Práxis Educativa
ISSN 1809-4031
eISSN 1809-4309
https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.22.27063.003

Seção: Artigos

Democracia institucionalizada, capacidade coletiva e resistência propositiva em uma escola pública

Institutionalized democracy, collective capacity, and propositional resistance in a public school

Democracia institucionalizada, capacidad colectiva y resistencia propositiva en una escuela pública

Joice Maria Lamb[*]
https://orcid.org/0009-0009-5863-6566

Luís Armando Gandin[**]
https://orcid.org/0000-0002-8219-2004

Resumo: Neste artigo, analisa-se como práticas democráticas institucionalizadas participam da construção de capacidade coletiva para responder a prescrições externas em uma escola pública. Retomam-se dez entrevistas semiestruturadas e nove documentos finais das Conferências Escolares da Escola Adolfina, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, reexaminados em diálogo com a perspectiva relacional de Michael Apple. A análise acompanha a formulação de demandas, a deliberação, o registro e o acompanhamento das decisões e compara seis episódios de pressões ou prescrições externas. Os resultados mostram respostas que combinam, em diferentes graus, cumprimento, adaptação, negociação e contestação. A resistência propositiva caracteriza as situações em que a escola mobiliza referências construídas coletivamente para contestar uma prescrição ou relação de poder e sustentar uma alternativa própria.
Palavras-chave: Gestão democrática. Capacidade coletiva. Resistência propositiva.

Abstract: This article analyzes how institutionalized democratic practices contribute to building collective capacity to respond to external prescriptions in a public school. It revisits ten semi-structured interviews and nine final documents from the School Conferences held at Adolfina School in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil, reexamined in dialogue with Michael Apple's relational perspective. The analysis follows the formulation of demands, deliberation, recording, and monitoring of decisions and compares six episodes involving external pressures or prescriptions. The results show responses that combine, to different

[*] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação; Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela UFRGS. *E-mail*: <joicelamb@gmail.com>.

[**] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos. Professor Titular da UFRGS e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Nível A. *E-mail*: <luis.gandin@ufrgs.br>.

degrees, compliance, adaptation, negotiation, and contestation. Propositional resistance characterizes situations in which the school mobilizes collectively constructed references to contest a prescription or power relation and sustain an alternative of its own.
Keywords: Democratic school management. Collective capacity. Propositional resistance.

Resumen: En este artículo se analiza cómo las prácticas democráticas institucionalizadas participan en la construcción de capacidad colectiva para responder a prescripciones externas en una escuela pública. Se retoman diez entrevistas semiestructuradas y nueve documentos finales de las Conferencias Escolares de la Escuela Adolfina, en Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, reexaminados en diálogo con la perspectiva relacional de Michael Apple. El análisis acompaña la formulación de demandas, la deliberación, el registro y el seguimiento de las decisiones y compara seis episodios de presiones o prescripciones externas. Los resultados muestran respuestas que combinan, en distintos grados, cumplimiento, adaptación, negociación y contestación. La resistencia propositiva caracteriza las situaciones en las que la escuela moviliza referentes construidos colectivamente para cuestionar una prescripción o relación de poder y sostener una alternativa propia.
Palabras clave: Gestión democrática. Capacidad colectiva. Resistencia propositiva.

Introdução

A gestão democrática é um princípio da educação pública brasileira e uma reivindicação histórica. A mesma expressão, porém, abriga práticas muito diferentes: experiências de construção coletiva, consultas pontuais, eleições de diretores, reuniões convocadas para ratificar decisões já tomadas e mecanismos de responsabilização que transferem às comunidades escolares encargos sem lhes conferir poder. A afirmação formal da participação diz pouco sobre quem define os problemas, quais vozes são reconhecidas e em que medida as decisões coletivas alteram a vida institucional.

Estudos recentes reiteram a necessidade de examinar a distância entre a afirmação do princípio e as relações efetivamente produzidas. A revisão de três décadas realizada por Amaro e D'Angelo (2024) mostra a centralidade e a diversidade dos sentidos assumidos pela gestão democrática no país. Souza (2025) destaca seu caráter processual, pedagógico e coletivo, e Amaro, Schunk e D'Angelo (2024) mostram que concepções distintas se traduzem em diferentes modos de organizar a participação. Zardo-Morescho, Esquinsani e Zilli (2025) reforçam a importância das condições efetivas de participação. Oliveira e Vieira (2026), ao recuperarem a trajetória legal do tema, explorarem dados educacionais e dialogarem com a literatura sobre liderança distribuída, defendem uma compreensão mais ampla da gestão democrática na pesquisa, nas agendas políticas e na vida escolar. Esses estudos convergem na necessidade de examinar a democracia escolar pela incidência que exerce sobre decisões e relações de poder, para além da existência formal de mecanismos participativos.

Essa questão adquire relevo particular em um contexto no qual políticas gerencialistas reorganizam a educação pública por meio de metas, avaliações, padronização curricular, intensificação do trabalho e responsabilização individual de escolas e docentes (Apple, 1995; Hypolito, 2011; Freitas, 2018; Lima; Gandin, L. A., 2017). A expansão de plataformas digitais acrescenta novas formas de registro, prescrição e controle do trabalho docente (Seki, 2025). Embora essas políticas assumam formatos distintos, permanece a questão identificada por Apple (1995): a separação entre quem concebe o trabalho educativo e quem passa a executá-lo.

A escola não recebe passivamente essas orientações. As políticas encontram histórias institucionais, relações de poder, compromissos pedagógicos e formas locais de organização que podem reforçá-las, traduzi-las ou contestá-las. Quando a participação se torna regular, incide sobre assuntos substantivos e produz decisões reconhecidas pela comunidade, a questão deixa de ser

apenas se há assembleias ou conferências e passa a ser o que essas instâncias permitem fazer e como se articulam ao currículo, aos recursos e à organização do trabalho.

Neste artigo, examina-se essa questão a partir da trajetória da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Prof.ª Adolfina J. M. Diefenthäler, conhecida como Escola Adolfina, localizada em um bairro periférico de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul (RS). Desde 2012, a escola construiu um Fórum Permanente de Discussão, constituído por assembleias mensais dos diferentes segmentos e por uma Conferência Escolar anual. As deliberações alcançavam recursos, tempos, espaços e projetos curriculares. Dessas instâncias surgiram ou foram reformuladas práticas como o Mais Adolfina, a Feira de Iniciação Científica, o #foradacaixa, o Recreio Compartilhado, o projeto de Matemática e a Escola Sustentável.

O caso já foi abordado como experiência de produção de outra cultura escolar (Lamb, 2023) e de democracia densa (Gandin, L. A.; Lamb, 2024), em diálogo com a discussão sobre a sustentação de projetos democráticos na educação pública gaúcha (Gandin, L. A.; Apple, 2018). Este artigo retoma o mesmo universo empírico, mas desloca a pergunta. Em vez de descrever novamente o conjunto das práticas ou demonstrar que a democracia se tornou parte da cultura da escola, interessa examinar como procedimentos, decisões e compromissos construídos ao longo dessa trajetória são mobilizados quando prescrições ou pressões externas alcançam a instituição. O foco recai sobre as diferentes respostas produzidas diante dessas pressões e sobre o que elas revelam das possibilidades e dos limites da capacidade coletiva construída pela escola.

