

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Vanusa de Matos Vieira Teixeira

Tensões e Desafios da Participação Estudantil na Gestão Democrática Escolar:
um estudo de caso em uma escola da rede estadual mineira

Juiz de Fora
2024

Vanusa de Matos Vieira Teixeira

Tensões e Desafios da Participação Estudantil na Gestão Democrática Escolar:
um estudo de caso em uma escola da rede estadual mineira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Rogéria Campos de Almeida Dutra

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Teixeira, Vanusa de Matos Vieira.

Tensões e desafios da participação estudantil na gestão democrática escolar : um estudo de caso em uma escola da rede estadual mineira / Vanusa de Matos Vieira Teixeira. -- 2024.
158 f. : il.

Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. gestão democrática. 2. juventudes. 3. participação. 4. rede de educação mineira. I. Dutra, Rogéria Campos de Almeida , orient. II. Título.

Vanusa de Matos Vieira Teixeira

Tensões e Desafios da Participação Estudantil na Gestão Democrática Escolar: um estudo de caso em uma escola da rede estadual mineira

Dissertação
apresentada
ao Programa de Pós-
graduação
Profissional em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública

Aprovada em 19 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Rogéria Campos de Almeida Dutra - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Elisabeth Gonçalves de Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof.(a) Dr.(a) Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho
Faculdade EnsinoE

Juiz de Fora, 29/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Rogéria Campos de Almeida Dutra, Professor(a)**, em 19/12/2024, às 20:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 16/01/2025, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho, Usuário Externo**, em 27/01/2025, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2128594** e o código CRC **9D4D52A7**.

Dedico este trabalho ao meu filho, Heitor e ao meu marido, Daniel, que estiveram ao meu lado, dividindo angústias e conquistas ao longo de sua realização.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a espiritualidade superior que estiveram ao meu lado, me sustentando e não me deixando desistir, mesmo quando parecia impossível continuar.

Ao meu filho, Heitor, que sempre foi minha base de sustentação, meu refúgio de amor. Por todos os momentos que mamãe teve que se ausentar, pelos dias em que estivemos separados, onde o canto para dormir acontecia pelo som de uma ligação telefônica e a saudade nossa companheira, por todas as ausências compreendidas por você.

Ao meu marido, Daniel, que desde o início compartilhou do sonho do mestrado, afirmando ser um projeto de família. Por todas as vezes que você assumiu a vida familiar sozinho para que pudesse realizar meu sonho e por todas as vezes que ouvia você dizer com admiração que era mestranda.

À orientadora Professora Doutora Rogéria Campos de Almeida Dutra, cujas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Sem a sua ajuda, com a indicação do instrumento de pesquisa, diário de campo, esta pesquisa não teria sido possível diante das barreiras encontradas.

Ao coorientador Professor Doutor Leonardo Ostwald Vilardi, por ter sido minhas asas durante esse voo. Muitos foram os momentos de desespero e desabafo, em que o acolhimento era sempre fraterno e o direcionamento certo. Gratidão por ter me acolhido e estado ao meu lado sempre.

Ao meu irmão Vinícius e à minha cunhada Lia, que sempre me apoiaram.

À minha amiga Cristina, que me apoiou em todos os momentos de desespero e me fez acreditar que era capaz.

Aos meus amigos professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa, mesmo com todas as condições desfavoráveis. A companhia de vocês torna o meu dia mais leve e alegre.

Por fim, mas não menos importante, aos meus alunos, que tornam meus dias às vezes estressante, é verdade, mas sempre cheio de muito carinho e aprendizado. Vocês me renovam todos os dias.

Nas sociedades de controle, nossas subjetividades ‘nunca terminam nada’ e, paradoxalmente, nossos jovens estão condenados a um protagonismo permanente – uma eterna reinvenção de si em busca de autenticidade. Não resta dúvidas de que precisarão aprender a conhecer e a enfrentar os sedutores (e complicados) anéis dessa serpente! (Silva, 2022, p. 16).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão estudado discutiu a participação das juventudes na Escola Estadual Aurora do Conhecimento (EEAC), nome fictício atribuído à escola pesquisada. A questão que resume esta pesquisa é: como a equipe gestora da EEAC pode atuar para promover a participação dos estudantes no ambiente escolar? O objetivo geral deste trabalho foi analisar se e como a participação das juventudes ocorre no ambiente escolar pesquisado. Os objetivos específicos foram os seguintes: descrever quais são e como funcionam os espaços de participação, analisar como os estudantes atuam nesses espaços e propor ações para a institucionalização dos espaços de participação e para a formação das juventudes de forma a promover a participação juvenil. Para cumprir com os objetivos propostos, a pesquisa se baseou em uma abordagem qualitativa, por meio de observações, com diário de campo; rodas de conversa com líderes de turma, com estudantes do 9º ano integral com professores; entrevista com especialista em educação básica e revisão bibliográfica sobre gestão democrática e a participação dos estudantes no ambiente escolar. O referencial teórico que subsidiou a pesquisa foi Dayrell (2003; 2010) Dayrell e Jesus (2016) Martins e Dayrell (2022), com os conceitos de sujeito social, juventudes e a escola como espaço de disputas, processos de exclusão escolar; Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Silva (2022), Souza (2008), Costa (2011), com a adoção da expressão “protagonismo juvenil” e a consequente responsabilização do jovem; Araújo (2009), Costa (2000) e Machado e Goulart (2019), com a gestão democrática e os espaços de participação dos estudantes. A partir da análise dos dados coletados, foi possível identificar que, embora existam mecanismos e legislações que incentivam a participação juvenil, a efetividade desses espaços ainda é limitada. A pesquisa aponta que a disciplina e a falta de estímulo à participação dos jovens restringem a autonomia dos estudantes. Em resposta a essas limitações, foi proposto um Plano de Ação Educacional para fortalecer os espaços de participação juvenil.

