

**GESTÃO DEMOCRÁTICA,  
PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E  
CLIMA ESCOLAR COMO  
DIMENSÕES DA  
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO  
PÚBLICA: UM ESTUDO  
MULTIVOCAL EM UMA  
ESCOLA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT, FAMILY PARTICIPATION AND  
SCHOOL CLIMATE AS DIMENSIONS OF PUBLIC EDUCATION QUALITY: A  
MULTIVOICE STUDY IN AN ELEMENTARY SCHOOL**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e  
Artes

• 24/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792819950](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792819950)

---

Marlise Aparecida Recalcate<sup>1</sup>

---

## RESUMO

A qualidade da educação pública no Ensino Fundamental constitui processo multidimensional que envolve aprendizagem, justiça educacional, participação nas decisões e relações institucionais. Este artigo analisa as articulações entre gestão democrática, participação familiar e clima escolar, considerando as perspectivas de estudantes, responsáveis, professores e gestores presentes na literatura e em documentos educacionais. A investigação é bibliográfica e documental, configurada como revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa. Foram examinados dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, orientações do Plano Nacional de Educação de 2014 e estudos sobre clima escolar, participação e liderança, bem como materiais do Inep e da UNESCO. A expressão multivocal designa uma matriz interpretativa de diferentes posições e interesses institucionais; não corresponde à realização de entrevistas em uma escola determinada. A análise discute as condições nas quais conselhos escolares, projeto político-pedagógico, comunicação com as famílias, escuta estudantil e relações de confiança podem tornar-se experiências concretas de participação, sem confundir presença em atividades com poder deliberativo. Argumenta-se que a democratização depende de procedimentos transparentes, acolhimento de desigualdades, mediação de conflitos e acompanhamento pedagógico, não sendo adequadamente medida por indicadores de desempenho isolados. Conclui-se que qualidade social da educação pressupõe a integração crítica entre aprendizagem, pertencimento, segurança e corresponsabilidade institucional, exigindo investigação situada para verificar como essas dimensões se manifestam em cada escola.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática; Participação Familiar; Clima Escolar; Ensino Fundamental; Qualidade da Educação; Comunidade Escolar.

## **ABSTRACT**

The quality of public elementary education is a multidimensional process encompassing learning, educational justice, decision-making participation, and institutional relationships. This article examines the connections among democratic school management, family participation, and school climate through the different perspectives of students, families, teachers, and school leaders represented in research and policy documents. The study is a qualitative systematized literature and document review with narrative synthesis. It considers Brazil's national education legislation, the 2014 National Education Plan, research on school climate and leadership, and publications by Inep and UNESCO. The multivoice perspective is used as an interpretive framework of distinct institutional standpoints and does not imply interviews or primary data collected in a particular school. The discussion explores the circumstances under which school councils, educational projects, family communication, student voice, and trust can translate formal participation into meaningful influence. It argues that school democratization requires transparency, attention to inequality, conflict mediation, and pedagogical monitoring, and cannot be adequately captured by performance indicators alone. Social educational quality emerges as an articulation of learning, belonging, safety, and shared institutional responsibility, whose actual operation must be examined in context.

**Keywords:** Democratic School Management; Family Engagement; School Climate; Elementary Education; Educational Quality; School Community.

## **1. INTRODUÇÃO**

A discussão contemporânea sobre qualidade na educação pública não pode ser reduzida à produção de médias em exames ou à regularidade dos registros administrativos. Aprender a ler, escrever, argumentar e participar da vida coletiva constitui finalidade decisiva da escolarização, mas os caminhos por meio dos quais essa aprendizagem se realiza dependem de condições institucionais, relações sociais e oportunidades desigualmente distribuídas. Uma escola pode registrar avanços em resultados cognitivos e, simultaneamente, enfrentar situações de discriminação, silenciamento de estudantes ou baixa influência da comunidade nas decisões. Outra pode apresentar relações solidárias, mas carecer de recursos pedagógicos e acompanhamento sistemático das aprendizagens. Essas possibilidades demonstram por que é necessário pensar a qualidade como construção social articulada a direitos, equidade e participação, sem desconsiderar a importância dos conhecimentos escolares. Para o Ensino Fundamental, cuja trajetória abrange diferentes momentos do desenvolvimento, a análise precisa considerar as especificidades da infância e da adolescência, as transições entre etapas, a diversidade territorial e as formas concretas de organização do trabalho escolar (Brasil, 1996; INEP, 2026).

A gestão democrática apresenta-se nesse debate como princípio jurídico e compromisso político-pedagógico, e não apenas como método de escolha de dirigentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a participação de profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica e contempla a participação das comunidades escolar e local nos conselhos, conforme disciplina a legislação dos sistemas de ensino. As alterações introduzidas pela Lei nº 14.644/2023 explicitaram a composição representativa dos Conselhos Escolares e o papel dos

Fóruns dos Conselhos Escolares. Tais dispositivos afirmam uma arquitetura de participação, mas sua existência normativa não é suficiente para demonstrar que as deliberações sejam efetivamente compartilhadas. É necessário perguntar quem define os temas das reuniões, que informações circulam previamente, quais vozes são ouvidas, como os desacordos são tratados e se as decisões coletivas repercutem no cotidiano. A distância entre regra formal e prática vivida constitui um dos principais problemas que justificam esta investigação (Brasil, 1996; Brasil, 2023).