A pergunta que orienta este artigo é: Como práticas democráticas institucionalizadas participam da construção de capacidade coletiva para responder a prescrições externas em uma escola pública e em que condições essas respostas podem assumir caráter de resistência propositiva? Sustenta-se que cinco elementos articulados foram relevantes no caso estudado: regularidade das instâncias deliberativas, possibilidade de os participantes definirem a pauta, participação direta dos diferentes segmentos, formalização pública das decisões e acompanhamento de sua execução. Isoladamente, nenhum desses elementos assegura uma experiência democrática nem transforma toda resposta coletiva em resistência. Quando combinados e sustentados no tempo, porém, eles ampliam a capacidade de a comunidade formular problemas, decidir e sustentar respostas próprias diante de questões internas e externas.

A expressão "resistência propositiva" é utilizada para examinar como essa capacidade coletiva opera diante de prescrições ou pressões externas. O conceito é precisado na seção seguinte e retomado, na análise, a partir dos diferentes graus de contestação observados nos seis episódios.

O artigo está organizado em seis partes, além desta introdução. A seção seguinte define os conceitos centrais; a terceira apresenta o caso e os procedimentos metodológicos; a quarta reconstrói a arquitetura de participação; a quinta examina sua incidência sobre currículo, tempos e espaços e sua mediação de prescrições externas; a sexta discute efeitos e contradições. As considerações finais retomam os principais resultados e suas implicações para a compreensão da democracia institucionalizada e da resistência propositiva.

Democracia institucionalizada, capacidade coletiva e resistência propositiva

Beane e Apple (1997) identificam duas dimensões do trabalho das escolas democráticas: criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se organiza e construir um currículo que proporcione experiências democráticas aos estudantes. A democracia, nessa formulação, alcança tanto a organização da escola quanto a experiência educativa. A existência de

instâncias participativas ganha sentido democrático quando elas incidem sobre decisões da vida escolar, como o currículo, a organização do trabalho e o uso dos tempos e espaços.

Essa relação entre participação e decisão exige distinguir participação de colaboração. Uma administração autoritária pode solicitar que as pessoas colaborem com decisões definidas previamente. Uma administração paternalista pode abrir escolhas limitadas, desde que elas não alterem o curso já estabelecido. A construção conjunta pressupõe partilha de poder sobre objetivos e recursos (Gandin, D., 2012; Gandin, D.; Gandin, L. A., 2011). O critério que distingue essas formas é a relação entre voz e decisão; a quantidade de reuniões pouco diz. Uma opinião reconhecida como legítima precisa poder interferir no que será feito. Para Danilo Gandin (2001), a participação implica distribuição do poder e possibilidade de decidir não apenas sobre como realizar uma ação, mas também sobre o que fazer e para quê. Na construção em conjunto, os próprios rumos são definidos coletivamente, cabendo à direção coordenar esse processo e os meios necessários à sua realização.

Em Freire (1987), a ligação entre palavra e ação permite aprofundar essa compreensão. Se a palavra verdadeira é práxis, dizer a palavra implica participar da transformação do mundo compartilhado, para além de manifestar uma preferência (Freire, 1987). A participação democrática vincula fala, escuta, decisão e ação. Ela também se aprende na experiência. A chamada inexperiência democrática não pode ser superada por uma preparação anterior ao exercício da democracia, pois é justamente a prática recorrente da deliberação que forma os sujeitos para enfrentar divergências, reformular posições e responder pelos encaminhamentos que produzem (Freire, 1967).

Se a participação democrática envolve incidir sobre decisões e se aprende no próprio exercício da deliberação, importa também considerar as condições que lhe dão continuidade. Usa-se aqui a expressão democracia institucionalizada para designar a passagem de eventos participativos esporádicos a procedimentos recorrentes, reconhecidos e relativamente estáveis. Institucionalização não significa burocratização nem congelamento das práticas. Significa que a participação deixa de depender exclusivamente da disposição momentânea de uma direção ou da ocorrência de uma crise e passa a contar com tempos previstos, procedimentos conhecidos, registros públicos e expectativas de continuidade.

A institucionalização dessas práticas pode constituir uma capacidade coletiva. Essa capacidade não é atributo fixo da escola nem soma das capacidades individuais de seus membros. Ela é construída nas relações entre sujeitos, instâncias, documentos e práticas e se expressa quando a comunidade consegue formular problemas, reunir diferentes interpretações, decidir sobre alternativas, mobilizar recursos e acompanhar o que foi acordado. Por ser relacional, pode se fortalecer, enfraquecer ou desaparecer conforme mudem as pessoas, as condições de trabalho e a correlação de forças dentro e fora da instituição.

Essa dimensão relacional inclui a maneira como a escola lida com orientações e prescrições produzidas fora dela. A discussão de Apple (1995) ajuda a compreender esse tipo de relação. Ao analisar a intensificação e a desqualificação do trabalho docente, o autor chama atenção para a separação entre concepção e execução, dinâmica na qual escolas e professores recebem objetivos, procedimentos e instrumentos produzidos fora dos contextos em que serão utilizados. Relações desse tipo permitem entender o problema ao qual este artigo aplica a expressão "resistência propositiva".

Resistência propositiva designa o processo pelo qual a escola interpreta uma prescrição ou pressão externa e constrói sua resposta a partir de decisões, critérios e formas de deliberação construídos coletivamente. A resposta assume caráter de resistência quando, ao mobilizar essas referências, a escola contesta a prescrição ou a relação de poder que ela expressa e sustenta uma

alternativa própria. Essa contestação pode ocorrer ao lado de cumprimento, adaptação ou negociação e raramente toma a forma de recusa integral.

O adjetivo "propositiva" chama atenção para a alternativa que a resposta produz ou mantém diante da pressão. Nesse aspecto, a expressão dialoga, em um horizonte conceitual mais amplo, com a noção de inédito viável, de Freire (1987): quando situações-limite deixam de ser percebidas como determinações insuperáveis, os sujeitos podem vislumbrar, para além delas, uma possibilidade ainda não realizada e orientar sua ação para concretizá-la. Em outra escala, a experiência da Adolfina já foi analisada a partir da noção de democracia densa, que permite compreender a profundidade das relações democráticas construídas na escola (Gandin, L. A.; Apple, 2018; Gandin, L. A.; Lamb, 2024). A resistência propositiva focaliza um momento mais específico desse processo: as respostas em que a capacidade coletiva construída nessas relações é mobilizada diante de prescrições ou pressões externas.

Situar a resistência propositiva nesse plano mais específico também ajuda a delimitar seu alcance. As escolas permanecem submetidas à legislação, ao financiamento, às políticas curriculares e às condições de trabalho que não controlam, e suas possibilidades de resposta são produzidas no interior dessas relações. O interesse do caso está em compreender como determinadas condições institucionais permitem criar, sustentar e revisar respostas próprias diante dessas pressões, sem tomar uma experiência situada como modelo a ser reproduzido em outros contextos.

Para examinar como essas respostas se tornam possíveis, a análise retoma cinco características institucionais identificadas na experiência: regularidade das instâncias deliberativas, abertura da pauta, participação direta, registro público das decisões e acompanhamento. Esses elementos permitem acompanhar como práticas democráticas institucionalizadas podem constituir capacidade coletiva e como essa capacidade é mobilizada quando prescrições ou pressões externas alcançam a escola. A seção seguinte apresenta o caso e explicita os procedimentos utilizados para organizar a leitura das entrevistas e dos documentos.

