vida escolar. Quando a voz estudantil é valorizada, cresce o sentimento de pertencimento e aumenta a adesão às propostas coletivas, especialmente no que se refere à convivência e ao compromisso com os estudos.

A corresponsabilidade educativa emerge justamente da articulação entre essas instâncias e sujeitos. Escola, famílias e estudantes possuem responsabilidades distintas, mas complementares. À escola cabe organizar o ensino, acompanhar a aprendizagem, assegurar ambiente acolhedor e promover processos formativos coerentes. À família cabe acompanhar a vida escolar, zelar pela frequência, apoiar rotinas e manter diálogo com a instituição. Aos estudantes cabe participar, respeitar normas de convivência e

envolver-se com o próprio processo de aprendizagem. Tornar esses papéis visíveis, compreensíveis e monitoráveis é parte da gestão democrática.

Assim, as instâncias colegiadas, o PPP e os mecanismos de participação dos diferentes sujeitos constituem o chão institucional sobre o qual a democracia escolar pode se sustentar. Sem eles, a participação tende a depender de iniciativas isoladas e frágeis. Com eles, e sobretudo com seu funcionamento efetivo, a escola fortalece sua capacidade de decidir com legitimidade, enfrentar conflitos com método e construir compromissos educativos mais duradouros.

7. DESAFIOS COTIDIANOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Embora a gestão democrática seja amplamente reconhecida como princípio desejável e normativamente sustentado, sua concretização no cotidiano escolar encontra obstáculos importantes. Um primeiro desafio refere-se à permanência de práticas centralizadoras. Em muitas escolas, decisões relevantes continuam concentradas em poucos sujeitos, seja por tradição institucional, seja pela crença de que ouvir mais pessoas tornaria o processo mais lento ou menos eficiente. Essa lógica, no entanto, costuma produzir baixa adesão, fragilização de vínculos e sensação de distanciamento entre gestão e comunidade.

Outro desafio frequente é a baixa participação das famílias em espaços formais. Esse fenômeno, muitas vezes interpretado de forma simplista como desinteresse, precisa ser analisado com mais profundidade. Jornadas extensas de trabalho, dificuldades de deslocamento, insegurança diante da linguagem escolar,

experiências anteriores de julgamento e ausência de canais acolhedores podem limitar a aproximação. Quando a escola se limita a lamentar a ausência das famílias, deixa de enfrentar as condições concretas que dificultam sua presença. Uma gestão democrática precisa substituir a culpabilização pela busca de estratégias mais inclusivas de participação.

A sobrecarga dos profissionais da educação também interfere no fortalecimento da democracia escolar. Professores e equipes pedagógicas frequentemente lidam com múltiplas demandas: planejamento, registros, avaliações, atendimento a estudantes, elaboração de relatórios, reuniões e pressões por resultados. Nesses contextos, a participação pode ser percebida como tarefa adicional, e não como parte constitutiva do trabalho. Tal percepção é compreensível, mas revela um problema institucional: quando a participação não é incorporada à rotina com sentido, tende a ser vivida como peso. Por isso, a gestão democrática precisa organizar tempos, pautas e metodologias que tornem os espaços coletivos produtivos e formativos.

Há, ainda, o risco da burocratização. Muitas escolas mantêm reuniões, atas e colegiados, mas sem que esses mecanismos produzam influência real. Realiza-se o encontro, registra-se a presença e arquiva-se o documento, porém os temas debatidos não retornam à comunidade nem se desdobram em mudanças concretas. Nesses casos, a participação vira rito vazio e perde poder pedagógico. O problema não está na formalização em si, que é necessária, mas na desconexão entre registro e prática. A democracia institucional precisa ser capaz de transformar deliberação em acompanhamento, e acompanhamento em evidência de mudança.

A comunicação inadequada constitui outro obstáculo recorrente. Informações truncadas, comunicados excessivamente técnicos, mensagens contraditórias e ausência de devolutiva minam a confiança da comunidade. Em tempos de circulação rápida de boatos e opiniões, a escola precisa redobrar o cuidado com a clareza e com a coerência. A falta de alinhamento entre diferentes profissionais também gera ruídos: quando cada setor comunica de um jeito, ou quando regras não são apresentadas de forma unificada, cresce a sensação de improviso. A gestão democrática exige comunicação organizada, linguagem compreensível e compromisso coletivo com o que é dito.