A participação familiar e o clima escolar ampliam essa problematização. As famílias não formam um grupo homogêneo: diferem quanto a jornadas de trabalho, trajetórias escolares, recursos culturais, redes de apoio e possibilidades de comparecimento a atividades presenciais. Da mesma forma, estudantes podem perceber acolhimento e justiça de maneira distinta dos adultos, e docentes podem avaliar as condições de trabalho sob perspectivas que não coincidem com as percepções da gestão. O conceito de clima escolar, tal como discutido por Wang e Degol (2016), envolve dimensões acadêmicas, comunitárias, de segurança e de ambiente institucional. Essa abordagem impede equiparar clima a mera ausência de conflitos ou a satisfação superficial. Ao articular as três dimensões, torna-se possível compreender como decisões, vínculos e expectativas interagem para criar ou restringir oportunidades de aprendizagem, participação e permanência no espaço escolar.

A pergunta orientadora deste artigo é: de que modo a gestão democrática, a participação familiar e o clima escolar se articulam como dimensões da qualidade social do Ensino Fundamental quando consideradas as perspectivas potencialmente distintas dos sujeitos escolares? O objetivo geral é analisar criticamente as

convergências, tensões e condições institucionais que aproximam essas dimensões, a partir da literatura e de documentos oficiais. Busca-se, de maneira integrada, examinar os fundamentos normativos da gestão democrática, distinguir presença e participação efetiva das famílias, caracterizar componentes do clima escolar e discutir instrumentos de escuta e acompanhamento. A expressão “estudo multivocal” presente no título é utilizada em sentido analítico, para organizar posições de diferentes atores tal como documentadas em fontes secundárias; não há alegação de realização de pesquisa de campo, observação ou entrevista com uma escola identificada. Essa delimitação é indispensável para preservar a integridade metodológica do manuscrito.

## **2. METODOLOGIA**

Esta investigação possui natureza qualitativa, caráter bibliográfico e documental e estrutura de revisão sistematizada com síntese narrativa. A denominação é deliberada: não se trata de revisão sistemática formal nem de pesquisa empírica multicaso ou estudo de caso concluído. A seleção temática procurou reunir documentos normativos brasileiros e literatura científica relevante para três núcleos conceituais: mecanismos de participação na gestão, relação entre escola e famílias e dimensões relacionais do clima escolar. Foram consultadas páginas oficiais do Planalto, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da UNESCO e registro editorial do artigo de Wang e Degol (2016). Não foram produzidos contadores de resultados de busca, fluxogramas de exclusão ou tabelas com amostras fictícias, pois não houve protocolo de triagem bibliométrica integral e reproduzível. O resultado é uma síntese interpretativa organizada para cotejar

prescrições legais, referenciais conceituais e possibilidades de aplicação institucional.

A análise utilizou como documentos principais a Lei nº 9.394/1996, com atenção às atualizações dos artigos referentes à gestão democrática e à articulação entre escola e família; a Lei nº 13.005/2014, especialmente a Meta 19 do Plano Nacional de Educação então instituído, tratada como marco histórico de planejamento; os materiais informativos sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e questionários de contexto; o relatório Global Education Monitoring 2024/5, dedicado à liderança na educação; e a revisão de Wang e Degol (2016). Os conceitos mobilizados para organizar a leitura foram “conselho escolar”, “participação familiar”, “voz estudantil”, “clima escolar”, “liderança educativa”, “pertencimento”, “segurança”, “equidade” e “qualidade social”. As fontes não foram interpretadas como evidência de que determinada prática já ocorre em uma unidade escolar particular; foram utilizadas para construir questões analíticas e identificar nexos plausíveis cuja validação dependeria de investigação situada.

Adotou-se uma matriz de leitura multivocal com quatro posições institucionais: estudantes, familiares ou responsáveis, profissionais docentes e equipe gestora. Em cada posição, foram observadas perguntas sobre acesso à informação, liberdade de expressão, capacidade de influenciar decisões, experiência com conflitos, reconhecimento de diferenças e relações com aprendizagem. Essa matriz não pretende representar falas efetivamente coletadas de pessoas reais, mas explicitar que um mesmo fenômeno pode adquirir significados distintos conforme o lugar ocupado pelo sujeito. A síntese foi organizada por convergências normativas, tensões interpretativas e condições de realização. Entre as limitações

estão a ausência de dados primários, a impossibilidade de estimar a frequência das práticas discutidas em escolas brasileiras e a heterogeneidade dos contextos analisados na literatura. Portanto, os resultados correspondem a inferências teóricas e documentais, sem testes de causalidade ou generalizações estatísticas.

### **3. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

A qualidade social da educação remete a uma compreensão segundo a qual o direito de frequentar a escola precisa ser acompanhado do direito de aprender em condições dignas, seguras, inclusivas e culturalmente significativas. Essa perspectiva não dispensa indicadores de alfabetização, progressão escolar ou domínio de conhecimentos, mas questiona a ideia de que um único indicador numérico possa representar integralmente a experiência educativa. O Saeb, segundo apresentação institucional do Inep, articula testes e questionários para subsidiar diagnósticos e políticas, enquanto o Ideb combina indicadores de desempenho e fluxo. Esses instrumentos oferecem evidências relevantes em escala de rede e escola, porém precisam ser interpretados com informações sobre contexto socioeconômico, organização pedagógica, condições de trabalho e processos de participação. A gestão democrática, nessa leitura, é parte constitutiva da qualidade porque define a legitimidade das prioridades, a distribuição de responsabilidades e a possibilidade de contestar práticas que produzem exclusão ou desigualdade (INEP, 2026).

