



Gestão participativa, cooperação e desenvolvimento moral: fundamentos teóricos e articulações contemporâneas

Participatory management, cooperation and moral development: theoretical foundations and contemporary articulations

Marisandra Goreti Mendes¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Rosane Aragón²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Gladis Falavigna³

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil.

Resumo

Este artigo analisa as inter-relações entre gestão participativa, cooperação e desenvolvimento moral no contexto da escola pública contemporânea, fundamentando-se nos aportes teóricos de Paulo Freire (1996), Jean Piaget (1994), José Carlos Libâneo (2001), Heloísa Lück (2009) e Vitor Henrique Paro (2015). O estudo problematiza a discrepância entre o ideal normativo da gestão democrática, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, e sua efetiva materialização no cotidiano escolar. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, articulada a um contraponto empírico fundamentado nas percepções de um grupo de professores da rede estadual de ensino sobre o processo decisório do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A análise hermenêutica dos dados revela que, embora a construção coletiva seja formalmente reconhecida, persistem tensões significativas caracterizadas por uma participação simbólica, em que diretrizes externas e processos centralizados limitam a participação docente e a cooperação. Os resultados indicam, ainda, que a efetividade da gestão democrática como prática formativa depende da superação de heranças burocráticas e da criação de espaços dialógicos que promovam uma formação cidadã, baseada no desenvolvimento moral e no engajamento ético dos sujeitos. Conclui-se que a

¹ Doutoranda em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://orcid.org/0000-0002-4049-9155>. seducmarisandramendes@gmail.com.

² Doutora em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://orcid.org/0000-0002-0307-4457>. rosane.aragon@ufrgs.br.

³ Doutora em Filosofia e Ciências da Educação. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. <https://orcid.org/0000-0001-5948-9494>. gladis-falavigna@uergs.edu.br.



democratização escolar exige uma transformação na cultura organizacional que transcenda mecanismos formais, consolidando a escola como um espaço de exercício pleno da cidadania.

Palavras-chave: gestão democrática; cooperação; desenvolvimento moral; participação; projeto político-pedagógico.

Abstract

This article analyzes the interrelationships between participatory management, cooperation, and moral development in the context of contemporary public schools, based on the theoretical contributions of Paulo Freire (1996), Jean Piaget (1994), José Carlos Libâneo (2001), Heloísa Lück (2009), and Vitor Henrique Paro (2015). The study problematizes the discrepancy between the normative ideal of democratic management, established by the 1988 Federal Constitution and the LDB 9.394/96 (Brazilian Law of Directives and Bases of National Education), and its effective materialization in daily school life. Methodologically, the research adopts a qualitative approach of a bibliographical nature, articulated with an empirical counterpoint based on the perceptions of a group of teachers from the state education network regarding the decision-making process of the Political-Pedagogical Project (PPP). The hermeneutic analysis of the data reveals that, although collective construction is formally recognized, significant tensions persist, characterized by symbolic participation, where external guidelines and centralized processes limit teacher participation and cooperation. The results also indicate that the effectiveness of democratic management as a formative practice depends on overcoming bureaucratic legacies and creating dialogical spaces that promote civic education, based on moral development and the ethical engagement of individuals. It is concluded that school democratization requires a transformation in organizational culture that transcends formal mechanisms, consolidating the school as a space for the full exercise of citizenship.

Keywords: *democratic management; cooperation; moral development; participation; political-pedagogical project.*

INTRODUÇÃO

A escola pública contemporânea, imersa em um cenário de profundas transformações sociais, políticas e culturais, é palco de intensos debates acerca de sua função social e de sua capacidade de promover uma formação cidadã. Nesse contexto, a gestão escolar transcende a mera dimensão administrativa, configurando-se como um campo político-pedagógico que influencia diretamente os processos formativos e a constituição da autonomia moral dos sujeitos. A gestão participativa emerge, então, não apenas como um modelo idealizado, mas como um imperativo

para articular a organização institucional com o compromisso social e a formação ética, conforme preconizado por autores como Libâneo (2001) e Paro (2015).