O caso e o percurso metodológico

A Adolfina é uma escola municipal de Educação Básica situada no bairro São José, em Novo Hamburgo – RS. O ano de 2012 constitui um marco para a experiência analisada: uma nova equipe diretiva eleita assumiu a escola e iniciou a construção de instâncias permanentes de discussão. Naquele momento, a escola atendia aproximadamente 780 estudantes, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Os registros indicavam problemas persistentes de aprendizagem, reprovação, defasagem idade-série e conflitos nas relações escolares. Entre os 301 estudantes matriculados do 4º ao 7º ano, 15,2% apresentavam mais de um ano de defasagem. Nos anos finais, a taxa de reprovação registrada em 2010 era de 12,4%. O cotidiano também era organizado por separações rígidas entre turmas e faixas etárias, horários distintos de recreio, circulação controlada e responsabilização predominantemente individual dos professores pelas dificuldades de suas turmas (Lamb, 2023). Havia, além disso, uma leitura recorrente segundo a qual parte dos problemas de aprendizagem decorreria de fatores externos à escola. Em alguns momentos, essa interpretação reduzia o espaço para que dificuldades atribuídas aos estudantes ou às suas condições de vida fossem também discutidas como questões relacionadas às práticas e à organização da escola, sobre as quais era possível agir coletivamente.

A trajetória da Adolfina permite acompanhar, ao longo do tempo, como práticas inicialmente experimentais se estabilizaram, atravessaram mudanças de profissionais e estudantes e foram retomadas após a interrupção provocada pela pandemia de covid-19. Esse percurso

permite examinar como práticas democráticas se institucionalizaram e passaram a sustentar formas coletivas de enfrentar problemas e responder a pressões externas.

O material empírico foi produzido na pesquisa de Mestrado concluída em 2023 (Lamb, 2023). A investigação, de caráter qualitativo (Lüdke; André, 2013), reuniu dez entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas em 2022, duas com participantes de cada segmento da comunidade escolar: estudantes, professores, gestores, funcionários e familiares. Entre professores, gestores e funcionários, as seis pessoas selecionadas trabalhavam na escola antes de 2012, e uma delas havia sido transferida em 2022. Os dois participantes do segmento estudantil eram maiores de 18 anos no momento da pesquisa e haviam frequentado a Adolfina por cinco anos ou mais, um entre 2012 e 2019 e outra entre 2015 e 2019. Também foram entrevistados uma mãe e um pai com filhos matriculados na escola, sendo o pai integrante da associação de pais.

A seleção foi intencional e buscou reunir pessoas que tivessem acompanhado as práticas por tempo suficiente para comparar momentos de sua trajetória. Isso favoreceu a reconstrução da memória institucional e, também, introduziu um limite: participantes com vínculos duradouros e envolvimento nas práticas podem oferecer uma visão mais favorável da experiência. O material reunido não representa todas as posições existentes e não inclui sistematicamente pessoas que tenham se afastado da escola ou recusado seus processos democráticos.

As entrevistas foram gravadas, somaram quatro horas e 40 minutos e resultaram em mais de 70 páginas de transcrição. O roteiro abordou a trajetória de cada participante, as práticas consideradas democráticas, as formas de participação, as mudanças percebidas na escola, os fatores que favoreciam ou dificultavam essas práticas e as concepções de democracia. Os acontecimentos anteriores às entrevistas foram reconstituídos a partir dos depoimentos, dos documentos e da experiência profissional da pesquisadora.

O material documental principal reuniu os nove documentos finais das Conferências Escolares de 2013 a 2019, 2021 e 2022. Em 2020, as assembleias e a Conferência não ocorreram em razão das condições sanitárias. Em 2021, as demandas foram levantadas por formulário *online*, mas a seleção daquelas consideradas possíveis de executar foi feita pela direção em conjunto com a diretoria da Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal (APEMEM); as instâncias presenciais foram retomadas em 2022. Para contextualizar a trajetória, também foram consultados o Projeto Político-Pedagógico de 2012, os documentos dos projetos Mais Adolfina e Aprender e Compartilhar e o documento interno denominado Manual Adolfina, no qual estão sistematizados processos administrativos e pedagógicos da escola. Na reconstrução do episódio do acervo, também foram considerados registros institucionais relativos ao caso consultados pela pesquisadora durante sua atuação na escola.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que previa gravação, transcrição e utilização dos depoimentos em publicações, com direito de retirada a qualquer momento. A pesquisa foi realizada com autorização formal da escola e consentimento individual assinado pelos dez entrevistados. Os nomes apresentados são pseudônimos: Érica e Eduardo, estudantes; Priscila e Pâmela, professoras; Gláucia e Gisele, gestoras; Fábio e Fátima, funcionários; Maria Paula e Marcos Paulo, familiares.

A identificação da escola exige cuidado porque reduz a proteção oferecida pelos pseudônimos. A instituição é publicamente reconhecida por sua trajetória, seus documentos finais são divulgados e a experiência já foi objeto de publicações anteriores. Em uma comunidade desse porte, algumas funções podem, porém, tornar participantes reconhecíveis. Por isso, evitou-se apresentar dados pessoais, julgamentos sobre pessoas identificáveis e episódios que pudessem expor indivíduos.

A posição da pesquisadora, primeira autora deste artigo, requer consideração específica. Ela atuou na escola desde 2012 até sua aposentadoria e, posteriormente, voltou a atuar na Rede Municipal. Ao longo dessa trajetória, exerceu funções de coordenação pedagógica, docência e vice-direção, além de ser mãe de estudantes. Sua inserção ofereceu acesso à memória e aos documentos, mas criou assimetria nas entrevistas e risco de confirmação de interpretações favoráveis. A pesquisa tornou essa implicação explícita (Penido, 2020) e buscou distanciamento pela transcrição integral, leituras reiteradas das entrevistas e dos documentos, preservação de falas divergentes e confronto entre depoimentos e documentos. Esses procedimentos não neutralizam a implicação, mas permitem considerá-la na avaliação dos resultados. Essa experiência profissional também integrou a reconstrução dos seis episódios analisados e foi cotejada com as entrevistas e os documentos disponíveis.

A análise original seguiu as orientações da análise temática de Braun e Clarke (2006) e identificou cinco núcleos: democracia, participação democrática, sentimentos, cultura e projetos. Eles deram origem aos eixos "a democracia como verbo", "os múltiplos verbos da participação", "perceber-se e transformar-se" e "costurando os elementos dessa outra cultura".

Para este artigo, o material foi retomado para examinar como práticas democráticas institucionalizadas participam da construção de capacidade coletiva para responder a prescrições externas em uma escola pública e em que condições essas respostas podem assumir caráter de resistência propositiva. Os cinco núcleos da análise temática original não foram simplesmente convertidos em novas categorias. Entrevistas e documentos foram relidos com atenção à formulação dos problemas, às formas de deliberação e às maneiras pelas quais decisões e respostas institucionais eram produzidas, registradas e, quando havia elementos para isso, acompanhadas ao longo do tempo. Foram mantidos os episódios em que o material empírico registrava uma pressão ou prescrição externa e alguma resposta institucional; casos que introduziam acomodação, ambiguidade ou limites à interpretação não foram excluídos. Na releitura, os cinco elementos apresentados na seção anterior foram tratados como características institucionais da experiência, e não como categorias previamente impostas ao material. A perspectiva relacional orienta a conexão entre os episódios locais e relações mais amplas que organizam currículo, trabalho docente e distribuição de autoridade (Apple, 2006; Gandin, L. A.; Lima, 2016).

Os documentos finais das Conferências foram também submetidos a uma codificação simples para estimar em que medida as decisões coletivas alcançavam questões com implicação orçamentária. Considerou-se nessa condição cada proposição cuja execução dependesse de bens, serviços, obras, reformas ou verbas sob gestão da escola. Cada proposição registrada no Documento Final foi tomada como unidade, inclusive quando reunia mais de uma ação; demandas semelhantes reapresentadas em anos diferentes foram contadas como novas deliberações.