A legislação educacional brasileira reconhece uma dimensão participativa da escola pública que vai além da consulta ocasional. O artigo 14 da LDB prevê representação de profissionais e da

comunidade; o artigo 12 contempla articulação da unidade escolar com famílias e comunidade, além de medidas de prevenção de violências; e o artigo 13 inclui a colaboração docente na relação com o entorno social. A redação consolidada da norma deve ser consultada sempre que se fizer referência a obrigações atualmente vigentes, porque o conteúdo dos artigos passou por atualizações. Em perspectiva histórica, a Meta 19 do PNE instituído pela Lei nº 13.005/2014 apontou a necessidade de combinar condições de democratização, critérios técnicos e consulta à comunidade, assim como de fortalecer conselhos escolares e participação na elaboração de projetos político-pedagógicos. Essa meta é aqui tomada como referência de trajetória institucional, não como afirmação sobre o estágio atual de cumprimento do plano (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

A diferença entre democratizar procedimentos e democratizar decisões torna-se evidente quando se observa o funcionamento cotidiano de órgãos colegiados. A eleição de representantes é condição importante de legitimidade, mas não assegura, por si, que as pessoas disponham de tempo, formação, informações acessíveis ou autonomia para exercer sua representação. Conselhos que se limitam a validar decisões prontas podem existir formalmente sem influenciar prioridades orçamentárias, critérios pedagógicos ou estratégias de enfrentamento das desigualdades. Também há risco de transformar o discurso da corresponsabilidade em transferência de responsabilidades públicas para famílias sem recursos suficientes. Uma gestão comprometida com o caráter público do ensino precisa prestar contas de escolhas, acolher dissensos e transformar sugestões em decisões verificáveis. Assim, participação não deve ser medida somente pelo número de reuniões realizadas, mas pela qualidade da deliberação, pela diversidade de

representados e pela possibilidade de acompanhar o que foi executado após cada encontro.

As dimensões política e pedagógica da gestão precisam dialogar. Decidir coletivamente sobre regras de convivência, por exemplo, envolve discutir quais condutas são consideradas inadequadas, como se protege o direito de defesa e de que modo situações de violência são diferenciadas de conflitos ordinários. Debater prioridades curriculares exige considerar a BNCC e as normas do sistema, mas também demanda escuta sobre dificuldades de acesso a materiais, trajetórias de aprendizagem e necessidades de apoio. Não se trata de submeter a decisões majoritárias direitos assegurados a estudantes, nem de dispensar a responsabilidade técnica de professores e gestores. A tarefa institucional consiste em formular procedimentos capazes de combinar conhecimento profissional, dever legal e experiências dos sujeitos. Esse equilíbrio evita tanto a gestão autoritária que inviabiliza a participação quanto a ideia simplificadora de que qualquer reivindicação corresponde automaticamente a uma decisão pedagogicamente adequada.

#### **4. PARTICIPAÇÃO FAMILIAR: DA PRESENÇA FORMAL À CORRESPONSABILIDADE**

A relação entre escola e famílias costuma ser avaliada por critérios estreitos, como comparecimento a reuniões, resposta a mensagens ou supervisão de tarefas domiciliares. Embora esses comportamentos possam indicar comunicação, não permitem inferir isoladamente compromisso com a escolarização. Responsáveis que trabalham em turnos prolongados, enfrentam restrições de transporte, cuidam de várias crianças ou possuem experiências negativas anteriores com instituições escolares podem

encontrar barreiras relevantes para atividades presenciais. A ausência em uma reunião não deve ser automaticamente traduzida como desinteresse. A perspectiva democrática requer identificar obstáculos de acesso e oferecer modalidades diversas de interlocução, tais como horários alternativos, mensagens claras, encontros breves, atividades de escuta e representação efetiva em conselhos. Ao mesmo tempo, a comunicação precisa preservar privacidade, evitar exposição de estudantes e respeitar condições tecnológicas diferentes entre as famílias.

Participação familiar pode incluir acompanhamento da aprendizagem, diálogo sobre expectativas, colaboração em projetos comunitários e intervenção nos processos decisórios da escola. Essas modalidades não são equivalentes: receber boletins informa sobre desempenho; dialogar com docentes permite compreender estratégias; deliberar em conselho possibilita incidir sobre políticas institucionais. O aprofundamento democrático exige que a escola explicita quais decisões estão abertas à discussão e quais decorrem de direitos legais e obrigações curriculares. Também importa reconhecer que a família não é necessariamente um espaço estável ou uniforme; há composições plurais, responsáveis não parentais e diferenças culturais que precisam ser respeitadas. Linguagem acessível, acolhimento sem julgamentos e canais de retorno ajudam a construir confiança. Quando a interlocução se limita à convocação em situações de baixo rendimento ou conflito, a escola pode ser percebida como instância de reprimenda, enfraquecendo oportunidades de colaboração preventiva.

A corresponsabilidade não significa atribuir às famílias a função de compensar deficiências estruturais da política educacional. Questões como falta de professores, inexistência de acessibilidade,

escassez de materiais e insegurança no entorno demandam respostas do poder público e da gestão escolar. Famílias podem participar do diagnóstico e da cobrança legítima por melhorias, mas não devem ser responsabilizadas por aquilo que não têm condições de resolver. Em sentido complementar, a escola necessita reconhecer saberes e experiências comunitárias como recursos para contextualizar projetos pedagógicos. A construção de vínculos se fortalece quando responsáveis percebem que suas contribuições são recebidas, consideradas e respondidas, mesmo quando não são integralmente acolhidas. A disposição para oferecer justificativas consistentes constitui indicador relevante da qualidade do diálogo e diferencia uma instituição aberta daquelas que realizam consultas apenas para cumprir exigências administrativas.

O acompanhamento escolar precisa evitar práticas invasivas ou homogeneizadoras. Solicitar que familiares sejam mediadores permanentes de tarefas complexas pode ampliar desigualdades entre alunos cujos responsáveis possuem diferentes níveis de escolaridade, tempo disponível e acesso à internet. Atividades domiciliares devem ser planejadas com autonomia progressiva do estudante e orientações objetivas; quando forem necessárias mediações adultas, é recomendável que a escola ofereça alternativas equivalentes de apoio. A participação também precisa considerar como se escuta a própria criança ou adolescente. Conflitos entre expectativas de responsáveis e experiências estudantis são possíveis e precisam ser tratados com cuidado, proteção e respeito aos direitos. Dessa forma, promover a parceria família-escola não se resume a criar mais exigências, mas a redesenhar relações institucionais para favorecer aprendizagem, comunicação e pertencimento em condições de equidade.