Questões relacionadas à convivência e à disciplina também desafiam a democracia escolar. Em contextos marcados por conflitos, alguns sujeitos tendem a defender respostas exclusivamente punitivas, como se autoridade e participação fossem dimensões incompatíveis. Entretanto, uma escola democrática não significa ausência de regras nem permissividade. Significa, sim, a construção de normas justas, compreendidas e aplicadas com proporcionalidade. O desafio está em sustentar firmeza com diálogo, proteção com escuta e intervenção com intencionalidade educativa. Quando a convivência é tratada apenas de forma repressiva, sem análise das causas e sem mediação, tende-se a produzir ressentimento, e não aprendizagem ética.

Outro ponto crítico diz respeito à desigualdade de voz entre os segmentos. Em qualquer espaço coletivo, alguns sujeitos falam com mais segurança e influência do que outros. Famílias com maior escolaridade, profissionais mais experientes ou lideranças mais articuladas podem dominar as discussões, enquanto outros permanecem silenciados. Se a gestão democrática não reconhece

essa assimetria, corre o risco de reproduzir exclusões sob o nome de participação. Por isso, é necessário criar metodologias que favoreçam a escuta plural: perguntas orientadoras, sínteses acessíveis, mediação do tempo de fala, linguagem menos técnica e diferentes formas de consulta.

Também merece atenção a descontinuidade das ações. Mudanças de gestão, rotatividade de profissionais, acúmulo de urgências e ausência de memória institucional podem interromper processos participativos promissores. Muitas escolas constroem experiências importantes em determinado período, mas não conseguem consolidá-las como política interna. Daí a importância de registrar decisões, sistematizar fluxos, fortalecer o PPP e criar calendários institucionais de participação. Quanto mais a democracia estiver incorporada a processos e não apenas à vontade de indivíduos específicos, maiores são suas chances de permanência.

Em síntese, os desafios da gestão democrática não anulam sua importância; ao contrário, revelam a necessidade de tratá-la com seriedade metodológica. Uma escola democrática não nasce da espontaneidade. Ela é construída em meio a tensões, limites e aprendizados. Reconhecer os obstáculos é condição para formular estratégias mais realistas e sustentáveis de participação, transparência e corresponsabilidade.

8. CAMINHOS OPERACIONAIS PARA FORTALECER A PARCERIA ESCOLA-COMUNIDADE

Se a gestão democrática depende de práticas concretas, é necessário transformar princípios em rotinas de trabalho. Um caminho possível consiste em organizar a participação a partir de

ciclos institucionais de diagnóstico, pactuação, execução, acompanhamento e devolutiva. No início do ano letivo, por exemplo, a escola pode levantar dados de frequência, resultados de aprendizagem, principais dificuldades de convivência e percepções da comunidade sobre desafios prioritários. Esse diagnóstico, quando compartilhado de forma acessível, oferece base mais objetiva para a definição de metas e estratégias.

Após o diagnóstico, torna-se importante pactuar prioridades. Nem tudo pode ser enfrentado ao mesmo tempo com a mesma intensidade. Uma gestão democrática precisa selecionar focos, explicitar critérios e comunicar metas possíveis. A escola pode, por exemplo, definir como prioridade ampliar a presença das famílias nas reuniões por turma, reduzir faltas recorrentes, fortalecer a leitura dos estudantes ou reorganizar fluxos de atendimento. O essencial é que as prioridades sejam compreensíveis, realistas e acompanhadas por responsabilidades definidas. Metas genéricas tendem a perder força; metas concretas favorecem monitoramento e engajamento.

Outro caminho relevante é a criação de agenda regular de comunicação e participação. Famílias e profissionais precisam saber quando e como a escola dialogará sobre determinados temas. A previsibilidade fortalece a confiança institucional. Reuniões com calendário divulgado, pautas previamente comunicadas, encontros formativos, momentos de devolutiva e canais de escuta organizados ajudam a substituir o improviso por método. A participação deixa de ocorrer apenas quando surge um problema e passa a integrar a rotina escolar. Isso modifica a cultura institucional, pois o diálogo deixa de ser reação e se torna prática permanente.

A formação dos sujeitos envolvidos também se apresenta como estratégia indispensável. Participar requer saber argumentar, ouvir, ler dados, compreender documentos e reconhecer os limites e possibilidades de cada instância. Professores precisam ser apoiados para atuar em processos coletivos sem que isso represente apenas aumento de tarefas. Famílias precisam ser acolhidas com linguagem acessível e respeito às suas condições concretas. Estudantes precisam aprender a expressar demandas e assumir responsabilidades de forma construtiva. A gestão democrática exige, portanto, trabalho formativo contínuo e não apenas convocação à participação.