Palavras-chave: gestão democrática; juventudes; participação; rede de educação mineira.

ABSTRACT

This paper, developed for the Professional Postgraduate Program in Education Management and Assessment (PPGP) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), discusses the participation of young students in democratic school management. The students who agreed to participate in the work study at Escola Estadual Aurora do conhecimento (EEAC), a fictitious name attributed to the institution where the research took place. The driving question that summarizes this work was: How can the EEAC management team act to promote student participation in the school environment? The specific objectives of the research were the following: describe what participation spaces are and how they work, analyze how students act in these spaces and propose actions to promote students' action^o. To achieve these objectives, a qualitative approach was adopted, through observations and notes in a diary. Conversations were organized with class leaders, full-time 9th year students, teachers and a specialist in basic education^o. Finally, a literature review on democratic management and the effective inclusion of student participation in the school environment was carried out. The theoretical framework that supported this study was Dayrell (2003; 2010) Dayrell and Jesus (2016) Martins and Dayrell (2022), mainly in relation to the concepts of social subject, youth and school as a space for disputes, without ignoring the process of school exclusion^o. Works by Ferretti, Zibas and Tartuce (2004), Silva (2022), Souza (2008) and Costa (2011) contributed to the adoption of the expression "youth protagonism" and the consequent accountability of young people. Araújo (2009), Costa (2000) and Machado and Goulart (2019) guided the paths to knowledge about democratic management and spaces for student participation^o. From the analysis of the data collected, it was possible to identify that, although there are mechanisms and legislation that encourage youth participation, the effectiveness of this participation is still limited. The research showed that lack of encouragement for young people to participate restrict students' autonomy. In response to these limitations, an Educational Action Plan (PAE) was proposed to strengthen the students' participation.

Keywords: democratic management; youths; participation; Minas Gerais education network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Principais problemas identificados sobre os espaços de participação juvenil	115
Quadro 2 - Dados da pesquisa e ações a serem desenvolvidas.....	118
Quadro 3 - Proposta de ação para tornar os espaços de participação formais efetivos	121
Quadro 4 - Cronograma Proposta de ação para tornar os espaços de participação formais efetivos	125
Quadro 5 - Proposta de ação formação de Grêmio Estudantil	127
Quadro 6 - Cronograma Proposta criação Grêmio Estudantil	132
Quadro 7 - Proposta de ação Comunicação Eficaz.....	133
Quadro 8 - Proposta de ação favorecimento de espaços informais de participação	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos matriculados por etapa na Escola Estadual Aurora do Conhecimento (2017 a 2022)	44
Tabela 2 - Taxas de Rendimento (aprovação, reprovação e abandono) na Escola Estadual Aurora do Conhecimento (2017 a 2022).....	44
Tabela 3 - Escola Estadual Aurora do Conhecimento Ideb (2015 a 2021)	46
Tabela 4 - Taxa de distorção idade-série por etapa EE Aurora do Conhecimento e Minas Gerais (2017 a 2022)	47
Tabela 5 - Nível Socioeconômico Escola Estadual Aurora do Conhecimento (2019 a 2021)	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apac	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEAC	Escola Estadual Aurora Conhecimento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
PAE	Plano de Ação Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES	21
2.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	21
2.2	PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA LEGISLAÇÃO FEDERAL	27
2.3	PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA LEGISLAÇÃO MINEIRA	30
2.4	A ESCOLA ESTADUAL AURORA DO CONHECIMENTO	37
2.4.1	Caracterização da escola.....	38
2.4.2	O Contexto socioeconômico da Escola Estadual Aurora do Conhecimento	47
2.4.3	Participação Juvenil e Gestão Democrática na Escola Estadual Aurora do Conhecimento.....	53
3	PARTICIPAÇÃO JUVENIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	60
3.1	JUVENTUDES E ESCOLA.....	60
3.2	O DISCURSO DO PROTAGONISMO JUVENIL	69
3.3	GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	78
3.4	METODOLOGIA.....	82
3.5	PERCEPÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO JUVENIL SOB O OLHAR DE ESTUDANTES, PROFESSORES E ANALISTA EDUCACIONAL	89
3.5.1	Expressão cultural mediante vestimenta	90
3.5.2	Recreio fragmentado.....	92
3.5.3	Relacionamento entre estudantes e professores.....	94
3.5.4	Espaço formal de participação.....	96
3.5.5	Falta de informação.....	107
3.5.6	Disciplina	109
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	117
4.1	ESPAÇOS FORMAIS DE PARTICIPAÇÃO EFETIVOS	120
4.2	CRIAÇÃO GRÊMIO ESTUDANTIL	127
4.3	COMUNICAÇÃO EFICAZ	133
4.4	AMBIENTE FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DE ESPAÇOS INFORMAIS DE PARTICIPAÇÃO	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137

REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – ROTEIRO RODA DE CONVERSA PROFESSORES	148
APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA	151
APÊNDICE C – RODA DE CONVERSA LÍDERES DE TURMA	154
APÊNDICE D – RODA DE CONVERSA ESTUDANTES 9º Ano Integral	156

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida teve por objetivo analisar como a participação juvenil se dá na Escola Estadual Aurora do Conhecimento (EEAC), situada na região do Alto Paraopeba, Minas Gerais (MG). Adotamos um nome fictício para garantir o sigilo dos dados usados durante a pesquisa. Sou professora de educação básica da Rede Estadual de Minas Gerais desde 2006. Dentro desse espaço de tempo pude¹ trabalhar com as mais diversas faixas etárias e de ensino, atuando desde o ensino regular à Educação em Tempo Integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante meus anos de vivência na escola, sempre concentrei meu olhar nos estudantes, e uma questão que constantemente me chamou a atenção foi a forma como eles são percebidos pelos profissionais da educação que trabalham na instituição. Ao longo desse período, uma inquietude me acompanhou: a falta de estímulo para envolvê-los nas decisões da escola. Percebi que esses jovens raramente eram consultados durante os processos de tomada de decisão e nem sempre eram informados sobre a implementação de novos procedimentos escolares.

Por outro lado, como professora de História, tenho como objetivo cultivar em meus alunos o senso crítico, a curiosidade em compreender o mundo ao seu redor e a capacidade de efetivamente interagir com essa realidade para provocar transformações. Promover a participação em um contexto como a escola, com a finalidade de capacitá-los a reconhecer que podem influenciar a sociedade e buscar, dentro de suas possibilidades, implementar mudanças significativas. O envolvimento dos estudantes nos espaços de participação dentro da escola, como ponto de partida para a formação de indivíduos críticos e ativos, é uma maneira de capacitá-los a se tornarem cidadãos engajados e participativos em uma sociedade democrática.

Para além dos princípios que norteiam minha atuação como professora, também me apoio na legislação em vigor, que enfatiza a participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios das instituições de ensino. A própria

¹ No decorrer deste trabalho, a primeira pessoa do singular é utilizada quando me refiro diretamente às minhas experiências profissionais e acadêmicas, que são relevantes para embasar as reflexões e conclusões apresentadas. Essa escolha justifica-se pela necessidade de evidenciar a perspectiva pessoal e a trajetória que orientaram a elaboração desta pesquisa.

Constituição de 1988, em seu artigo 206, consagra a ideia de gestão democrática no ensino público (Brasil, [1988]).

Além da constituição, a normativa infra constitucional, tanto nacional quanto estadual, consagra a participação estudantil, podemos mencionar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 7.398/1985 (Brasil, 1985), a Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), a Resolução nº 4.764/2022 (Minas Gerais, 2022a) e o Conselho de Classe - Documento Orientador 2023 (Minas Gerais, 2023), emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Todas essas normativas convergem na direção da participação dos estudantes em Colegiados Escolares e Conselhos de Classe, que são os espaços formalmente designados para tal.

Além disso, é válido explorar se existem outros espaços mais informais nos quais a participação dos estudantes é efetiva. Dentro da escola, em algum momento ou contexto, os estudantes têm a oportunidade de participar de maneira significativa? São eles verdadeiramente reconhecidos e respeitados em suas perspectivas e contribuições? Essas são perguntas fundamentais para garantir que a legislação seja traduzida em práticas efetivas de participação dos estudantes, promovendo uma educação mais democrática e engajadora.