Contudo, a efetivação da gestão democrática na prática escolar revela tensões e desafios que merecem análise. A compreensão da gestão como dimensão político-pedagógica, que expressa concepções de poder, autoridade e participação, conforme Libâneo (2001), contrasta frequentemente com a realidade de processos decisórios que nem sempre refletem a construção coletiva. A participação efetiva da comunidade nas decisões escolares, sustentada por Paro (2015), exige a superação de mecanismos meramente formais, demandando uma transformação nas relações institucionais que vai além da simples criação de conselhos ou assembleias.

A cooperação constitui um elemento estruturante fundamental no processo educativo. Conforme Freire (1996, p. 69) aponta, a essência da cooperação reside na disponibilidade e no respeito mútuo:

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade.

Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza o diálogo como elemento de uma prática educativa emancipadora, enquanto Piaget (1994) ressalta a importância da cooperação para o desenvolvimento da autonomia moral. A vivência de relações cooperativas, portanto, revela-se crucial para a formação ética e a responsabilidade social.

A gestão participativa, conforme Lück (2009, p. 21), configura-se como prática formativa, influenciando valores e atitudes:

[...] um processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por meio de sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

No entanto, a mera formalização de mecanismos participativos não garante a transformação das relações de poder, o que nos leva a questionar a profundidade da

democratização escolar e a real consideração das vozes de todos os envolvidos, especialmente no que tange a documentos basilares, como o PPP.

A implementação dessas relações, todavia, enfrenta obstáculos significativos em ambientes frequentemente marcados por hierarquias e individualismo.

Diante desse cenário, o presente estudo problematiza: de que maneira a gestão participativa, articulada à cooperação, contribui para a formação ética e cidadã dos professores na escola pública, considerando as tensões e os desafios na efetivação de processos decisórios coletivos, como a elaboração do PPP?

O objetivo geral é analisar as articulações entre gestão participativa, cooperação e desenvolvimento moral, evidenciando suas implicações para a formação ética e cidadã, com um olhar crítico sobre a implementação prática desses princípios.

O presente artigo está organizado nas seguintes seções: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos, análise e discussão de resultados, considerações finais e referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a administração escolar no Brasil foi marcada por modelos centralizadores e burocráticos, uma herança que ainda hoje tensiona a efetivação da gestão democrática. A consolidação do Estado Democrático de Direito impulsionou o reconhecimento da gestão democrática como princípio constitucional da educação pública no Brasil (1988, 1996). Contudo, a mera formalização legal não garante sua plena realização, revelando uma discrepância persistente entre o ideal normativo e a prática institucional.

Libâneo (2001) ressalta que a gestão escolar deve integrar dimensões administrativas e pedagógicas, e a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) participativo constitui um instrumento essencial para a consolidação da democracia institucional. No entanto, Paro (2015) adverte que a gestão democrática não pode ser reduzida a um mecanismo formal, mas deve promover a efetiva partilha do poder decisório. Caso contrário, corre-se o risco de institucionalizar uma participação simbólica, sem transformação real das relações de poder.

Além disso, políticas de avaliação externa e o gerencialismo neoliberal, que priorizam metas quantitativas e a padronização curricular, muitas vezes colidem com os princípios da gestão democrática, descaracterizando a função social da escola pública e dificultando a construção de um PPP que realmente reflita os desafios e as necessidades da comunidade escolar. A tensão entre a busca por eficiência medida por testes padronizados e a promoção de uma gestão participativa e autônoma é um dos dilemas centrais da educação contemporânea.

Antecedentes históricos: centralização e administração burocrática

A compreensão da gestão democrática no Brasil exige uma análise de sua trajetória histórica, marcada por períodos de forte centralização administrativa e controle político da educação. Durante o período imperial e grande parte da Primeira República, a organização escolar esteve vinculada a modelos burocráticos, priorizando o cumprimento de normas e a manutenção da ordem em detrimento da participação coletiva. Essa lógica estatal centralizadora estabeleceu as bases para uma cultura institucional que, ainda hoje, resiste à descentralização e à autonomia.

A partir da década de 1930, consolidou-se um modelo tecnicista de administração educacional, influenciado por teorias da administração científica. A gestão escolar assumiu um caráter hierarquizado, centrado na figura do diretor como autoridade máxima, reforçando a separação entre gestão e prática pedagógica. Libâneo (2001) aponta que essa tradição, influenciada por concepções empresariais de eficiência e controle, criou um distanciamento entre as decisões administrativas e as necessidades pedagógicas, constituindo um obstáculo histórico à construção de práticas democráticas.