No campo da comunicação, algumas medidas simples podem ter grande impacto. Comunicados objetivos, uso coerente dos canais institucionais, retorno às demandas recebidas, sínteses após reuniões e explicitação dos critérios de decisão ajudam a reduzir ruídos. A escola também pode construir materiais explicativos sobre avaliação, frequência, projetos e normas de convivência, de modo que a comunidade compreenda melhor o funcionamento institucional. Comunicar com clareza não significa simplificar excessivamente, mas tornar a informação inteligível e útil. A clareza é forma de respeito e de fortalecimento da corresponsabilidade.

As instâncias colegiadas precisam, ainda, ser tratadas como espaços de decisão e acompanhamento, e não apenas de homologação. Para isso, a gestão pode trabalhar com pautas objetivas, dados previamente organizados, registro de encaminhamentos, definição de responsáveis e revisão do que foi pactuado em encontros anteriores. Essa lógica gera memória institucional e ajuda a construir evidências de que a participação produz efeitos concretos. Quando a

comunidade percebe resultado, tende a valorizar mais os espaços coletivos.

No que se refere à convivência, um caminho promissor consiste na elaboração participativa de protocolos e combinados. Ao envolver estudantes, professores e famílias na discussão sobre direitos, deveres e procedimentos diante de conflitos, a escola amplia a compreensão sobre o sentido das normas. Regras deixam de ser percebidas apenas como imposições e passam a ser associadas à proteção do ambiente de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a escola precisa manter clareza de que a participação não elimina sua responsabilidade de decidir e agir diante de situações que exigem firmeza institucional.

Por fim, a parceria escola-comunidade pode ser fortalecida quando a escola valoriza o território como espaço educativo. Projetos integradores, mapeamento de saberes locais, participação de lideranças comunitárias em ações formativas e articulação com serviços públicos podem ampliar a percepção de que a escola faz parte da vida coletiva. Quanto mais a comunidade reconhece a escola como espaço legítimo de formação e diálogo, maiores são as condições de construir alianças em favor da aprendizagem, da permanência e da proteção dos estudantes.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu afirmar que a gestão democrática deve ser compreendida como princípio organizador da vida escolar e não como procedimento periférico ou meramente formal. Democratizar a gestão significa construir condições para que o poder de compreender, deliberar e

acompanhar os rumos da escola seja compartilhado de maneira responsável, transparente e pedagogicamente orientada. Em uma instituição cuja finalidade é garantir o direito à educação, a forma de decidir também precisa ser educativa. Isso implica reconhecer que escuta, diálogo, devolutiva, clareza de critérios e pactos coletivos constituem parte do próprio processo formativo.

Também se evidenciou que a relação entre escola e comunidade ocupa lugar decisivo nessa construção. A escola pública não pode ser pensada à margem do território, das famílias, das culturas locais e das condições concretas que atravessam a experiência dos estudantes. Quando a comunidade é percebida apenas como destinatária de ordens ou como presença eventual em reuniões, perde-se uma dimensão importante da qualidade social da educação. Ao contrário, quando a escola reconhece a comunidade como parceira, amplia sua legitimidade, fortalece vínculos de confiança e cria melhores condições para enfrentar desafios relacionados à aprendizagem, à convivência, à frequência e à inclusão.

Os marcos legais brasileiros oferecem sustentação significativa para essa perspectiva, ao reconhecerem a gestão democrática como princípio da educação pública. Contudo, o estudo mostrou que a norma, sozinha, não transforma a cultura institucional. A democracia escolar se materializa no cotidiano, na forma como a escola comunica, organiza seus colegiados, revisita o PPP, acolhe as famílias, escuta os estudantes e acompanha aquilo que foi coletivamente decidido. Trata-se, portanto, de uma construção processual e exigente, que demanda intencionalidade política, competência técnica e sensibilidade pedagógica.

Os desafios identificados são numerosos: práticas centralizadoras, baixa participação das famílias, sobrecarga dos profissionais, burocratização dos espaços coletivos, ruídos de comunicação e desigualdade de voz entre os segmentos. Entretanto, tais obstáculos não inviabilizam a gestão democrática; antes, revelam a necessidade de tratá-la como trabalho institucional permanente. A democratização da escola não ocorre por espontaneidade nem por declaração retórica. Ela depende de planejamento, regularidade, coerência e avaliação contínua dos processos participativos.

Nesse sentido, o artigo apontou alguns caminhos operacionais que podem contribuir para tornar a gestão democrática mais efetiva: diagnóstico participativo, definição de prioridades, agenda regular de comunicação, devolutivas claras, fortalecimento de instâncias colegiadas, valorização da participação estudantil, formação dos sujeitos e reconhecimento do território como dimensão educativa. Tais medidas não substituem o enfrentamento das condições estruturais que afetam a escola pública, mas podem fortalecer sua capacidade de agir com maior legitimidade e densidade pedagógica.