Para o estudo das juventudes e seus espaços de participação, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar como ocorre, na Escola Estadual Aurora do Conhecimento, a promoção da participação dos estudantes nos espaços escolares, e como objetivos específicos:

- a) descrever quais são e como funcionam os espaços de participação na Escola Estadual Aurora do Conhecimento e como os estudantes atuam nesses espaços;
- b) analisar a formação e participação dos jovens na escola e sua relação com o desenvolvimento da participação;
- c) propor ações para a institucionalização dos espaços de participação e para a formação das juventudes de forma a promover a participação. Isso posto, analisamos como a equipe gestora da escola pode contribuir para a promoção da participação dos estudantes no ambiente escolar.

Para iniciar a tarefa de mapear os espaços formais e não formais nos quais os jovens podem participar dentro do ambiente escolar na EEAC, o primeiro passo

consistiu em realizar um diagnóstico para determinar se os estudantes ocupam ou participam de tais espaços, sendo necessário compreender a dinâmica e o funcionamento desses espaços. No entanto, antes mesmo de prosseguir com essa fase de diagnóstico, é importante destacar que, ao discutir a participação dos estudantes no espaço escolar, tem se tornado comum a utilização do termo "protagonismo juvenil", sobretudo em documentos orientadores de políticas públicas direcionadas a esse público, como a BNCC. Na BNCC, a palavra "protagonismo", referindo-se à atuação juvenil, é mencionada 37 vezes ao longo do documento, abrangendo as etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Em uma das citações, ainda na introdução desse mesmo documento (Brasil, 2018a), é proposta a superação da fragmentação do conhecimento por disciplinas, incentivando sua aplicação prática no mundo real, ressaltando a relevância do contexto para atribuir significado ao aprendizado e enfatizando o protagonismo do estudante tanto no processo de aprendizagem quanto na construção de seu projeto de vida. No entanto, é fundamental apontar as limitações e nuances do discurso envolvendo essa expressão.

O termo "protagonismo juvenil", conforme observado por Silva (2022), teve origem no século XX e, inicialmente, estava associado à capacidade dos jovens de provocar transformações sociais significativas. No entanto, nas últimas décadas, a juventude tem sido incumbida de uma "nova forma" de política, na qual a ação individual contribui para a integração dos jovens (Souza, 2008). Em outras palavras, a ênfase na individualidade e na atuação individual acabou por eclipsar o domínio da política coletiva. O conceito de protagonismo juvenil evoluiu de sua concepção original, centrada na transformação social e na organização coletiva, para uma forma mais individualizada.

Silva (2022) argumenta que o protagonismo, conforme compreendido nos dias de hoje, concentra-se na capacidade de escolha dos jovens e na valorização de suas potencialidades subjetivas. Como destacado por Silva (2022), ele é caracterizado pelo "imperativo da autenticidade". Nesse contexto, os jovens se encontram em uma sociedade cada vez mais homogeneizadora e pouco sensível às diferenças e singularidades. No entanto, é exatamente nesse cenário que os jovens são reconhecidos como cada vez mais "originais", dado que vivenciam diversas experiências singulares.

Nesse cenário, é fundamental destacar que não há um consenso claro sobre a definição do termo "protagonismo juvenil". Nossa abordagem segue a linha de autores que adotam uma perspectiva crítica, situando-o no contexto da pós-modernidade, um período caracterizado por profundas mudanças sociais e culturais (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004; Silva, 2022; Souza, 2008), em que o termo "protagonismo juvenil" é carregado de significado pedagógico, mas, também, político. Portanto, optamos por não utilizar a expressão "protagonismo juvenil" e, em vez disso, alinhamo-nos com autores que examinam de maneira crítica essa abordagem, reconhecendo nela uma representação que, conforme afirmou Souza (2008), tende a diminuir a importância da participação política² e a integrar de maneira inadequada a juventude carente. A discussão sobre o conceito de "protagonismo juvenil" será detalhada no Capítulo 3, mais precisamente na seção 3.2, onde serão apresentados os principais autores e reflexões teóricas sobre o tema.

Assim, escolhemos adotar a expressão "participação juvenil", ao discutirmos sobre a atuação das juventudes no espaço escolar, pois consideramos que ela se ajusta melhor aos objetivos de nosso trabalho e ao referencial teórico que utilizamos para seu desenvolvimento. Isso reflete nossa intenção de focar o engajamento dos jovens de uma forma que leve em conta sua voz ativa e autêntica na sociedade, evitando as controvérsias que a expressão "protagonismo juvenil" pode carregar.