A análise concentra-se nos processos e relações reconstruídos na trajetória da Adolfina, especialmente em como procedimentos participativos, registros e decisões coletivas são mobilizados diante de pressões externas. Esse desenho permite examinar essas relações em uma escola específica, sem atribuir causalmente às práticas democráticas mudanças nos indicadores educacionais ou supor que a experiência produziria os mesmos efeitos em outros contextos.

Na preparação da versão revisada, foi utilizado o ChatGPT para apoio à revisão linguística.

Da participação eventual à arquitetura institucional

Esta seção examina como a participação na Adolfina passou a integrar a organização institucional da escola. A análise aborda a regularidade dos encontros, a abertura da pauta e a

aprendizagem democrática, além dos procedimentos que articulavam a formulação de demandas à decisão coletiva, ao registro e ao acompanhamento das deliberações.

Regularidade, abertura e aprendizagem democrática

A partir de 2012, a participação na Adolfina passou a adquirir uma organização mais regular e institucionalizada. As assembleias escolares passaram a ocorrer mensalmente, oferecendo a professores, funcionários, estudantes e familiares espaços de discussão organizados por segmentos. No ano seguinte, a primeira Conferência Escolar reuniu as demandas produzidas ao longo desse processo. Essa estrutura não foi criada pronta: seus procedimentos foram sendo ajustados à medida que os participantes aprendiam a formular demandas, ouvir posições divergentes e acompanhar encaminhamentos.

A regularidade foi central para distinguir as assembleias de reuniões convocadas pela gestão diante de necessidades específicas. Gisele, gestora entrevistada, descreveu a importância da "marca mensal de espaço", que permitiu às pessoas falar e, com o tempo, aprender "o que se falar, e como se falar, e como ouvir também". Em sua interpretação, a assembleia tornou-se "um espaço de aprendizagem". Pâmela, professora entrevistada, estabeleceu a mesma diferença ao observar que decisões coletivas já ocorriam antes de 2012, mas não de forma sistematizada. Com as assembleias mensais, estudantes, profissionais e familiares passaram a saber que teriam um momento previsto para "pensar na escola".

A certeza de um próximo encontro modificou a temporalidade da participação. Uma demanda sem solução imediata poderia retornar ou ser reformulada. A continuidade também diminuía o controle da gestão sobre a oportunidade da fala: quando a assembleia integra o calendário, a existência do espaço não depende de uma convocação extraordinária nem da conveniência de quem ocupa a direção.

A abertura da pauta produziu um segundo deslocamento. Os participantes podiam apresentar temas não formulados previamente pela gestão. Priscila, professora entrevistada, relatou que, nas primeiras assembleias, estudantes perguntavam se tinham permissão para sugerir a pintura de uma sala. A recorrência do processo contribuiu para que a formulação de demandas deixasse de ser percebida como algo que exigia autorização prévia.

Essa abertura não significa que toda demanda fosse aprovada ou executada. As propostas passavam por sucessivas discussões. Primeiro eram debatidas nos grupos menores; as demandas dos estudantes, por exemplo, eram examinadas nas turmas e depois em assembleias que reuniam diferentes turmas. Na Conferência, os participantes eram distribuídos em grupos de discussão e, posteriormente, reunidos em plenária, na qual cada pessoa presente contava como um voto, independentemente de idade ou função. Eduardo, ex-estudante entrevistado, descreveu esse percurso destacando que "não era uma pessoa só que decidia". O que se reduzia ao longo das etapas era o número de demandas, e não o número de pessoas autorizadas a participar.

A participação direta também diferenciou o processo de uma estrutura representativa tradicional. Não havia delegados encarregados de defender posições fixas; cada pessoa podia acompanhar as etapas e alterar sua compreensão durante o debate. Relações de poder continuavam presentes e as vozes não tinham peso igual. Ainda assim, as divergências podiam aparecer e ser discutidas nas instâncias coletivas.

As resistências iniciais ajudam a compreender o processo. Gláucia, gestora entrevistada, recordou professores preocupados com a ideia de que "os alunos que decidem" e de que a escola

se transformaria em "um clube". Havia também receio de que as assembleias se tornassem mais uma exigência burocrática. Fátima, funcionária entrevistada, ao comentar a participação de familiares, considerava que pais com pouco conhecimento da realidade escolar poderiam atrapalhar as discussões. As falas mostram que a igualdade formal no espaço deliberativo não eliminou concepções hierárquicas sobre quem estaria preparado para decidir. Essas tensões mostram que as práticas democráticas não foram aceitas de forma imediata nem consensual. A institucionalização envolveu disputa sobre a legitimidade da palavra de estudantes, familiares e funcionários e construção gradual de adesão (Zardo-Morescho; Esquinsani; Zilli, 2025). O conflito fez parte do próprio processo de aprendizagem democrática.

Da fala à decisão

As entrevistas permitem distinguir vários níveis de participação. Maria Paula, familiar entrevistada, associou-a à oportunidade de "ter voz e dizer". Pâmela acrescentou a necessidade de ouvir a opinião de todos. Fábio, funcionário entrevistado, ressaltou a consciência de que se pode ser ouvido. Érica, ex-estudante entrevistada, introduziu o critério mais exigente, ao afirmar que a opinião precisa "contar pra alguma coisa". Essa sequência ajuda a compreender por que o caso envolve mais do que a criação de espaços de fala. A fala adquiria consequência porque as demandas percorriam um procedimento conhecido e podiam chegar ao Documento Final da Conferência, publicado no *site* da escola e, desde 2015, incluído na agenda entregue aos estudantes. A formalização criava memória institucional e oferecia uma referência pública para acompanhar o que havia sido aprovado.

Priscila chamou atenção para o compromisso produzido depois da Conferência: "no ano seguinte, a gente retoma". Estudantes e profissionais acompanhavam as alterações previstas e identificavam quando uma demanda havia sido realizada. Eduardo fez observação semelhante ao dizer que, depois da aprovação, "já começavam as mudanças". A participação abrangia formulação, decisão e acompanhamento.

O acompanhamento é decisivo porque a autoridade legal da gestão não desaparece com a assembleia. Diretores continuam responsáveis por decisões administrativas e pela execução orçamentária. Sem mecanismos de continuidade, uma deliberação pode funcionar apenas como legitimação de ações selecionadas posteriormente. Na Adolfina, a publicização e a retomada periódica das demandas ofereciam referências públicas para cobrar encaminhamentos e acompanhar decisões, ainda que não eliminassem a possibilidade de ações unilaterais da gestão.

Os documentos das Conferências oferecem um indicador material do alcance das decisões (Tabela 1). Entre 2013 e 2022, foram registradas 220 demandas, das quais 119, ou 54%, tinham implicação orçamentária segundo o critério de codificação descrito na seção anterior. A proporção passou de 12% na primeira Conferência para 76% em 2016 e permaneceu acima de 50% em todos os anos seguintes. Esses dados indicam que questões dependentes de recursos entravam no campo das decisões discutidas coletivamente; não demonstram que as demandas tenham sido executadas nem medem valores efetivamente deliberados.

Tabela 1 – Demandas das Conferências Escolares com implicação orçamentária (2013-2022)

Ano	Demandas totais	Demandas com implicação orçamentária	Percentual
2013	26	3	12%
2014	36	14	39%
2015	19	10	53%

Ano	Demandas totais	Demandas com implicação orçamentária	Percentual
2016	29	22	76%
2017	24	17	71%
2018	19	10	53%
2019	29	16	55%
2021	10	7	70%
2022	28	20	71%
Total	220	119	54%

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos documentos finais das Conferências Escolares. Em 2020 não houve Conferência em razão das condições sanitárias.