Durante o regime militar (1964-1985), a centralização intensificou-se, com forte controle ideológico e restrição à participação social, cujos reflexos autoritários ainda podem ser observados nas dinâmicas escolares contemporâneas.

Redemocratização e o princípio da gestão democrática: avanços e contradições

O processo de redemocratização do país, na década de 1980, representou um marco decisivo para a consolidação da gestão democrática na educação pública. A

Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabeleceu o princípio da gestão democrática do ensino público, reconhecendo-a como fundamento da educação nacional. Esse marco jurídico, como argumenta Paro (2015), resultou de intensas lutas sociais que reivindicavam a democratização do Estado e a ampliação do controle social sobre as políticas públicas. A escola passou a ser concebida como um espaço de construção coletiva e exercício da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) reafirmou esse princípio, delegando aos sistemas de ensino a regulamentação de suas formas de implementação. Essa descentralização, embora positiva em tese, gerou uma diversidade de práticas que nem sempre se traduzem em efetiva participação, variando conforme contextos regionais e políticas locais. A redemocratização inaugurou um novo paradigma, deslocando o foco da centralização para a participação e a autonomia institucional, mas a tensão entre o que é legalmente previsto e o que é de fato praticado permanece como um desafio central.

Desafios contemporâneos da gestão democrática: entre o discurso e a realidade

Apesar dos avanços legais, a efetivação da gestão democrática enfrenta desafios estruturais e culturais significativos. A permanência de práticas autoritárias, a resistência à descentralização e a fragilidade de mecanismos participativos revelam uma tensão constante entre o discurso normativo e a prática institucional. Lück (2009) enfatiza que a gestão democrática exige uma mudança de cultura organizacional, que vai além da mera criação de conselhos ou colegiados. A participação precisa ser qualificada, envolvendo corresponsabilidade e compromisso coletivo, e não apenas a presença formal em reuniões.

Libâneo (2001) ressalta que a gestão escolar deve integrar dimensões administrativas e pedagógicas, e a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) participativo constitui um instrumento essencial para a consolidação da democracia institucional. No entanto, Paro (2015) adverte que a gestão democrática não pode ser reduzida a um mecanismo formal, mas deve promover a efetiva partilha do poder decisório. Caso contrário, corre-se o risco de institucionalizar uma participação apenas simbólica, sem transformação real das relações de poder e na forma como as decisões são tomadas.

Ademais, políticas de avaliação externa e o gerencialismo neoliberal, que priorizam metas quantitativas e a padronização curricular, muitas vezes colidem com os princípios da gestão democrática, descaracterizando a função social da escola pública e dificultando a construção de um PPP que realmente reflita os desafios e as necessidades da comunidade escolar.

Gestão democrática como prática formativa

A consolidação histórica da gestão democrática transcende a mera aplicação de um modelo administrativo, revelando-se como uma conquista social intrinsecamente ligada ao fortalecimento do Estado democrático. A sua efetiva implementação nas instituições de ensino demanda uma profunda transformação das relações de poder e a promoção de uma cultura participativa, na qual todos os envolvidos no processo educativo se sintam corresponsáveis pela construção de uma escola mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, as contribuições de Paulo Freire (1996) são fundamentais para a compreensão da gestão democrática como uma prática eminentemente formativa. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 25) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A aplicabilidade desse ideal freiriano esbarra na realidade de sistemas educacionais que, muitas vezes, ainda operam sob lógicas de transmissão de conteúdo e de avaliações padronizadas, dificultando a emergência de uma autonomia genuína.

Corroborando essa ideia, a teoria de Jean Piaget (1994) sobre o desenvolvimento da autonomia moral reforça a importância de ambientes cooperativos para a formação ética dos indivíduos. Segundo Piaget (1994), é por meio da cooperação e do respeito mútuo que a criança constrói as suas noções de justiça e de solidariedade.

O tensionamento aqui reside na dificuldade de promover a cooperação piagetiana em contextos escolares que ainda reproduzem relações de heteronomia, em que a obediência unilateral e a autoridade verticalizada prevalecem, comprometendo a construção da autonomia moral. A trajetória da gestão democrática no Brasil, marcada por avanços e recuos, reflete as tensões e as contradições da

sociedade brasileira, evidenciando que sua efetivação depende da articulação entre a legislação e a cultura institucional.