Acreditamos que o primeiro passo para explorar essa realidade seja o entendimento do jovem que é objeto de nosso interesse. Conhecer o jovem e a juventude que estamos abordando deve ser a base de nossa investigação. Nesse contexto, utilizamos o conceito de "sujeito social" de Charlot (2000 *apud* Dayrell, 2003) e o conceito de "juventudes", conforme abordado por Dayrell (2003). O autor busca compreender os jovens como sujeitos sociais, ou seja, indivíduos que possuem uma historicidade, estão situados no tempo e no espaço, e, portanto, carregam consigo suas origens e experiências de vida, sendo influenciados por seu ambiente e também exercendo influência sobre ele. Segundo o autor, o ser humano é visto como uma construção em constante evolução, um processo de contínua autotransformação. O sujeito é apreendido em toda a sua singularidade, uma vez que ele é humano na medida em que é um sujeito histórico. Nesse sentido, não é

² Atuação política aqui entendida como espaço de debate e não atuação partidária.

apropriado abordar a juventude de maneira uniforme, mas sim considerar as múltiplas facetas das "juventudes", abarcando toda a heterogeneidade que essa palavra pode abranger.

De acordo com Dayrell (2003), afirmar que somos seres sociais é o mesmo que reconhecer que nos constituímos nas relações com os outros. Nessa perspectiva, o indivíduo é percebido como um agente ativo e autor da sua própria narrativa no mundo. Isso realça a interdependência entre o sujeito e o contexto, destacando a importância das relações humanas e do ambiente na construção da identidade e da experiência individual. Isso nos permite reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas dentro desse grupo etário, evitando generalizações simplistas e permitindo uma análise mais sensível das realidades vivenciadas por diferentes jovens.

Direcionamos nosso foco para o ator central do ambiente escolar, o estudante, em seu dia a dia repleto de variadas oportunidades de ação. Nossa ênfase se concentra no jovem, considerado por esta pesquisa, o personagem principal no cenário educacional. Personagem principal entendido como o ator social em torno de quem todas as atividades escolares são, ou, ao menos, deveriam ser, organizadas. Nosso objeto de estudo se volta para a compreensão da participação dos jovens no ambiente escolar. A participação existe? Que tipo de participação? Que jovem é esse? Que ambiente educacional é esse?

Para alcançar os objetivos mencionados, empregamos abordagem qualitativa com aplicação de entrevista, rodas de conversa e registros em diário de campo. Além disso, nossa metodologia compreendeu a coleta de dados em fontes de acesso público, bem como uma análise do Plano Político Pedagógico da escola. Inicialmente, estava prevista a utilização das atas de Conselho de Classe, atas das reuniões do Colegiado Escolar, atas de reunião de módulo 2 dos professores e livro de ocorrências dos alunos do período entre 2017 e 2023, além de informações sobre os espaços físicos e o quadro de recursos humanos. Contudo, após o pedido formal para acesso a esses documentos, tal acesso não foi deferido.

A análise da pesquisa revelou que a participação juvenil no ambiente escolar da EEAC ainda é limitada, especialmente em processos de tomada de decisão e na efetividade de espaços formais de representação, como o Conselho de Líderes de Turma e a inexistência de Grêmio Estudantil. Embora esses mecanismos sejam garantidos por legislação e documentos institucionais, como o Documento

Orientador do Conselho de Líderes de Turma (Minas Gerais, 2022b), a sua implementação não se concretizou plenamente. O Conselho de Líderes não foi formado de maneira regular, e a participação dos estudantes no Conselho de Classe ocorreu apenas uma vez durante o período analisado. Esses fatores indicam uma falha na promoção de espaços de participação, evidenciando a necessidade de uma reestruturação para garantir maior envolvimento dos alunos nas decisões e na gestão escolar.

O Plano de Ação Educacional (PAE) proposto está diretamente conectado aos resultados identificados pela pesquisa, uma vez que busca justamente superar as limitações relacionadas à participação juvenil no ambiente escolar da EEAC. Com base na constatação de que o Conselho de Líderes de Turma não foi devidamente formado, que a participação dos estudantes no Conselho de Classe foi insuficiente e na ausência de Grêmio Estudantil, o PAE propõe ações específicas para fortalecer esses espaços de representação e promover uma cultura de maior envolvimento dos jovens nos processos decisórios.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo o Capítulo 1 esta introdução. O Capítulo 2, intitulado “Gestão Democrática e a Participação das Juventudes”, é subdividido em quatro seções. Na primeira seção, abordamos o quadro legal que respalda a gestão democrática, começando pela Constituição de 1988 (Brasil, [1988]). Na seção dois e três, analisamos as regulamentações em âmbito nacional e estadual, respectivamente, que respaldam a participação dos estudantes na administração escolar. Na quarta seção, apresentamos a caracterização da escola, fornecendo dados de acesso público e uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP). Nessa seção, descrevemos o ambiente e o contexto em que a escola está inserida. Além disso, destacamos os espaços destinados à participação dos estudantes na escola e avaliamos como essa participação é efetivada ou não.