Nas duas primeiras Conferências, apareceram demandas explícitas por transparência e participação dos quatro segmentos no planejamento das verbas (professores, funcionários, estudantes e familiares). A partir da terceira, solicitações desse tipo deixaram de aparecer. O dado, isoladamente, não permite inferir diretamente por quê. Considerado ao lado da presença recorrente de demandas com implicação orçamentária, sugere que recursos e prioridades materiais passaram a integrar o campo de questões submetidas às instâncias coletivas.

O Quadro 1 sintetiza os elementos identificados. Ele não representa etapas rigidamente lineares. Na experiência cotidiana, formulação, deliberação, execução e avaliação retornavam umas às outras.

Quadro 1 – Elementos da democracia institucionalizada e capacidades produzidas

Elemento institucional	Funcionamento observado	Capacidade produzida	Tensão ou limite
Regularidade	Assembleias mensais previstas no calendário.	Continuidade da participação e possibilidade de retomar conflitos.	Exige tempo institucional e trabalho de organização.
Abertura da pauta	Demandas formuladas pelos próprios segmentos.	Reconhecimento de problemas que não partem da gestão.	Nem todas as pessoas se sentem igualmente autorizadas a falar.
Participação direta	Presença dos segmentos nas sucessivas etapas e na Conferência.	Reformulação de posições e construção de decisões coletivas.	Hierarquias sociais e institucionais continuam atuando.
Registro público	Documento Final publicado e incluído na agenda.	Memória, legitimidade e continuidade entre anos letivos.	O registro não garante automaticamente a execução.
Acompanhamento	Retomada das demandas e observação de sua realização.	Responsabilização compartilhada e controle sobre a autoridade.	Pode produzir frustração quando faltam recursos ou condições.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas e nos documentos analisados.

A democracia como capacidade de produzir respostas

Esta seção examina como a capacidade coletiva construída na Adolfina se expressa na organização do trabalho pedagógico e nas respostas a prescrições externas. A análise considera sua

incidência sobre o currículo, os tempos e os espaços escolares e compara as respostas produzidas diante de diferentes pressões, discutindo as formas e os limites da resistência propositiva.

Incidência sobre currículo, tempos e espaços

As instâncias de participação, os procedimentos de decisão, os registros e o acompanhamento descritos na seção anterior passaram a incidir também sobre o trabalho pedagógico. As demandas formuladas e deliberadas coletivamente alcançaram o currículo e a organização dos tempos e espaços da escola. A ampliação do campo das decisões coletivas para essas dimensões permite compreender a democracia como capacidade institucional.

Os documentos das Conferências registram demandas por projetos coletivos, ações de sustentabilidade, projetos de Matemática, aulas em diferentes espaços e atividades voltadas à leitura, ao gênero, às artes e à expressão corporal. Algumas solicitações reapareceram em anos distintos, mostrando que o Documento Final não encerrava as disputas nem assegurava o atendimento de tudo o que havia sido aprovado.

A demanda de 2016 por projetos de Matemática nasceu de estudantes do 6º ano que não conseguiam acompanhar as aulas. Em 2017, uma comissão de professores elaborou um projeto que envolveu grupos de estudo, oficinas, gincanas e revisão das propostas pedagógicas, com deslocamento da memorização de procedimentos para a resolução de problemas. O problema, inicialmente expresso como dificuldade de um grupo, foi reconstruído como questão curricular da escola. Em vez de localizar o fracasso exclusivamente nos estudantes, o processo abriu a possibilidade de examinar coletivamente o ensino.

A Feira de Iniciação Científica oferece outro exemplo de incidência curricular. Os estudantes escolhiam os grupos, os temas e os professores orientadores. Dois ex-estudantes entrevistados destacaram aspectos dessa possibilidade de escolha. Eduardo considerou a proposta democrática porque não era obrigado a pesquisar um assunto definido previamente, enquanto Érica destacou a possibilidade de decidir também como o trabalho seria realizado. As pesquisas desenvolvidas alcançavam temas de literatura, história, geografia, psicologia, adolescência, raça e gênero, entre outros. Ao escolher o que investigar e compartilhar com a comunidade, os estudantes participavam da produção do currículo.

Outra mudança na organização escolar ocorreu com o #foradacaixa, projeto em que estudantes de diferentes idades e turmas participavam de oficinas conduzidas por professores que não eram necessariamente seus docentes regulares. Priscila, professora entrevistada, afirmou que a proposta permitia reconhecer que "todo mundo é aluno de todo mundo e todo mundo é professor de todo mundo". Essa forma de organizar o trabalho pedagógico rompia com a associação rígida entre cada turma e seus professores, criando relações entre estudantes e docentes para além dos grupos regulares.

O Recreio Compartilhado estendeu esse deslocamento à organização dos tempos e espaços da escola. Antes, os horários eram separados por idade, parte dos espaços permanecia fechada e os deslocamentos eram rigidamente controlados, de modo que escalas para o banheiro e para o refeitório consumiam parcela significativa do tempo dos estudantes. A experiência foi gradualmente reorganizada até que crianças de 4 a 15 anos passassem a compartilhar um intervalo de 30 minutos e a utilizar diferentes espaços da escola, com deslocamento ao banheiro conforme a necessidade e lanche simultâneo. O argumento de que os maiores inevitavelmente machucariam os menores foi confrontado pela convivência. Acidentes e conflitos não deixaram totalmente de

ocorrer, mas a resposta institucional mudou: a separação deixou de ser tomada como solução prévia, e a mediação das relações passou a integrar a aprendizagem.

Os projetos têm em comum a origem em demandas e decisões formuladas coletivamente, que produziram mudanças no currículo e na organização dos tempos e espaços da escola. Depois de implementadas, essas mudanças também passaram a criar novas experiências de participação. Os exemplos revelam uma relação recíproca entre estruturas e práticas, sem estabelecer uma sequência causal única entre mudanças nas pessoas e mudanças na organização escolar.

A mediação institucional de prescrições externas

As práticas descritas na seção anterior não incidiam apenas sobre questões formuladas no interior da escola. Em diferentes momentos, prescrições e pressões externas exigiram respostas que mobilizaram procedimentos, decisões e critérios construídos coletivamente. Esta seção examina seis episódios desse tipo. A análise permite observar como a escola respondeu a essas pressões, o que conseguiu manter sob decisão ou critério próprio e quais limites permaneceram.

O calendário escolar oferece um exemplo. A cada ano, a Secretaria encaminhava um modelo previamente estruturado, deixando à escola a definição de alguns pontos, como os sábados letivos, e apresentava esse procedimento sob a designação de gestão participativa. A Adolfina considerou que convocar uma reunião específica apenas para decidir esses itens produziria uma forma esvaziada de participação. Em vez disso, levou essas definições às assembleias que já integravam seu processo regular de decisão, onde eram discutidas com outras questões relativas à organização do ano letivo. A escola cumpria, assim, a exigência administrativa da rede, mas inseria as decisões que lhe cabiam em instâncias nas quais a comunidade já participava da definição da pauta e das escolhas sobre a vida escolar.