Cooperação como princípio estruturante da escola democrática

A cooperação, como dimensão ética e pedagógica, é um princípio estruturante da gestão participativa, contrapondo-se à lógica da competição que frequentemente fomenta o individualismo. Em uma escola que se pretende democrática, a cooperação deve ser o alicerce de todas as relações, desde as interações em sala de aula até as instâncias de decisão. No entanto, a mera exaltação da cooperação como ideal não aborda as complexidades de sua implementação em ambientes escolares marcados por estruturas hierárquicas e por uma cultura que, por vezes, valoriza o desempenho individual em detrimento do coletivo.

Paulo Freire (1996, p. 127) enfatiza que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. O diálogo, nesse sentido, é o fundamento da prática educativa emancipadora. Ao reconhecer o outro como sujeito, a educação rompe com as relações verticalizadas e autoritárias, fortalecendo a consciência crítica e o protagonismo dos estudantes. A tensão aqui reside na dificuldade de sustentar um diálogo autêntico em contextos em que as vozes de determinados atores (alunos, professores, pais e funcionários) são sistematicamente silenciadas ou subrepresentadas nos processos decisórios.

No âmbito da organização escolar, o trabalho coletivo entre docentes, gestores e funcionários é essencial para o fortalecimento da cultura institucional democrática. A cooperação contribui para a resolução de conflitos, a tomada de decisões compartilhadas e a construção de um Projeto Político-Pedagógico que seja, de fato, a expressão dos anseios e das necessidades da comunidade escolar. Ademais, ambientes cooperativos favorecem a inclusão e a valorização da diversidade, aspectos essenciais para uma educação verdadeiramente democrática e plural. Contudo, a transformação da cooperação de um conceito abstrato para uma prática cotidiana exige a criação de mecanismos institucionais robustos que incentivem e protejam a participação, em vez de meramente formalizá-la.

A cooperação não pode ser reduzida a uma mera estratégia metodológica, mas deve ser compreendida como um princípio organizador das relações escolares. Uma escola que coopera é uma escola que educa para a cidadania, para a solidariedade e para a transformação social, mas essa visão idealizada deve ser confrontada com a realidade das resistências e dos desafios impostos por uma cultura escolar que ainda luta para se desvencilhar de modelos autoritários.

Desenvolvimento moral e autonomia: aportes e implicações

O desenvolvimento moral representa uma dimensão central da formação humana e encontra na escola um espaço privilegiado de socialização ética. A teoria de Piaget (1994) demonstra que a moralidade evolui da heteronomia – caracterizada pela obediência unilateral e pelo medo da punição – para a autonomia, fundamentada na reciprocidade e no respeito mútuo. Essa transição, no entanto, não é linear nem automática, sendo profundamente influenciada pelas interações sociais e pelas estruturas de poder presentes no ambiente escolar.

Segundo Piaget (1994, p. 297), a vida social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois “isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência” das suas ações e para o desenvolvimento da autonomia moral, necessária à formação ética e cidadã, uma vez que possibilita a construção conjunta de regras e a compreensão de princípios de justiça nas relações entre os sujeitos.

Ambientes autoritários tendem a reforçar a heteronomia dos sujeitos, sobretudo quando a convivência escolar se ancora no medo e na punição. Em contraste, contextos democráticos favorecem a internalização de princípios éticos orientados pela justiça e pela equidade. Nesse sentido, a problematização que se coloca diz respeito a como a escola, frequentemente estruturada de forma hierárquica, pode superar os desafios inerentes à gestão democrática e, efetivamente, constituir espaços de cooperação genuína, capazes de promover a formação cidadã fundamentada na autonomia moral, e não na mera conformidade.

Freire (1996, p. 31) afirma que a autonomia se constrói na prática da liberdade responsável: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. A liberdade, nesse

sentido, não significa ausência de normas, mas capacidade de agir conscientemente em relação ao coletivo. A tensão entre a liberdade individual e a responsabilidade coletiva é um ponto crucial que a gestão democrática deve mediar, especialmente quando se discute a participação dos docentes na elaboração do PPP, relacionado à relevância desse documento para suas práticas pedagógicas diárias.