No terceiro capítulo apresentamos o referencial teórico que subsidiou esse caso de gestão com os estudos de Dayrell (2003; 2010) Dayrell e Jesus (2016) Martins e Dayrell (2022), com os conceitos de sujeito social, juventudes e a escola como espaço de disputas, processos de exclusão escolar; Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Silva (2022), Souza (2008), Costa (2011), com a adoção da expressão “protagonismo juvenil” e a consequente responsabilização do jovem; Araújo (2009), Costa (2000) e Machado e Goulart (2019), com a gestão democrática e os espaços

de participação dos estudantes. Ainda no capítulo 3, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e as percepções sobre a participação juvenil sob o olhar de estudantes, professores e analista educacional.

O quarto capítulo foi elaborado com o intuito de propor ações a serem implementadas na escola investigada, visando superar os desafios relacionados à participação juvenil no contexto escolar. Nele, apresentamos um Plano de Ação Educacional, que detalha de forma clara as medidas sugeridas, explicando seus objetivos, modos de execução e a conexão dessas ações com o caso de gestão analisado.

Nas considerações finais, trazemos reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa, destacando a importância da participação juvenil no ambiente escolar. Nesse sentido, são feitas ponderações sobre a necessidade de se buscar soluções que possibilitem essa participação de maneira mais efetiva. Além disso, discutimos as limitações e potencialidades que o estudo revelou ao longo de sua condução.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

O capítulo tem por objetivo analisar se a participação juvenil acontece na Escola Estadual Aurora do Conhecimento, como ela ocorre, quais espaços são destinados aos estudantes para o exercício da participação e como a equipe gestora atua na promoção da participação dos estudantes no ambiente escolar.

Para tanto, iniciamos o capítulo apresentando o contexto brasileiro de gestão democrática, a legislação em relação à participação estudantil nas esferas federal e estadual e a descrição da escola. Na seção 2.1, apresentamos o respaldo legal quanto à democracia, partindo da Constituição de 1988 (Brasil, [1988]). Em seguida, na seção 2.2, apresentamos o arcabouço que ampara a participação dos estudantes dentro da gestão democrática e participativa, considerando a esfera nacional e, na seção 2.3, discorremos considerando o cenário estadual. Na seção 2.4, de forma geral, apresentamos dados de domínio público que caracterizam a escola, o Projeto Político Pedagógico, a descrição do pesquisador sobre o ambiente e o contexto no qual a escola está inserida. Na subseção 2.4.3, discorremos sobre os espaços destinados à participação dos estudantes, como ela se efetiva ou não, como a gestão da escola tem abordado o problema e quais ações foram realizadas para mitigar o problema apresentado.

Para a descrição do ambiente escolar, como mencionado anteriormente, utilizamos dados disponibilizados em plataformas de domínio público, o PPP da escola e, diante da dificuldade de acesso a dados que deveriam ser disponibilizados pela gestão da instituição, optamos pela criação de um diário de campo, com registro de observações do período compreendido entre agosto de 2023 e março de 2024.

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Na década de 1980, o Brasil vivenciou um período de intensa mobilização e luta pela democracia. Após mais de duas décadas de regime militar, houve um movimento crescente da sociedade civil em busca de maior participação política, liberdades individuais e direitos civis. Esse período foi marcado por manifestações populares, greves, movimentos estudantis e sindicais, todos reivindicando eleições diretas e o fim da ditadura.

O cenário brasileiro pós-ditadura civil-militar, a partir de 1985, marcou um momento de transição para a democracia, refletindo-se no arcabouço legislativo que passou a garantir a participação democrática. Com a promulgação da Constituição de 1988, consolidaram-se princípios democráticos como a liberdade de expressão, o direito ao voto universal e a garantia dos direitos individuais e sociais (Brasil, [1988]). Assim, os anos 1980 foram uma fase importante na consolidação e valorização dos ideais democráticos no Brasil. A Constituição de 1988 (Brasil, [1988]) é frequentemente chamada de "Constituição Cidadã" devido à garantia desses ideais.

Tanto a Constituição de 1988 quanto as demais normas que surgiram posteriormente, em consonância com sua promulgação, estão alinhadas com princípios democráticos e fomentam a participação ativa da sociedade. A seguir, apresentamos o respaldo legal quanto à gestão democrática e, para tanto, nos baseamos nos estudos de Vieira (2023), que traça de forma assertiva a gestão democrática nas mais diversas leis.

A Constituição Federal de 1988 apresenta a República Federativa do Brasil em seu Art. 1º, como um Estado Democrático de Direito, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, apresentando cinco fundamentos que a sustentam, sendo a cidadania o segundo fundamento citado, tendo apenas a soberania em sua frente (Brasil, [1988]). Não que a apresentação desses fundamentos tenha a intenção de apresentar uma hierarquização entre eles, contudo, ao apresentar a cidadania logo no início, temos a interpretação de se tratar de algo caro, por assim dizer, ao povo brasileiro. Talvez, em função do período anterior, ditadura civil-militar, ter sido marcado pelo desrespeito ao fundamento cidadania.