No caso do Projeto Político-Pedagógico, cada gestão municipal propunha uma nova estrutura de documento, com campos a serem completados pelas escolas, procedimento que se aproxima do problema apontado por Apple (1995) na separação entre concepção e execução. A Adolfina registrava suas formulações nos espaços disponíveis e, quando a estrutura não as comportava, produzia documentos complementares anexados ao Projeto oficial. Entre eles estava o Manual Adolfina, que detalhava processos administrativos e pedagógicos da escola e reunia registros de projetos como a Feira de Iniciação Científica, o projeto de Matemática e o #foradacaixa. A estrutura definida pela rede permanecia obrigatória, mas não esgotava aquilo que a escola reconhecia como seu projeto: formulações próprias continuavam formalmente registradas e podiam ser retomadas.

A avaliação da Feira de Iniciação Científica coloca a tensão diretamente no campo pedagógico. Desde 2013, a escola havia organizado a Feira em torno do diálogo e da autoavaliação, sem atribuição de conceitos. Posteriormente, a Secretaria converteu a pesquisa em componente curricular obrigatório, com exigência de nota para fins de aprovação. A escola incorporou a alteração da grade, mas manteve estudante e orientador na definição do conceito final. O componente e o registro do conceito continuaram obrigatórios; o que permaneceu sob decisão da escola foi a forma de avaliar. Nesse episódio, a resistência propositiva é mais nítida: a escola cumpriu a exigência de nota, mas contestou a redução da avaliação a uma classificação atribuída unilateralmente e manteve uma concepção baseada no diálogo e na participação do estudante no julgamento de seu próprio trabalho.

As exigências associadas às plataformas digitais de registro e acompanhamento produziram uma situação diferente. A digitalização educacional participa de uma reconfiguração mais ampla do

trabalho docente e de suas formas de controle (Seki, 2025) e, nas entrevistas de 2022, docentes descreveram o preenchimento dos sistemas como repetitivo e solitário. Na Adolfina, foi elaborado um roteiro comum para orientar o preenchimento e organizou-se apoio entre profissionais; docentes com maior número de turmas ou maior carga de trabalho podiam contar com a colaboração de colegas. A exigência, o volume de trabalho e a lógica de controle das plataformas permaneceram. O que se modificou foi a maneira de enfrentar uma tarefa dirigida individualmente aos professores, que passou a ser tratada como problema coletivo. A marca de resistência é, por isso, parcial e ambígua: o arranjo enfrenta a individualização do trabalho, ao mesmo tempo que também facilita o cumprimento da própria exigência.

O Recreio Compartilhado mostra outra forma de resposta. O intervalo de 30 minutos, dez a mais do que o praticado em outras escolas da rede, foi questionado pela mantenedora depois de já estar incorporado à organização cotidiana da Adolfina. A escola contestou esse questionamento apresentando os registros do processo que havia levado à decisão e mostrando como os tempos de higiene e alimentação tinham sido reorganizados, além de verificar que não havia norma que impedisse a duração adotada. Nesse caso, a pressão externa não levou à reversão de uma decisão coletiva já experimentada pela escola. Os registros produzidos ao longo do processo e a margem existente na própria regulamentação permitiram sustentar a organização do tempo que a comunidade havia construído.

Uma pressão de outra natureza surgiu em torno do acervo da escola. Uma reclamação encaminhada com participação do Conselho Tutelar questionava a presença de livros considerados inadequados, alguns deles descritos como portadores de conteúdo ideológico. A questão foi discutida com as famílias. A literatura destinada ao público adulto foi retirada, uma vez que a escola não atendia turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto a literatura juvenil integrante dos programas oficiais foi mantida. A resposta incluiu, portanto, uma concessão, mas a reclamação não se tornou, sozinha, o critério para decidir o que poderia permanecer no acervo. A decisão apoiou-se também em critérios pedagógicos e normativos, preservando parte do material questionado. A controvérsia insere essa situação em disputas mais amplas sobre a seleção do conhecimento e dos materiais que podem integrar o currículo, dimensão central da análise de Apple (2006).

O Quadro 2 sintetiza as pressões envolvidas, as respostas construídas pela escola e o alcance de cada uma delas.

Quadro 2 – Dimensões da mediação institucional de prescrições externas

Dimensão	Prescrição ou pressão externa	Mediação observada na escola	Alcance da resposta e limite
Organização do ano letivo	Modelo de calendário previamente estruturado, com campos a completar, apresentado como gestão participativa.	Discussão do calendário nas instâncias coletivas já existentes.	Recusa a participação meramente homologatória ao incorporar a pauta às instâncias coletivas já existentes; o modelo exigido pela rede continua sendo cumprido.
Projeto Político-Pedagógico	Estrutura do documento redefinida pela gestão municipal, com campos a serem preenchidos.	Preenchimento do documento oficial com inserção de formulações próprias e produção de anexos, entre eles o Manual Adolfina.	Mantém formulações próprias para além do formato definido pela rede; a estrutura externa permanece obrigatória.

Dimensão	Prescrição ou pressão externa	Mediação observada na escola	Alcance da resposta e limite
Avaliação da pesquisa estudantil	Conversão da pesquisa em componente curricular obrigatório, com exigência de nota.	Incorporação do componente, mantendo estudante e orientador na definição do conceito final.	Contesta a redução da avaliação a uma classificação unilateral e preserva a lógica construída na escola, baseada no diálogo e na autoavaliação; o componente e o registro do conceito permanecem obrigatórios.
Registro e plataformas digitais	Preenchimento obrigatório de sistemas digitais, relatado como repetitivo e solitário.	Elaboração de roteiro comum e organização de apoio entre docentes.	Uma exigência dirigida individualmente aos docentes passa a ser enfrentada coletivamente; a exigência e sua lógica de controle não são alteradas, e o arranjo também pode facilitar seu cumprimento.
Uso do tempo escolar	Questionamento, pela mantenedora, do intervalo de 30 minutos.	Apresentação dos registros da decisão, demonstração da reorganização dos tempos de higiene e alimentação e verificação de que não havia impedimento normativo.	Sustenta uma decisão coletiva já incorporada à organização da escola; a resposta permanece dentro dos limites da regulamentação da rede.
Currículo e acervo	Reclamação externa sobre livros considerados inadequados, alguns descritos como ideológicos.	Discussão com as famílias, retirada da literatura destinada ao público adulto e manutenção da literatura juvenil integrante dos programas oficiais.	A reclamação não se torna critério suficiente para a decisão curricular: parte do acervo é mantida com base em critérios pedagógicos e normativos; há também concessão com a retirada de parte dos livros.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas, nos documentos analisados e na experiência profissional da pesquisadora.

Formas e limites da resistência propositiva

As respostas às pressões externas assumem formas diferentes, e nem todas chegam a contestar a prescrição ou a relação de poder em jogo. A comparação permite examinar em que condições a capacidade coletiva se converte em resistência propositiva e em quais situações permanece como cumprimento, adaptação, negociação ou concessão.

A Feira de Iniciação Científica e o Recreio Compartilhado são os casos em que a contestação e a alternativa própria aparecem com mais clareza. Nos demais episódios, as orientações produzidas na própria experiência da Adolfina se combinam, em graus distintos, com cumprimento, adaptação, negociação ou concessão. Isso não significa, porém, que essas respostas mais limitadas sejam pouco relevantes. Mesmo quando não consegue sustentar integralmente seus critérios, a escola pode ampliar margens de decisão, alterar a forma de cumprir uma exigência, preservar parte de uma orientação própria ou impedir que uma pressão externa defina sozinha o curso da ação.

Uma mesma resposta pode, assim, cumprir uma obrigação e alterar o modo de realizá-la, negociar alguma margem de ação sem abandonar um critério próprio ou fazer concessões sem abrir mão inteiramente daquilo que estava em disputa. A comparação entre os episódios permite examinar essas combinações e as condições que ampliam ou restringem a capacidade da escola de sustentar suas próprias orientações.