A gestão participativa contribui diretamente para a promoção de experiências de deliberação, argumentação e negociação. Todas as dimensões que compõem a escola são desafiadas a exercer democraticamente seu papel. Assembleias escolares, conselhos de classe participativos e a construção coletiva de regras são exemplos concretos de práticas formativas. No entanto, a eficácia dessas práticas depende da autenticidade da participação e da real consideração das vozes de todos os envolvidos, evitando que se tornem meros rituais formais.

O desenvolvimento moral, portanto, não se restringe a conteúdos curriculares, mas resulta da coerência entre o discurso pedagógico e a organização institucional, sendo a escola democrática um espaço privilegiado para a formação da autonomia ética e da cidadania crítica, desde que os desafios práticos da participação sejam efetivamente superados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação configura-se como um estudo bibliográfico e exploratório, de abordagem qualitativa, um *mixed methods*, fundamentado na análise hermenêutica de Danner (2006), de obras clássicas e contemporâneas que abordam a gestão democrática, a cooperação e o desenvolvimento moral. A natureza bibliográfica da pesquisa, conforme Gil (2002), é construída a partir de material já elaborado, predominantemente livros e artigos científicos. Complementarmente, o caráter exploratório do estudo visa, segundo o mesmo autor (Gil, 2002, p. 41), “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese”.

Para aprofundar a compreensão do material selecionado, a pesquisa emprega a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que busca ir além da superfície das palavras para desvelar os significados subjacentes. Essa abordagem permite uma

interpretação aprofundada dos referenciais teóricos, essencial para a construção de uma análise crítica e multifacetada dos fenômenos estudados.

Complementarmente, a pesquisa incorpora, como um contraponto analítico de caráter empírico, a aplicação de um *survey* contendo três questões, sendo duas de resposta direta e uma aberta, dirigida a 125 professores de escolas da rede pública de ensino. A pesquisa obteve respostas de 25 professores que aceitaram participar voluntariamente do estudo.

As questões formuladas mediante um questionário on-line visaram indagar a percepção dos docentes quanto à valorização de suas contribuições nos processos decisórios e avaliar a capacidade do PPP de orientar as práticas pedagógicas e refletir os desafios inerentes à comunidade escolar. São elas:

1. Sinto que minhas contribuições e ideias são efetivamente consideradas na redação final do Projeto Político-Pedagógico (PPP).
2. Descreva como ocorre o processo de tomada de decisão durante a elaboração ou revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na sua escola. As decisões são construídas coletivamente ou as diretrizes já chegam prontas para aprovação?
3. O PPP da escola orienta minhas práticas pedagógicas diárias e reflete os desafios reais da comunidade escolar.

Essas indagações, que frequentemente permeiam o cotidiano escolar, são relevantes para evidenciar aproximações e distâncias entre o discurso normativo e a prática institucional. As respostas obtidas serão empregadas para tensionar as categorias teóricas e a realidade concreta do contexto escolar, buscando compreender a efetividade ou a fragilidade da gestão participativa.

Critérios de seleção do *corpus* teórico

A seleção do *corpus* teórico, composto por obras de Paulo Freire (1996), José Carlos Libâneo (2001), Heloísa Lück (2009), Vitor Henrique Paro (2015) e Jean Piaget (1994), foi fundamentada em critérios metodológicos, alinhados às perspectivas de Bardin (1977) e Gil (2002). Com base em Bardin (1977), Danner (2006) e Gil (2002), o *corpus* deste estudo observou critérios de relevância, representatividade, pertinência e fidelidade ao universo de estudo, adequados aos objetivos da pesquisa.

Os critérios aplicados incluíram a relevância epistemológica, ao eleger autores como Freire (1996) e Paro (2015), por suas contribuições à pedagogia libertadora e à gestão democrática; Libâneo (2001) e Lück (2009), pela análise da gestão escolar; e Piaget (1994), pela teoria do desenvolvimento moral, todos pertinentes aos objetivos da investigação. O diálogo interdisciplinar buscou uma compreensão multifacetada da gestão, da cooperação e da moralidade, contribuindo para a exaustividade e a representatividade temática.

A coerência com o objeto de estudo assegurou que as obras abordassem diretamente os conceitos centrais da pesquisa (gestão participativa, cooperação e desenvolvimento moral), reforçando a pertinência do *corpus*. Por fim, o impacto e a atualidade das obras, mesmo as clássicas, asseguraram a representatividade de ideias influentes e a contínua pertinência do material para o debate educacional.