## **5. CLIMA ESCOLAR, SEGURANÇA, PERTENCIMENTO E APRENDIZAGEM**

O clima escolar constitui uma categoria abrangente para examinar experiências de convivência e condições sociais que atravessam o cotidiano educativo. Wang e Degol (2016) propõem compreender o construto por quatro domínios articulados: o acadêmico, relacionado a expectativas e apoio à aprendizagem; o comunitário, envolvendo relações e pertencimento; o da segurança, referente à proteção e às normas; e o ambiente institucional, que inclui condições organizacionais. Essa formulação permite compreender por que clima não é sinônimo de disciplina rígida ou cordialidade aparente. Estudantes podem cumprir regras por receio de punição, sem sentir confiança para pedir ajuda; professores podem manter rotinas estáveis e, ainda assim, experimentar baixa colaboração profissional. Uma avaliação abrangente precisa reconhecer simultaneamente experiências de respeito, previsibilidade, justiça, autonomia e apoio acadêmico, considerando diferenças internas entre grupos e etapas de escolarização.

As relações de confiança são produzidas em situações concretas, como a maneira de corrigir erros, acolher perguntas, distribuir a palavra em sala ou intervir diante de humilhações. A expectativa de aprendizagem elevada pode fortalecer a motivação quando acompanhada de apoio e reconhecimento das diferenças, mas pode converter-se em pressão excludente se estudantes com trajetórias distintas forem classificados de forma depreciativa. A percepção de justiça também depende da transparência de regras e da coerência entre discurso e prática. Quando infrações semelhantes recebem respostas muito diferentes conforme o perfil social do estudante, a legitimidade das normas tende a ser questionada. O clima escolar,

portanto, demanda atenção às microinterações pedagógicas e aos procedimentos institucionais. Não basta formular um regimento que valorize respeito: é necessário discutir como professores, gestores e estudantes o interpretam e que recursos existem para garantir aplicação proporcional, pedagógica e protetiva.

A segurança envolve prevenção de violência física e psicológica, enfrentamento de bullying, proteção contra discriminações e cuidado com situações de vulnerabilidade. Essas responsabilidades devem ser tratadas sem normalizar mecanismos de vigilância excessiva que comprometam vínculos e autonomia. A legislação educacional brasileira contempla medidas de conscientização, prevenção de violência e promoção de cultura de paz. Para uma escola de Ensino Fundamental, isso implica estabelecer encaminhamentos conhecidos, orientar profissionais, proteger informações sensíveis e articular serviços de proteção quando necessário. O enfrentamento de conflitos não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de um professor, sobretudo em casos persistentes. A comunicação entre direção, equipe pedagógica e famílias precisa ser coordenada, evitando interpretações contraditórias que ampliem tensões. A avaliação do clima requer ouvir quem vivencia diariamente os espaços, inclusive estudantes menos visíveis nos mecanismos tradicionais de participação (Brasil, 1996).

O pertencimento está relacionado à possibilidade de o estudante reconhecer a escola como espaço onde sua existência é valorizada e seu percurso de aprendizagem faz sentido. Esse sentimento não decorre de eventos festivos isolados: é construído por interações recorrentes, representação de diferentes identidades no currículo, acessibilidade, oportunidades de colaboração e previsibilidade de

apoio quando surgem dificuldades. A gestão pode favorecer essas condições mediante acolhimento de ingressantes, atenção às transições entre anos iniciais e finais, estratégias restaurativas apropriadas e processos pedagógicos que evitem exposição vexatória. Contudo, relações positivas não substituem ensino de qualidade nem políticas de combate às desigualdades. O diálogo entre clima escolar e aprendizagem precisa reconhecer relações recíprocas possíveis sem afirmar causalidade automática: ambientes de apoio podem favorecer o engajamento, ao passo que dificuldades acadêmicas não enfrentadas podem alimentar retraimento e conflitos, compondo trajetórias que dependem do contexto institucional (Wang; Degol, 2016).

## **6. LEITURA MULTIVOCAL DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

O enfoque multivocal assume que uma escola não pode ser descrita de maneira adequada por uma única fonte de informação. A direção dispõe de dados sobre planejamento, recursos e responsabilidades legais; docentes conhecem possibilidades e limites da ação pedagógica; responsáveis observam transformações do estudante no ambiente doméstico e barreiras na interlocução institucional; estudantes vivem diretamente as relações de sala, pátio, corredores e trajetos de participação. A distribuição dessas experiências é desigual e nenhuma delas pode ser tomada como relato suficiente do conjunto. Na análise documental, as quatro posições funcionam como perguntas dirigidas aos processos, não como personagens fictícios portadores de opiniões pré-definidas. Pergunta-se que tipo de evidência cada posição poderia fornecer, o que permanece invisível à outra e quais tensões exigiriam verificação empírica. Essa estratégia evita construir uma imagem consensual artificial e

permite organizar um eventual estudo de caso futuro de modo metodologicamente responsável.

Na perspectiva estudantil, os pontos centrais dizem respeito à inteligibilidade das regras, à liberdade de fazer perguntas, à possibilidade de relatar constrangimentos, ao reconhecimento das diferenças e à existência de oportunidades reais de manifestação. É insuficiente presumir que uma assembleia estudantil representa todos os alunos quando somente aqueles mais articulados conseguem falar. A escuta deve adaptar linguagem, duração e formatos à faixa etária e considerar meios protegidos de participação. Para crianças menores, atividades mediadas e observação ética podem ser importantes; para adolescentes, espaços de representação e consulta estruturada podem ampliar a autonomia. A pergunta central não é simplesmente se os alunos gostam da escola, mas se compreendem e conseguem influenciar aspectos de sua convivência e de sua trajetória educacional. Escutar não significa transferir responsabilidades adultas às crianças, mas incorporar sua experiência aos processos de melhoria.