A documentação produzida pela própria escola também ajudou a dar continuidade a essas respostas. Ao formalizar decisões sobre currículo, recursos e organização, a comunidade escolar deu maior estabilidade a escolhas que, de outro modo, poderiam ficar restritas à memória das pessoas envolvidas. Esses documentos não garantem que as decisões sejam cumpridas nem eliminam as disputas, mas permitem retomar as decisões diante de questionamentos ou novas pressões.

A comparação dos episódios mostra ainda que o alcance dessas respostas não se esgota em seu resultado imediato. Quando uma decisão é discutida coletivamente, formalizada ou retomada em situações posteriores, ela pode passar a integrar a experiência institucional da escola e oferecer referências para novas decisões. Mesmo respostas marcadas por concessões ou por margens estreitas de escolha podem, assim, produzir ganhos: explicitar critérios, estabelecer precedentes, preservar espaços de decisão coletiva e tornar menos dependente da iniciativa individual o enfrentamento de novas pressões. A capacidade coletiva se constrói também por essa continuidade entre decisões, que permite à escola recorrer à sua própria experiência quando volta a disputar os rumos de seu trabalho.

Efeitos, contradições e limites

A seção anterior mostrou como a escola construiu respostas coletivas diante de pressões externas e quais limites atravessavam essas respostas. Aqui, o foco se desloca para os efeitos dessas práticas sobre a experiência escolar e sobre as relações entre os participantes. As práticas de participação e decisão coletiva produziram efeitos que ultrapassavam a resolução de questões específicas da escola. Nos depoimentos, elas aparecem associadas a mudanças na forma como as pessoas se percebiam, se relacionavam com os outros e compreendiam sua possibilidade de intervir na vida escolar. Esses efeitos, contudo, conviviam com desigualdades de participação, exigências adicionais de trabalho e fragilidades na continuidade das próprias instâncias coletivas.

Gisele falou em "sentir-se capaz de"; Érica disse sentir-se importante e com voz; Maria Paula associou o poder de decidir ao pertencimento; Fábio afirmou que deixava de ser "só funcionário" quando sua opinião podia integrar as decisões. Entre os participantes, aparecem de modo recorrente sentidos de capacidade, pertencimento, reconhecimento e responsabilidade compartilhada.

O pertencimento, nesse contexto, não aparecia apenas como identificação afetiva com a escola, mas como possibilidade de intervir em suas decisões. Maria Paula observou que uma pessoa pode integrar a comunidade e, ao mesmo tempo, permanecer esperando que outros decidam. Para ela, o poder de opinar e decidir com os demais modificava a relação com a escola e vinculava o pertencimento à participação nas decisões.

Além de fortalecer o pertencimento ligado à participação nas decisões, essas práticas também modificavam a forma como pessoas de diferentes idades e funções se reconheciam e se relacionavam na escola. No #foradacaixa, estudantes de diferentes idades e turmas conviviam entre si e com professores que não eram necessariamente seus docentes regulares; no recreio, crianças maiores e menores partilhavam espaços; nas assembleias, funcionários e familiares podiam colocar

demandas ao lado de professores e gestores. Essas situações reduziam algumas das separações produzidas pela organização cotidiana da escola entre turmas, idades e funções. Ao mesmo tempo, tensionavam certas hierarquias, sem eliminar as diferenças de responsabilidade entre os participantes. Priscila descreveu um aspecto central dessa mudança como o exercício de se colocar no lugar do outro.

Um episódio relatado por Priscila ajuda a compreender o sentido que ela atribuía à responsabilidade pelo outro. Ela contou ter visto um estudante dos anos finais acompanhar uma criança da Educação Infantil que havia caído. Quando a professora se ofereceu para assumir o cuidado, ele respondeu que a levaria à secretaria. O episódio mostra como Priscila relacionava as práticas de convivência ao reconhecimento de alguém de outra turma ou idade como parte de uma comunidade na qual o cuidado com o outro não se restringia aos vínculos mais imediatos.

Esses efeitos conviviam, contudo, com contradições importantes. Eduardo descreveu a assembleia como um espaço em que "a maioria ganhava". A decisão majoritária podia produzir silenciamentos, sobretudo quando diferenças de idade, formação e posição institucional afetavam de maneira desigual a possibilidade de falar e de ter sua posição considerada. Outros depoimentos mostram que opiniões podiam mudar durante o debate e que o contraponto era valorizado, mas isso não tornava iguais as condições de participação.

Também é preciso distinguir presença de participação. As assembleias de estudantes e profissionais ocorriam em horário escolar ou de trabalho, mas estar presente não significava necessariamente tomar parte nas discussões. Para os familiares, havia ainda o problema da compatibilidade com suas jornadas. Criar espaços de participação, portanto, não garantia que todos pudessem participar deles com a mesma frequência, segurança ou possibilidade de influência.

A manutenção dessas instâncias também exigia trabalho. Reuniões mensais, comissões, registros, conferências e acompanhamento demandavam tempo e podiam ampliar a carga de profissionais já submetidos a condições intensas de trabalho. A institucionalização da participação não eliminava, portanto, o problema das condições necessárias para mantê-la ao longo do tempo.

A pandemia tornou essa fragilidade particularmente visível. Em 2021, as demandas foram levantadas por formulário *online*, mas a seleção daquelas que seguiriam adiante passou por uma instância mais restrita. A Conferência daquele ano registrou o menor número de demandas da série, dez. As assembleias presenciais retornaram em 2022, com 28 demandas registradas. O episódio mostra que mesmo procedimentos já incorporados à organização da escola podem enfraquecer-se ou ser recentralizados quando se alteram as condições que permitem sua continuidade.

Em conjunto, esses efeitos e contradições mostram que a institucionalização da participação não se resume à criação de procedimentos para decidir. Ela também pode ampliar o reconhecimento de si e dos outros como participantes da vida escolar, fortalecer o pertencimento associado à possibilidade de intervir e produzir formas compartilhadas de responsabilidade. Esses efeitos, porém, permanecem dependentes das condições de participação, do trabalho necessário para sustentar os espaços e procedimentos participativos e de sua contínua reconstrução diante da rotatividade e de mudanças no contexto. Isso importa também para compreender a capacidade coletiva examinada neste artigo: ela não decorre apenas da existência de assembleias, registros e procedimentos, mas das relações que permitem às pessoas formular problemas, reconhecer decisões como compartilhadas e retomá-las em novas situações. Essa capacidade pode ser mobilizada quando novas pressões alcançam a escola. Quando permite contestar uma prescrição ou relação de poder e sustentar uma alternativa construída coletivamente, assume a forma de resistência propositiva examinada na seção anterior.

Considerações finais

O artigo perguntou como práticas democráticas institucionalizadas participam da construção de capacidade coletiva para responder a prescrições externas e em que condições essas respostas podem assumir caráter de resistência propositiva. A análise mostra que a institucionalização importa porque dá continuidade à participação e permite que decisões, critérios e compromissos construídos coletivamente permaneçam disponíveis quando novos problemas surgem. Com isso, a resposta da escola deixa de depender apenas da iniciativa individual e pode apoiar-se em referências produzidas ao longo de sua própria experiência.