Estratégias de leitura e análise hermenêutica

Os procedimentos de coleta e análise de dados foram estruturados em estratégias de leitura e etapas da análise hermenêutica, conforme as abordagens de Gil (2002) para pesquisa bibliográfica e as fases da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Inicialmente, a leitura exploratória permitiu uma familiarização geral com as obras, identificando temas e estruturas. Seguiu-se a leitura seletiva, focada em capítulos e seções relevantes para os conceitos de gestão participativa, cooperação e desenvolvimento moral, com anotações de palavras-chave. A categorização conceitual organizou as ideias centrais em fichas temáticas, facilitando a identificação de convergências e divergências, em consonância com a fase de exploração do material de Bardin (1977).

A análise hermenêutica, entendida por Danner (2006) como a arte de compreender, interpretou os dados, buscando significados implícitos e intenções dos autores. Suas etapas incluíram a pré-compreensão e o conhecimento da própria bagagem teórica e das questões que motivaram a pesquisa, buscando uma abertura para o texto sem pré-julgamentos. O círculo hermenêutico permite uma construção progressiva do sentido. As tensões e as complementaridades entre os referenciais foram ativamente buscadas e exploradas.

Na contextualização, as ideias dos autores foram consideradas em seus respectivos lócus, períodos históricos e debates acadêmicos. Na problematização crítica, a análise não se limitou à descrição, mas buscou problematizar as proposições dos autores, confrontando-as com os desafios da realidade educacional e com as questões levantadas sobre o PPP. Por exemplo, a idealização da participação, em alguns autores, foi tensionada pela realidade da participação simbólica, conforme as questões elencadas 1, 2 e 3. Esta fase de análise hermenêutica corresponde à leitura analítica e interpretativa de Gil (2002) e à etapa de tratamento dos resultados e da interpretação de Bardin (1977), em que a inferência controlada é realizada.

Esta fase final da análise hermenêutica alinha-se à leitura analítica e interpretativa de Gil (2002) e à etapa de tratamento e interpretação de Bardin (1977).

Este estudo, embora priorize a fundamentação teórica, incorpora um contraponto analítico empírico para tensionar as categorias teóricas com a realidade escolar, buscando a transparência e a reprodutibilidade do percurso investigativo para futuras pesquisas.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DE RESULTADOS

A presente seção dedica-se à análise das tensões empíricas evidenciadas na pesquisa, estabelecendo um diálogo analítico entre os dados coletados e os aportes teóricos de Paulo Freire (1996), Jean Piaget (1994), José Carlos Libâneo (2001), Heloísa Lück (2009) e Vitor Henrique Paro (2015). Sob a perspectiva da análise hermenêutica de Danner (2006), de conteúdo de Bardin (1977) e da pesquisa bibliográfica de Gil (2002), busca-se desvelar os diálogos e as tensões inerentes ao exercício da gestão democrática e sua materialização no cotidiano escolar, organizando a discussão em torno dos eixos de Gestão Participativa, Cooperação e Desenvolvimento Moral.

É fundamental compreender que a exigência de uma gestão participativa não se restringe a uma escolha pedagógica isolada, mas constitui um imperativo legal e ético que sustenta a educação brasileira. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece a “gestão democrática do ensino público” como um dos princípios basilares da educação nacional. Tal preceito foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que, em seus artigos 14 e

15, delega às escolas a incumbência de elaborar sua proposta pedagógica de forma participativa e assegura graus progressivos de autonomia. Portanto, os dados aqui analisados ganham relevância ao evidenciarem quão próxima ou distante a realidade escolar se encontra do cumprimento desses marcos regulatórios, os quais visam garantir que o ambiente escolar seja um laboratório de vivência democrática e formação cidadã.

Os dados coletados referem-se ao processo de tomada de decisão na elaboração ou na revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), na medida em que esse processo se configura como um importante alicerce da gestão democrática nas escolas, ao demandar uma dinâmica de construção que deve transcender a formalidade burocrática.