Ainda no Art. 1º temos, "Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição" (Brasil, [1988], recurso online). Essa passagem da Constituição Federal, logo em seu início, é uma forma de rechaçar o período anterior, onde as liberdades individuais e os direitos, de toda ordem, haviam sido negados ao povo brasileiro em função das repressões, censuras e dos atos legislativos que haviam suspenso direitos e garantias fundamentais de um Estado Democrático de Direito. Além disso, marca a importância da participação por meio da representatividade.

Dessa forma, assistimos às décadas de 1980 e 1990 marcadas por um movimento social em busca de democracia e de mecanismos que a assegurassem,

não apenas na escolha direta de representantes, mas, também, na promoção da participação ativa no funcionamento da máquina pública e na transparência e publicidade dos atos governamentais. Nesse contexto, foram criados Conselhos participativos e/ou deliberativos com a participação da sociedade civil, abrangendo diversos setores da sociedade. Esses Conselhos têm como finalidade a elaboração de políticas públicas, bem como a fiscalização e controle da gestão pública por parte da sociedade civil.

Um exemplo é a Lei Federal nº 8.069/1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). O artigo 88, inciso II, desse estatuto torna obrigatória, em todos os níveis federativos, a criação de Conselhos com atribuições deliberativas e de controle sobre as ações relacionadas à infância e adolescência (Brasil, 1990). É relevante destacar que o ECA está em conformidade com a Convenção sobre os Direitos da Criança, um documento publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em vigor desde 1990 e ratificado por 196 países, dentre eles o Brasil.

O princípio democrático está incorporado na Constituição de 1988 (Brasil, [1988]), que garante à sociedade o direito à gestão democrática e o acesso às informações do governo. Essas disposições legais funcionam como instrumentos de democracia, assegurando à sociedade a capacidade de participar e fiscalizar os serviços públicos prestados pelo Estado. No Título II, referente aos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos temos,

Art. 5. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XXXIII - Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (Brasil, [1988], recurso online).

Em complemento à Constituição Federal de 1988 (Brasil, [1988]), a Lei nº 12.527/2011 (Brasil, 2011), que estabelece diretrizes para a União, estados, Distrito Federal e municípios a fim de viabilizar o acesso a informações, como previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § do art. 216 da

Constituição Federal. Essa legislação tem seu foco principal na garantia do acesso às informações provenientes de órgãos públicos.

Art. 3º Os procedimentos previstos nesta Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e com as seguintes diretrizes:

I - observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção (Brasil, 2011, p. 11).

Na esfera estadual, a Resolução SEE/MG nº 4.692/2021 (Minas Gerais, 2021), que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, no Título IX, Da Publicidade dos Atos, art. 112 tem a seguinte redação,

Art. 112 - A escola deve divulgar, amplamente, os dados e as informações relativos:

I - ao projeto político pedagógico;

II - às diretrizes previstas no regimento escolar;

III - às formas de avaliação interna;

IV - aos projetos, propostas e ações previstas e desenvolvidas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem;

V - aos resultados do desempenho escolar dos estudantes;

VI - aos indicadores, estatísticas e resultados educacionais obtidos pela instituição nas avaliações externas.

§1º - A escola, ao publicitar os atos, dados e informações deve atentar-se para as restrições da Lei de Acesso à Informação em vigor.

§2º - Considera-se relevante para o cumprimento do que estabelece o caput, informar:

I - número de estudantes matriculados por ciclo ou ano escolar;

II - percentual de estudantes em abandono por ano e as medidas para evitar a evasão escolar;

III - taxas de distorção idade/ano de escolaridade e as medidas adotadas para reduzir esta distorção;

IV - resultado do desempenho dos estudantes de acordo com a etapa e modalidades da Educação Básica;

V - medidas adotadas no sentido de melhorar o processo pedagógico e garantir o sucesso escolar (Minas Gerais, 2021, p. 21).

Nesse sentido, o acesso à informação é considerado como um princípio fundamental da administração pública, em que o sigilo é a exceção. A rapidez na divulgação das informações e a utilização de uma linguagem acessível devem ser rigorosamente seguidas, como estabelecido no Capítulo I, Das Disposições Gerais, que apresenta o art. 5 “é dever do Estado garantir o direito de acesso à informação,

que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão” (Brasil, 2011, p. 1). No art. 6, inciso I, é assegurado o amplo acesso à informação e sua divulgação, cabendo aos órgãos e entidades públicos a gestão transparente da informação. No Capítulo II, Do Procedimento de Acesso à Informação, Seção I, apresenta os artigos 10, 11 e 12 que garantem a qualquer interessado o acesso à informação de forma gratuita e imediata.