Na posição docente, os processos participativos são condicionados pelas oportunidades concretas de planejamento conjunto, formação, autonomia profissional e suporte da equipe gestora. Uma instituição pode afirmar que valoriza o trabalho coletivo e simultaneamente organizar horários que impossibilitam encontros pedagógicos substantivos. Outra pode solicitar inovação constante sem oferecer recursos e tempo de estudo. A voz de professores torna visíveis tensões entre orientações curriculares, necessidades das turmas e expectativas de responsáveis, permitindo identificar obstáculos estruturais ou dificuldades de comunicação. A participação efetiva exige que divergências pedagógicas sejam

discutidas de maneira profissional e fundamentada, sem reduzir conselho e reunião à transmissão unilateral de comunicados. Também precisa evitar que o docente seja colocado como único responsável por todos os problemas de rendimento ou convivência, pois a qualidade é produzida em múltiplos níveis do sistema educacional.

Para famílias e gestores, aparecem dilemas complementares. Responsáveis podem reivindicar respostas rápidas a episódios de conflito, maior clareza sobre critérios avaliativos ou participação na definição de prioridades; gestores, por sua vez, precisam compatibilizar recursos limitados, normas legais, preservação de dados e demandas potencialmente concorrentes. O reconhecimento dessa tensão não autoriza opor as famílias à equipe escolar, mas reforça a importância de processos transparentes e de mediação. Quando uma decisão não pode ser tomada por votação devido a direitos legalmente assegurados, a gestão precisa explicar os limites da deliberação. Quando há margem de escolha, pode apresentar alternativas, critérios e custos institucionais. O caráter multivocal da análise reside precisamente nessa comparação de posições, com atenção a assimetrias de informação e poder. Apenas uma investigação empírica poderia afirmar quais dessas tensões ocorrem efetivamente em uma escola determinada.

## **7. LIDERANÇA EDUCATIVA, CONSELHOS ESCOLARES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

O papel da liderança escolar precisa ser compreendido para além da administração de rotinas. O relatório Global Education Monitoring 2024/5, da UNESCO, discute a centralidade da liderança na melhoria educacional e identifica dimensões relacionadas ao estabelecimento

de expectativas, ao foco na aprendizagem, ao cultivo da colaboração e ao desenvolvimento das pessoas. Essa formulação é compatível com uma perspectiva de liderança que organiza condições para o trabalho coletivo, mas não elimina o desafio de distribuir poder e reconhecer vozes minoritárias. Uma direção pode ser eficiente na circulação de informações e, ainda assim, concentrar as decisões estratégicas. O compromisso democrático exige processos de prestação de contas e instâncias colegiadas com capacidade real de questionar prioridades. Nesse sentido, liderança não substitui conselho escolar: sua qualidade institucional depende da relação construída com ele, com o coletivo docente e com as comunidades de estudantes e responsáveis (UNESCO, 2024).

O projeto político-pedagógico é um lugar privilegiado para observar a tradução de princípios em compromissos verificáveis. Em vez de documento produzido por poucos profissionais e apresentado apenas para assinatura, pode tornar-se referência para diagnosticar aprendizagens, pactuar estratégias de inclusão, definir formas de participação e avaliar resultados. Para tanto, é necessário estabelecer etapas de elaboração com linguagem acessível, discussão orientada por evidências e devolutiva das propostas recebidas. O documento não deve acumular objetivos genéricos desconectados de instrumentos, prazos e responsabilidades. Também não é apropriado reduzi-lo a uma tabela gerencial, porque escolhas curriculares e relações de convivência envolvem valores e tensões interpretativas. Uma elaboração democrática requer que o diagnóstico seja confrontado com experiências locais e dados oficiais, e que a revisão periódica permita corrigir decisões que não produziram os efeitos esperados.

Os conselhos escolares podem contribuir quando possuem calendário previsível, acesso a documentos, regras transparentes de representação e tempo suficiente para discutir questões substantivas. Suas atribuições concretas dependem da legislação de cada sistema, razão pela qual não se deve presumir identidade absoluta entre escolas municipais, estaduais e redes específicas. A Lei nº 14.644/2023 reforçou a representação das categorias da comunidade e a estruturação de Fóruns dos Conselhos Escolares. Ainda assim, a capacidade deliberativa pode ser prejudicada por comunicação técnica inacessível, baixa renovação de representantes, reuniões concentradas em prestação de contas formal ou desconhecimento do direito à participação. O fortalecimento desses órgãos envolve formação de conselheiros, divulgação prévia das pautas e relatórios compreensíveis sobre o encaminhamento das decisões. Não existe participação substantiva quando a instituição convida a comunidade a decidir sem disponibilizar informações relevantes.

A avaliação da liderança e dos colegiados deve incorporar tensões que não aparecem em registros de presença. Pode haver alta frequência nas reuniões e baixa confiança entre os participantes; podem existir conflitos frequentes justamente porque demandas historicamente silenciadas passaram a ser verbalizadas. A existência de divergência não equivale, automaticamente, a clima institucional negativo. Importa observar a forma como a instituição processa os desacordos, protege o respeito mútuo e transforma sugestões em encaminhamentos. Do ponto de vista pedagógico, a liderança precisa articular decisões de recursos, acompanhamento de aprendizagem, formação profissional e proteção de estudantes. Uma escola que concentra suas discussões colegiadas somente em festas e manutenção predial pode negligenciar temas pedagógicos

decisivos; da mesma forma, uma escola que debate apenas resultados de provas corre o risco de desconsiderar participação, segurança e pertencimento.