Esse resultado permite precisar a noção de capacidade coletiva. Ela não corresponde simplesmente à existência de espaços participativos nem à soma das capacidades individuais dos integrantes da escola. Forma-se nas relações e nas condições que permitem transformar problemas inicialmente individuais ou externos em questões coletivas, produzir decisões compartilhadas e retomá-las posteriormente. A experiência da Adolfina dá concretude, nesse sentido, à participação como construção em conjunto discutida por Danilo Gandin (2012): a participação ganha alcance democrático quando diferentes sujeitos podem incidir efetivamente sobre aquilo que será decidido. Ao mesmo tempo, dialoga com o problema destacado por Apple (1995) da separação entre concepção e execução do trabalho educativo. Quando a participação alcança currículo, avaliação, tempos, espaços e critérios pedagógicos, ela amplia a possibilidade de a comunidade escolar participar também da concepção de seu próprio trabalho, ainda que dentro de regulações, determinações legais e condições materiais que não controla.

A comparação dos seis episódios mostra, contudo, que a capacidade coletiva produz respostas distintas conforme a pressão enfrentada e as margens de ação disponíveis. Em algumas situações, ela permite redistribuir encargos, adaptar procedimentos ou negociar espaços de decisão. Em outras, a resposta contesta uma prescrição ou relação de poder e sustenta uma alternativa ancorada na própria experiência democrática da instituição, como na avaliação da Feira de Iniciação Científica e na defesa do Recreio Compartilhado. A categoria de resistência propositiva ganha força analítica ao distinguir essas situações: há resistência quando a escola mobiliza aquilo que construiu coletivamente para contestar uma pressão e sustentar uma alternativa orientada por referências próprias.

Essa distinção ajuda também a compreender o caráter relacional da resistência. As prescrições externas não chegam a uma instituição vazia. Encontram decisões anteriores, compromissos pedagógicos, relações de autoridade, formas de participação e modos de organizar o trabalho que já fazem parte da história da escola. A mesma instituição pode, portanto, adaptar-se em uma situação, negociar em outra e produzir uma resposta resistente em uma terceira. O valor analítico da categoria está em distinguir essas situações sem transformar toda ação coletiva em resistência e, ao mesmo tempo, em reconhecer que formas de contestação podem ser produzidas mesmo dentro de margens normativas e institucionais estreitas.

Os efeitos e contradições examinados mostram ainda que essa capacidade precisa ser continuamente produzida nas relações escolares. A institucionalização oferece continuidade e memória, mas sua sustentação depende das condições concretas de participação e do trabalho necessário para reconstruí-la ao longo do tempo.

Ao reconstruir como demandas são formuladas, decisões ganham continuidade e prescrições externas são enfrentadas no cotidiano da escola, o estudo responde também a uma questão destacada por Amaro e D'Angelo (2024): compreender empiricamente como a gestão democrática se realiza, para além de sua formulação normativa. A Adolfina mostra que seu significado depende menos da existência formal de mecanismos participativos do que das relações

que se estabelecem entre participação, decisão, continuidade e incidência sobre dimensões substantivas da vida escolar.

A experiência da Adolfina oferece, nesse sentido, aprendizados que podem ser reconstruídos em outros contextos, sem constituir um modelo a ser reproduzido. Mais do que na reprodução de assembleias, conferências ou projetos específicos, o aprendizado reside na compreensão dos princípios, das relações e das condições que permitem à participação ganhar continuidade, alcançar decisões substantivas e incidir sobre o currículo, os tempos, os espaços e as relações de autoridade. A democracia institucionalizada pode sustentar um projeto de democracia densa. A experiência da Adolfina dá concretude à compreensão de Freire (1967) de que a democracia se aprende em seu próprio exercício e também à formulação de Souza (2025) da gestão democrática como princípio, método e fim educacional: a democracia orienta a organização da escola, constitui o modo pelo qual decisões são produzidas e integra a própria formação proporcionada pela experiência escolar. Como propõem Beane e Apple (1997), esse exercício alcança também a experiência educativa quando a participação incide sobre aquilo que se ensina, sobre como se aprende e sobre as formas de organizar a vida escolar.

Essa relação ajuda a compreender a especificidade da resistência propositiva. Suas possibilidades não começam a ser construídas quando uma pressão externa aparece, como se a ação da escola fosse definida pelo problema ao qual precisa reagir. Elas são construídas antes, na própria experiência de uma democracia entendida como processo permanente e sempre incompleto, que precisa enfrentar suas desigualdades, contradições e dificuldades internas ao mesmo tempo que lida com regulações e pressões externas. Na Adolfina, participar, decidir, registrar, acompanhar, rever escolhas e produzir coletivamente o currículo foram compondo uma forma de operar que não dependia da existência de um adversário ou de uma prescrição para adquirir sentido. Quando uma pressão externa alcançava a escola, ela encontrava esse projeto já em movimento.

A resistência propositiva pode ser compreendida, então, como um modo pelo qual esse projeto democrático continua a se construir quando encontra limites e pressões que procuram restringi-lo ou redirecioná-lo. Seu caráter propositivo reside em oferecer uma alternativa àquilo que é imposto e em fazer essa alternativa nascer de princípios, relações e experiências que a própria comunidade vem construindo. Resistir, nesse sentido, integra o exercício da democracia: é sustentar a possibilidade de continuar produzindo coletivamente a escola, inclusive seu currículo, suas formas de participação, seus tempos, seus espaços e suas relações de autoridade, em vez de deixar que as pressões enfrentadas passem a definir o horizonte de sua ação.

Referências

AMARO, R. de A.; D'ANGELO, M. J. Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-40, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644473660

AMARO, R. de A.; SCHUNK, L.; D'ANGELO, M. J. Concepções de gestão escolar democrática: estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-17, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469841837

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEANE, J. A.; APPLE, M. W. O argumento por escolas democráticas. *In*: APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 9-43.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GANDIN, D. A posição do Planejamento Participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf. Acesso em: 12 nov. 2026.

GANDIN, D. Poder, participação e escola democrática. *In*: FETZNER, A. R.; MENEZES, J. S. da S. (org.). **A quem interessa a democratização da escola?**: reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012. p. 37-54.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GANDIN, L. A.; APPLE, M. W. Can critical democracy last? Porto Alegre and the struggle over "thick" democracy in education. *In*: APPLE, M. W.; GANDIN, L. A.; LIU, S.; MESHULAM, A.; SCHIRMER, E. (org.). **The struggle for democracy in education**: lessons from social realities. New York: Routledge, 2018. p. 104-134.

GANDIN, L. A.; LAMB, J. Building a "thick democracy": the experience of the Adolfina Diefenthäler School in Southern Brazil. *In*: SANJAKDAR, F.; APPLE, M. W. (org.). **Engaging critical pedagogy in education**: global phenomenon, local praxis. New York: Routledge, 2024. p. 211-227.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265. Acesso em: 12 nov. 2026.

LAMB, J. M. **Práticas pedagógicas democráticas e a constituição de uma outra cultura na Escola Adolfina Diefenthäler**. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/262730. Acesso em: 11 nov. 2026.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 729-749, 2017. DOI: https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79305

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

OLIVEIRA, A. C. P. de; VIEIRA, S. L. Gestão democrática: contexto, atualização e aproximações teóricas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, p. 1-19, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531411646

PENIDO, C. M. F. Trabalhador-pesquisador: análise da implicação como resistência ao distanciamento do objeto. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 380-396, 2020. DOI: https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p369-385

SEKI, A. K. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, p. 1-24, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.288714

SOUZA, Â. R. de. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-20, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469851123

ZARDO-MORESCHO, S. M.; ESQUINSANI, R. S. S.; ZILLI, J. B. Gestão escolar democrática: o que dizem as percepções de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-20, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469846659

Recebido em 26/07/2026
Versão corrigida recebida em 30/10/2026
Aceito em 03/11/2026
Publicado online em 18/11/2026