Conclui-se, assim, que a parceria entre escola e comunidade precisa ser compreendida como eixo estratégico de uma gestão comprometida com a justiça educacional. Quanto mais a escola constrói confiança, partilha responsabilidades e organiza sua ação de forma transparente, mais condições possui de assegurar aprendizagem com pertencimento, proteção e sentido social. Investir em gestão democrática é, em última instância, investir na construção de uma escola pública mais humana, participativa e coerente com sua função de formar sujeitos e fortalecer a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. São Paulo: Cortez, 2000.

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

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

¹ Mestre em Educação (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA). Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E Professor de Matemática Concursado dos anos Finais do Ensino Fundamental vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do

Município de Uruçuí, Estado do Piauí (SEMEC-Uruçuí - PI). E- mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID:

<https://orcid.org/0009-0002-9249-7482>. LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/5346216112672644>.

² Doutor em Desenvolvimento e Meio ambiente (Universidade Federal do Piauí - UFPI). Mestre em Biodiversidade, Ambiente e Saúde (UEMA). Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UFPI) e Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV). Especialista em Biodiversidade e Conservação (UESPI). Especialista em Gestão e Educação Ambiental (UESPI). Especialista em Gestão, Supervisão e Docência do Ensino Superior (FAEME). É Professor do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Coelho Neto.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3858-3059>. LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/8479768402300921>

³ Coordenador de projetos integradores na rede de ensino estadual do Maranhão. Tem vínculo com a SEMED TIMON - MA. Professor da educação básica. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3560-7542>. LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/9150131096130030>

⁴ Mestre em Educação (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA). Especialista em Genética e Evolução pela UNINTER. Professor de Biologia Concursada dos anos Finais do Ensino Fundamental vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Bom Jesus, Coordenadora do Programa Alfabetiza da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC- PI). E-mail:

acesse o artigo original para visualizar o e-mail. LATTES:
[https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?
f_cod=AB2A46FDE969E071B86B25F5EADF544D](https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=AB2A46FDE969E071B86B25F5EADF544D)

⁵ Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - FACEC - Faculdade de Ciências e Educação do Caparaó. Especialista em Educação de Jovens, Adultos e Idosos - Universidade Estadual do Maranhão. Diretor Titular da Rede Municipal de Ensino do Município de Timon - MA em regime de seletivo

⁶ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Tecnologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio, Especialista em Psicopedagogia pela FAP, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí -UESPI. Supervisora Pedagógica concursada vinculada a Secretaria Estadual de Educação do Piauí- SEDUC PI. Professora Concursada dos anos iniciais do Ensino Fundamental vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Bom Jesus Estado do Piauí . E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). LATTES: [https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?
f_cod=365B22D05A82B50D7750A9546D46A877#](https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=365B22D05A82B50D7750A9546D46A877#)

⁷ Pedagoga com habilitação em Administração Escolar e Séries Iniciais (FACULDADES INTEGRADAS DO PLANALTO CENTRAL - FIPLAC). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Goiás (UEG), em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Metropolitano de Brasília (IMESB) e em Orientação Educacional pela Faculdade Apogeu - Brasília-DF. E Professora da Educação Infantil concursada vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Cidade Ocidental,

Estado de Goiás (SMEC- Cidade Ocidental - GO). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). LATTES: <https://lattes.cnp.br/9959509610875546>

⁸ Servidora pública do Município de Cidade Ocidental. Sou formada em Educação Física -UCB Pedagogia – Cesbn. Pós: Atendimento Educacional Especializado AEE e Psicopedagogia Educacional Clínica. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0258637842908109>

⁹ Especialista em gestão e supervisão faculdade IESM. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Vinculada a prefeitura Municipal de Timon(SEMED) e a Prefeitura Municipal de Teresina (SEMEC).

¹⁰ Pós graduação e cursando mestrado. Funcionária pública da prefeitura de Juiz de Fora trabalho com educação infantil e anos iniciais formada em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

¹¹ Servidora contratada, pela (SEMEC-PI) e (SEDUC-PI), como Tradutora e Intérprete de Libras. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Diferencial (FAD) e em Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Técnica em Tradução e Interpretação de Libras pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Licenciada em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME). Bacharela em Serviço Social pela Universidade Paulista (UNIP). LATTES:

<https://lattes.cnpq.br/3668233471274178>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)