## **8. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO E CLIMA**

Avaliar a qualidade democrática requer combinar informações de natureza distinta. Indicadores de desempenho e fluxo escolar são indispensáveis para reconhecer desafios acadêmicos, mas não capturam integralmente condições de convivência e experiências de participação. Os materiais do Saeb indicam que questionários contextuais podem ajudar a interpretar resultados de aprendizagem, e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) examina percepções de profissionais e dirigentes sobre ambiente de trabalho, liderança e clima escolar. Esses sistemas não devem ser tratados como instrumentos intercambiáveis, pois têm públicos, finalidades e desenhos distintos. Na escala de uma unidade escolar, uma avaliação institucional pode incluir análise documental de atas, composição e funcionamento de colegiados, entrevistas ou questionários anônimos adequados às idades, canais de acolhimento e discussão pedagógica dos dados. A escolha de instrumentos precisa corresponder a questões claras, evitando coletar informações sensíveis desnecessárias (INEP, 2026).

A participação não se mede adequadamente por um único percentual de comparecimento. É possível construir dimensões analíticas, como acessibilidade dos meios de comunicação, diversidade dos participantes, antecedência na divulgação de pautas, capacidade de incluir propostas de estudantes e responsáveis, publicidade dos encaminhamentos e percepção de

influência real. Esses indicadores podem ser qualitativos ou quantitativos, mas sua interpretação exige atenção ao contexto. Uma baixa adesão pode decorrer de falta de informação, experiências de discriminação, incompatibilidade de horários ou descrença na efetividade das reuniões. Por outro lado, um número elevado de respostas a uma consulta digital não significa necessariamente deliberação, especialmente quando as opções de escolha são estreitas ou previamente determinadas. A avaliação deve considerar que relações de poder se manifestam também no modo de formular perguntas e controlar a circulação dos resultados.

Para o clima escolar, recomenda-se examinar dimensões diferenciadas em vez de criar um escore único sem fundamentos. A segurança pode ser observada por relatos de proteção e confiança para comunicar situações graves; o pertencimento pode envolver percepção de acolhimento, reconhecimento e oportunidades de participação; o domínio acadêmico inclui expectativas, apoio docente e possibilidade de obter ajuda; e o ambiente institucional compreende infraestrutura e regras compartilhadas. Wang e Degol (2016) mostram que o clima escolar envolve múltiplos domínios e desafios de mensuração. Uma escola que deseja acompanhar essas dimensões deve verificar se o instrumento faz sentido para seus estudantes, se as respostas podem ser dadas sem medo e como os dados serão utilizados. A devolutiva é crucial: quando se recolhem percepções e não se comunicam resultados ou providências, a própria avaliação pode corroer a confiança que pretendia fortalecer.

A leitura integrada de indicadores precisa rejeitar rankings simplificadores entre turmas ou entre grupos familiares. Diferenças observadas podem refletir desigualdades de acesso, composição de estudantes e condições externas, não apenas desempenho de

professores ou participação de responsáveis. Também é fundamental desagregar a análise com cuidado para não invisibilizar grupos vulnerabilizados, preservando confidencialidade quando o número de participantes for reduzido. A gestão pode adotar ciclos de diagnóstico, discussão coletiva, intervenção e acompanhamento, desde que mantenha objetivos realistas, documentação acessível e espaço para revisar interpretações. Essa proposta não constitui achado empírico deste artigo, mas uma implicação prática da síntese documental: processos de melhoria precisam relacionar evidências acadêmicas, experiências relacionais e procedimentos democráticos, em vez de transformar instrumentos de pesquisa em formalidades burocráticas.

## **9. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A síntese documental permite identificar uma primeira convergência: a qualidade educacional compreende simultaneamente aprendizagem e condições institucionais de participação. A LDB estabelece princípios e mecanismos de gestão democrática; a trajetória normativa do PNE de 2014 reforçou o tema na agenda de planejamento; os materiais do Inep reconhecem a relevância de informações de contexto; e a literatura internacional sobre clima escolar caracteriza dimensões acadêmicas, comunitárias, de segurança e ambientais. Essas fontes não afirmam que os mesmos mecanismos produzem resultados idênticos em todas as escolas, mas oferecem bases consistentes para afastar interpretações monocausais da qualidade. Participar das decisões pode favorecer legitimidade e coerência das prioridades, enquanto relações de confiança podem sustentar condições de aprendizagem. Contudo, é metodologicamente inadequado converter essas

relações plausíveis em afirmações de efeito causal comprovado na ausência de investigação específica.

Uma segunda convergência aparece na distinção entre dispositivos formais e experiência concreta. A existência de conselho escolar e de projeto político-pedagógico é necessária no quadro normativo, mas seu efeito participativo depende de representação, informação e abertura efetiva à discussão. A análise multivocal evidencia que decisões consideradas transparentes pela equipe gestora podem não ser compreendidas por familiares; reuniões classificadas como produtivas por adultos podem não reconhecer dificuldades experimentadas pelos estudantes; e ações de comunicação frequentes podem ser percebidas como cobrança unilateral por docentes e responsáveis. Não se trata de afirmar que essas divergências ocorreram em uma escola pesquisada, mas de explicitar hipóteses interpretativas justificadas pelas diferenças de posição institucional. O encaminhamento metodológico coerente é investigar tais hipóteses com procedimentos éticos, triangulação de fontes e descrição rigorosa do contexto.