As percepções dos professores acerca da participação da comunidade escolar nesses processos foram organizadas em categorias analíticas, a partir das respostas à questão aberta que solicitava aos participantes a descrição do processo de tomada de decisão durante a elaboração ou a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em suas escolas, bem como a indicação de seu caráter de construção coletiva ou orientado por diretrizes previamente definidas para aprovação. Com base nesse procedimento, foram estabelecidas as seguintes categorias:

1. Construção/participação coletiva: esta categoria caracteriza-se pela percepção dos professores quanto à sua participação nos processos de construção e/ou revisão dos documentos norteadores da escola. As respostas de 16 docentes mostram-se compatíveis com essa **categoria**, conforme ilustram os excertos a seguir:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>“Na minha Escola as decisões são construídas coletivamente.” (Professor 1)</i>• <i>“As decisões são tomadas coletivamente.” (Professor 10)</i> |
|--|

2. Participação parcial ou limitada: esta categoria é caracterizada pelas percepções dos professores que apontam para um cenário de participação com restrições nos processos decisórios. Nesses casos, a participação ocorre em determinadas situações, enquanto, em outras, os docentes identificam limitações à sua atuação. Das seis respostas que se enquadram nessa categoria, apresentam-se, a seguir, três excertos representativos.

- *“Chegam prontas, algumas vezes coletivamente.” (Professor 4)*
- *“No decorrer dos anos sempre construímos coletivamente, mas nos últimos tempos temos recebido muitas ideias prontas que ‘precisamos’ acatar.” (Professor 12)*
- *“Participei ativamente de forma esporádica; geralmente, o documento é apresentado pronto aos professores.” (Professor 14)*

3. Ausência de participação: esta categoria é caracterizada por percepções de ausência de participação nos processos decisórios relacionados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Dois professores relataram inexistência de participação nos processos de tomada de decisão durante a elaboração ou a revisão desse documento em suas instituições, conforme ilustram os excertos apresentados a seguir:

- *“Nunca participei dessas decisões. Em 12 anos de atuação, nunca fiz sugestões ou colaborações em relação ao PPP.” (Professor 18)*
- *“Chegam prontas.” (Professor 22)*

Essa categorização oferece pistas relevantes sobre as tensões entre a idealização da participação e sua efetivação na prática escolar. Ao serem consultados sobre a dinâmica decisória na elaboração ou revisão desse documento, os professores participantes revelaram, no contraponto empírico proposto pela pesquisa, um panorama heterogêneo de participação.

Embora a maioria (16 docentes) identifique uma construção coletiva em suas escolas, as falas de nove desses professores revelam nuances críticas importantes. Relatos como o do Professor 12, que menciona o recebimento de “ideias prontas que ‘precisamos’ acatar”, e do Professor 14, que descreve uma participação “esporádica” em documentos apresentados já finalizados, evidenciam o que Paro (2015) define como o esvaziamento do compartilhamento de poder. Essa dicotomia entre o discurso da coletividade e a prática da imposição de diretrizes externas fere o princípio da “educação como prática da liberdade” de Freire (1996), pois a autonomia e o engajamento só se consolidam quando os sujeitos são coautores dos processos que orientam sua ação. A qualidade da gestão democrática não se mede apenas pela abertura de alguns canais de fala, mas pela efetiva incorporação das contribuições dos atores escolares.

Em relação à percepção dos professores quanto à valorização de suas ideias na redação final do PPP, ainda que 64% dos professores tenham concordado que suas vozes são ouvidas, há uma parcela significativa (36%) que se mantém neutra ou discordante.

Essa distribuição sugere a presença de formas de participação simbólica, conforme discutido por Libâneo (2001) e Lück (2009), caracterizadas por estruturas participativas que, embora formalmente instituídas, não se traduzem em efetiva influência nos processos decisórios, carecendo de funcionalidade real ou de influência nas decisões finais. Sob a ótica de Piaget (1994), a ausência de validação das contribuições individuais tende a comprometer o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, uma vez que a autonomia é construída na interação e na capacidade de reflexão crítica sobre as normas. Quando o docente percebe que sua participação não altera o curso institucional, o processo educativo distancia-se de sua função ética e formadora.