Uma terceira questão diz respeito às desigualdades de participação. Modelos que dependem exclusivamente de reuniões em horários fixos ou de plataformas digitais podem privilegiar famílias com maior disponibilidade temporal e acesso tecnológico. Da mesma forma, formas de representação estudantil sem mediação adequada podem concentrar a palavra em grupos socialmente mais reconhecidos. Esses problemas exigem que a gestão analise a distribuição real de oportunidades de manifestação. A democratização não se esgota no convite universal, pois pessoas formalmente convidadas podem enfrentar condições muito desiguais para responder. Torna-se necessário distinguir igualdade

de acesso declarada e equidade nas condições de participação. Esse argumento também permite revisar a tendência de associar dificuldades de aprendizagem à suposta omissão familiar, explicação que pode ocultar fatores escolares, sociais e institucionais relevantes.

Uma quarta convergência envolve o clima e as decisões pedagógicas. Ambientes percebidos como injustos ou pouco acolhedores podem dificultar a solicitação de ajuda, o envolvimento com tarefas e a expressão de dúvidas. Em contrapartida, expectativas acadêmicas coerentes, diálogo sobre regras e apoio profissional podem favorecer experiências mais positivas, conforme o enquadramento multidimensional discutido por Wang e Degol (2016). A evidência apresentada no presente artigo, entretanto, é de natureza interpretativa: não foram calculadas correlações, comparados grupos ou estimados efeitos sobre notas ou evasão. O vínculo entre clima e aprendizagem deve ser entendido como problema de investigação apoiado por literatura, e não como resultado causal próprio. Essa delimitação torna a discussão mais robusta, pois impede extrapolar conclusões sobre eficácia de práticas sem avaliação concreta.

O papel da liderança constitui um quinto ponto de articulação. O relatório da UNESCO sobre liderança educacional valoriza a criação de expectativas, a colaboração e o desenvolvimento das pessoas, elementos compatíveis com uma direção que mobiliza e sustenta decisões coletivas. Todavia, um modelo centrado em competências de liderança não deve suprimir perguntas sobre poder, representação e responsabilidade pública. A escola não se torna democrática porque dispõe de dirigente habilidoso, mas porque organiza instituições em que a comunidade pode compreender,

questionar e acompanhar escolhas. O avanço da qualidade depende de articular liderança pedagógica e controle social, sem opor eficiência administrativa e deliberação democrática como se fossem sempre incompatíveis. O equilíbrio entre ambas requer formação, recursos, transparência e reconhecimento da complexidade das decisões.

Em termos de implicações práticas, a literatura e os documentos permitem propor uma agenda institucional integrada: revisão participativa do projeto político-pedagógico; melhoria dos mecanismos de comunicação e devolutiva às famílias; formação de conselheiros; escuta acessível de estudantes; acompanhamento de conflitos com proteção e justiça; e análise articulada de dados de aprendizagem, fluxo e clima. Essas propostas não devem ser confundidas com resultados de uma intervenção efetivamente realizada. A escolha de prioridades em uma escola concreta exigiria diagnóstico local, conhecimento da legislação do sistema de ensino e consideração dos limites de recursos. A principal contribuição do enfoque multivocal é revelar a insuficiência de respostas unilaterais: problemas classificados como exclusivamente familiares, pedagógicos ou disciplinares podem envolver simultaneamente barreiras de comunicação, organização e reconhecimento institucional.

## **10. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso argumentativo permitiu compreender gestão democrática, participação familiar e clima escolar como dimensões interdependentes da qualidade social do Ensino Fundamental. Essa compreensão não significa que os três fenômenos sejam idênticos ou que a presença de um garanta automaticamente os demais. A

gestão diz respeito à legitimidade de decisões e aos procedimentos de distribuição de responsabilidades; a participação familiar envolve vínculos, comunicação e incidência nos processos institucionais; o clima escolar remete à experiência cotidiana de segurança, pertencimento, relações e apoio acadêmico. Articulá-los possibilita ampliar o significado da qualidade para além de um resultado isolado de avaliação externa. Ao mesmo tempo, reconhecer a centralidade dessas dimensões não autoriza relativizar o direito de aprender conteúdos fundamentais. A perspectiva defendida é de integração entre aprendizagem consistente, inclusão, justiça institucional e participação, com atenção à realidade dos sistemas e territórios em que as escolas públicas atuam.

A análise normativa evidenciou que a gestão democrática encontra fundamento na legislação educacional brasileira, particularmente nas previsões sobre projeto pedagógico e participação das comunidades escolar e local em conselhos. A formalização de tais espaços representa avanço institucional, mas não elimina o problema da efetividade. É possível cumprir agendas e produzir atas sem proporcionar acesso suficiente às informações ou influência real sobre decisões. Por esse motivo, a democratização precisa ser examinada por critérios substantivos: pluralidade de representação, transparência, possibilidade de discordância, acompanhamento de encaminhamentos e respeito aos direitos educacionais. Essa leitura também exige reconhecer a relevância dos profissionais da educação e o caráter técnico de determinadas responsabilidades, evitando tanto decisões hierárquicas imunes ao diálogo quanto procedimentos participativos desprovidos de fundamentação pedagógica e legal.

Quanto à participação das famílias, constatou-se que sua compreensão exige superar julgamentos baseados apenas na presença física em reuniões e no cumprimento de exigências domésticas. As oportunidades reais de envolvimento são atravessadas por condições de trabalho, transporte, acesso digital, repertórios culturais e experiências anteriores com a instituição escolar. Uma parceria orientada pela equidade considera essas desigualdades, diversifica canais e estabelece relações não punitivas. Também reconhece que a responsabilidade de garantir educação pública de qualidade não pode ser deslocada do poder público para os domicílios. O fortalecimento do vínculo escola-família depende de condições de confiança e reciprocidade, nas quais responsáveis recebam informações compreensíveis e tenham oportunidade de contribuir, enquanto a escola mantém autonomia profissional, cumpre suas obrigações e preserva os direitos das crianças e dos adolescentes.