Por fim, embora se observem diferenças nas percepções quanto à participação nos processos de construção do PPP, a maioria dos professores (80%) concorda que esse documento é capaz de refletir os desafios da comunidade e orientar o fazer pedagógico cotidiano. Embora esse dado sugira que o documento possui alta legitimidade operacional, a análise hermenêutica convida a uma interrogação: esse alto índice pode refletir, paradoxalmente, uma conformidade às diretrizes institucionais em vez de uma apropriação do projeto? Se o PPP orienta a prática, mas sua gênese é marcada pelas tensões de participação, algumas delas observadas nas respostas dos professores, corre-se o risco de o documento tornar-se um instrumento de controle burocrático. A gestão democrática autêntica, segundo Paro (2015), exige que a funcionalidade do projeto seja fruto de uma construção dialógica, garantindo que o “orientar” não se confunda com o “prescrever” de forma alienante.

As percepções dos professores corroboram a análise documental, evidenciando um cenário complexo em que o reconhecimento da participação coexiste com barreiras estruturais e culturais. As tensões entre o ideal democrático e a prática cotidiana reforçam a necessidade de esforços para transformar a participação ritualística em engajamento efetivo. Somente por meio da valorização real das contribuições docentes e da superação da centralização decisória será possível consolidar uma escola que promova a participação, a cooperação e a

formação cidadã plena, em consonância com os ideais de uma educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como evidenciado ao longo deste estudo, a utilização da pesquisa bibliográfica e da pesquisa exploratória, conforme as definições de Gil (2002), foi relevante para a discussão do problema da participação efetiva ou simbólica e para constituir a hipótese de que o desengajamento docente encontra um reflexo de estruturas hierárquicas rígidas e de uma cultura institucional que desestimula a autonomia. Para que a escola cumpra seu papel formativo, é imperativo superar a lógica do gerencialismo que prioriza resultados quantitativos em detrimento da construção coletiva e da formação humana integral.

Em última análise, a formação ética e cidadã na escola depende da transformação da gestão em um espaço de cooperação piagetiana e diálogo freiriano. Sem a participação real (Paro, 2015), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) torna-se um documento morto, e o desenvolvimento da autonomia moral é substituído pela conformidade heterônoma, falhando na implementação prática dos princípios de uma educação libertadora.

Somente por meio de uma resistência ativa contra a burocratização do fazer pedagógico e de um compromisso contínuo com a promoção de espaços de diálogo e decisão compartilhada será possível consolidar uma escola que não apenas ensine conteúdos, mas que se proponha a formar sujeitos autônomos, críticos e éticos, capazes de conviver com a diferença e construir consensos em uma sociedade democrática.

Entretanto, a efetivação da gestão democrática não ocorre sem enfrentar desafios estruturais mais amplos. As tensões entre a normatização legal e a prática institucional, somadas às influências do gerencialismo e das políticas educacionais externas, configuram um cenário complexo que impõe limites à autonomia escolar e, por conseguinte, à participação cidadã. A análise dessas políticas, bem como de seus desdobramentos no cotidiano das instituições, permite compreender como tais diretrizes impactam a gestão participativa e a construção coletiva. Ao mesmo tempo, torna-se relevante identificar experiências de resistência e inovação, nas quais

escolas conseguem, mesmo diante de pressões externas, implementar práticas democráticas e promover a cooperação.

Os resultados desta investigação, embora apontem tendências relevantes sobre gestão participativa, cooperação e desenvolvimento moral, devem ser interpretados à luz de suas limitações metodológicas. Notadamente, a taxa de retorno dos questionários constitui um fator que restringe a generalização dos achados. Conseqüentemente, os dados apresentados configuram-se como indicativos de um contexto específico, demandando aprofundamento em futuras investigações que contemplem amostras mais amplas e diversificadas, a fim de validar e expandir as tendências observadas.

Diante dessas considerações, recomenda-se a condução de estudos complementares que não apenas ampliem a análise para distintas redes de ensino e áreas do conhecimento, mas também incorporem uma pluralidade de abordagens metodológicas que permitam o aprofundamento e a diversificação das análises dos processos de participação e de suas tensões, fortalecendo a robustez das conclusões e pavimentando o caminho para a prática da formação ética e cidadã.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 mar. 2026.

DANNER, Helmut. Hermeneutik. In: DANNER, Helmut. **Methoden geisteswissenschaftlicher pädagogik. einführung in hermeneutik, phänomenologie und dialektik**. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006. p. 34-120.

BRASIL. **Lei n. 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. Acesso em: 9 mar. 2026.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2015.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.