O exame conceitual do clima escolar reforçou a necessidade de abordagem multidimensional. Relações cordiais, isoladamente, não asseguram segurança, justiça ou apoio acadêmico, assim como procedimentos disciplinares rigidamente aplicados não significam necessariamente pertencimento. A convivência é produzida por interações repetidas nas salas, corredores e instâncias administrativas e é atravessada por expectativas de aprendizagem, normas, condições físicas e estratégias de proteção. Por essa razão, instrumentos de avaliação devem oferecer espaços para experiências divergentes e identificar grupos cuja percepção possa não coincidir com a visão majoritária. A interpretação deve evitar simplificações causais e reconhecer que desempenho, relações institucionais e condições sociais podem influenciar-se mutuamente. Avaliar o clima escolar é, portanto, investigar como a

escola se torna um espaço de aprendizagem e reconhecimento para sujeitos concretos, não apenas medir satisfação em abstrato.

A leitura multivocal constituiu o principal recurso analítico do artigo e, simultaneamente, delimita seu alcance. Foram consideradas posições institucionais de estudantes, responsáveis, professores e gestores a partir de normas e referenciais publicados, sem atribuir declarações efetivas a quaisquer participantes. Essa escolha permite organizar tensões relevantes, mas não equivale a um estudo de caso empírico de escola determinada. A realização de uma investigação local demandaria identificação e caracterização da unidade, autorização institucional pertinente, procedimentos éticos adequados, instrumentos de coleta, critérios de seleção de participantes e estratégia transparente de análise. Se houver participação de menores de idade, devem ser observadas salvaguardas específicas de consentimento e assentimento cabíveis. Somente após tais etapas seria possível apresentar percepções de sujeitos concretos e discutir convergências e divergências efetivamente encontradas em campo.

No plano institucional, a contribuição da síntese está em demonstrar que processos de melhoria precisam reunir evidências de aprendizagem, mecanismos democráticos e experiências de convivência. Um plano de ação limitado a metas de desempenho pode negligenciar fatores que dificultam o engajamento; uma agenda exclusiva de eventos comunitários pode deixar de enfrentar problemas pedagógicos; e uma iniciativa de clima escolar dissociada de participação pode reproduzir práticas unilaterais de controle. A articulação das dimensões requer escolhas situadas, acompanhamento periódico e revisão coletiva. A liderança escolar ocupa papel relevante na coordenação desse processo, desde que

não substitua o funcionamento autônomo e informado de instâncias colegiadas. A qualidade democrática se expressa menos em declarações institucionais e mais na coerência entre decisões, relações e oportunidades concretas de aprendizagem para todos os estudantes.

Persistem lacunas relevantes para pesquisas futuras, especialmente quanto à maneira como diferentes faixas etárias participam das decisões, às desigualdades de acesso aos canais de diálogo, ao impacto da rotatividade de profissionais e às formas de medir pertencimento sem reduzir a complexidade das experiências. Estudos situados podem combinar análise documental, observação e entrevistas com instrumentos de clima escolar validados para os públicos envolvidos, cuidando para não inferir causalidade sem desenho apropriado. Também é necessário investigar se os conselhos dispõem de autonomia substantiva e se as propostas das famílias e dos estudantes alteram decisões identificáveis. A integração de fontes diversas tende a revelar tanto convergências quanto discordâncias, evitando a expectativa irreal de consenso permanente. O objetivo científico não deve ser confirmar antecipadamente a eficácia da participação, mas compreender em quais condições ela se realiza, quais barreiras enfrenta e como se relaciona com experiências educacionais.

Conclui-se que a qualidade da educação pública no Ensino Fundamental exige olhar para a escola simultaneamente como instituição de ensino, espaço de convivência e organização pública sujeita a controle social. A gestão democrática proporciona a estrutura de participação; a interlocução com as famílias amplia a compreensão das trajetórias estudantis; e o clima escolar permite examinar como decisões e relações são efetivamente vividas.

Nenhuma dessas dimensões substitui as demais. A contribuição central do artigo consiste em oferecer uma estrutura conceitual e documental para investigações mais precisas, recusando tanto a redução da qualidade a índices únicos quanto a produção de narrativas empíricas sem dados verificáveis. A construção de escolas públicas mais justas depende, em última análise, da capacidade de transformar direitos normativos em práticas institucionais transparentes, pedagogicamente consistentes e abertas à pluralidade de experiências dos sujeitos escolares.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 17 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14644.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14644.htm). Acesso em: 17 out. 2026.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Matrizes e escalas do Saeb. Brasília, DF:  
Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>.  
Acesso em: 17 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Pesquisa Internacional sobre Ensino e  
Aprendizagem (Talis). Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 17 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica  
(Saeb): apresentação. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 17 out. 2026.

UNESCO. Global education monitoring report 2024/5: leadership in  
education. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em:  
<https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024>. Acesso em: 17  
out. 2026.

WANG, Ming-Te; DEGOL, Jessica L. School climate: a review of the  
construct, measurement, and impact on student outcomes.  
Educational Psychology Review, v. 28, n. 2, p. 315–352, 2016. DOI:  
10.1007/s10648-015-9319-1.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Ciências da Educação, VENI Creator Christian  
University (em andamento). Especialização lato sensu em Língua  
Portuguesa e Comunicação, Universidade do Contestado (UnC),

2001; Especialização lato sensu em Gestão Escolar, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), 2017. Graduação em Administração, Universidade do Contestado (UnC), 1993; Graduação em Letras Trilíngue, Universidade do Contestado (UnC), 1999. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Currículo Lattes: [https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=BCC399FF199598C9A49588824A3FC57D](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=BCC399FF199598C9A49588824A3FC57D).