Art. 10. Qualquer interessado poderá apresentar pedido de acesso a informações aos órgãos e entidades referidos no art. 1º desta Lei, por qualquer meio legítimo, devendo o pedido conter a identificação do requerente e a especificação da informação requerida.

Art. 11. O órgão ou entidade pública deverá autorizar ou conceder o acesso imediato à informação disponível.

Art. 12. O serviço de busca e de fornecimento de informação é gratuito (Brasil, 2011, p. 1).

Negar o acesso à informação sujeita o agente ou órgão público a sanções como prevê o Capítulo II, art. 6, § 4º “A negativa de acesso às informações objeto de pedido formulado aos órgãos e entidades referidas no art. 1º, quando não fundamentada, sujeitará o responsável a medidas disciplinares, nos termos do art. 32 desta Lei” (Brasil, 2011, p. 1).

A educação também adotou a busca pela participação, implementando a gestão democrática como um dos pilares. A Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece a gestão democrática como um dos princípios fundamentais do ensino público. A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçam essa ênfase na gestão democrática na área da educação (Brasil, 2014). A LDB/1996, em artigo 14, estabelece:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 27835).

A LDB/1996 vai além da Constituição Federal de 1988, ao nomear toda a comunidade escolar como atores ativos na gestão escolar. No mesmo direcionamento da Constituição Federal de 1988 (Brasil, [1988]) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o PNE 2014-2024, em seu art. 2º, apresenta dez diretrizes para a educação, dentre elas a gestão democrática, inciso VI, “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (Brasil, 2014t, p. 1). Apresenta a gestão democrática como princípio, mas não a normatiza, deixando a cargo de estados e municípios tal tarefa, como disposto no art. 9, “garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida” (Brasil, 2014, p. 1).

No PNE 2014-2024 temos a gestão democrática mencionada mais três vezes, duas delas em estratégias da meta 7, que busca “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Brasil, 2014, p. 4) e uma vez na meta 19, que busca “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação” (Brasil, 2014, p. 7). Na meta 7, a gestão democrática é apresentada como dimensão a ser fortalecida e aprimorada na estratégia 7.4 e na estratégia 7.16,

7.16) Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Brasil, 2014, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018b), em seu art. 26, aponta que a proposta pedagógica deve ser construída coletivamente pela comunidade, garantindo a participação efetiva de toda a comunidade escolar e local. Em outras palavras, a gestão democrática sendo aplicada também na proposta pedagógica.

No caminho da promoção da autonomia e participação no âmbito educacional, contamos com uma série de instrumentos e mecanismos, incluindo a elaboração do PPP, a eleição de diretores, o estabelecimento de Órgãos Colegiados, como o Colegiado Escolar e a formação de Grêmios Estudantis. Esses elementos constituem a base das iniciativas que visam garantir a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e na gestão dos processos

educacionais. Dessa maneira, a gestão democrática é não apenas reconhecida como um princípio, mas, também, como um objetivo fundamental na educação. O que concluímos do corpo legislativo apresentado é que a gestão democrática escolar é uma premissa em todos os campos, seja na gestão financeira, pedagógica ou administrativa. De acordo com Vieira (2023, p. 79),

De fato, apenas o gestor, até então detentor único do “poder” de decisão dentro de todos os processos, seria incapaz de compreender a completude da instituição educativa da maneira que as partes que formam o conjunto chamado escola conseguem visualizar.

Desde o período pós-ditadura civil-militar, a legislação tem avançado na promoção da participação cidadã. Esse movimento não se limita à representatividade obtida por meio de eleições, mas, também, busca fomentar a participação direta na administração pública por meio da gestão democrática. Por meio dessa abordagem, a comunidade encontra respaldo legal para desempenhar um papel definido na tomada de decisões e na condução dos assuntos públicos.

2.2 PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

Ao analisar a gestão democrática na educação, com foco no estudante, é importante destacar o amparo legal para a participação estudantil. A Lei nº 12.852/2013 (Brasil, 2013), que instituiu o Estatuto da Juventude, define o recorte etário da juventude entre 15 e 29 anos. Destacam-se alguns trechos relevantes para o nosso estudo.

Na Seção I, que aborda os princípios, o Art. 2º, incisos II e VI, enfatiza a importância da valorização da participação social e política direta dos jovens, assim como o respeito à diversidade individual e coletiva (Brasil, 2013). Na Seção II, que trata das Diretrizes Gerais, o Art. 3º, inciso III, destaca a necessidade de ampliar as oportunidades de inserção social dos jovens, promovendo seu desenvolvimento integral e participação ativa nos processos decisórios (Brasil, 2013).

No Capítulo II, referente aos Direitos dos Jovens, a Seção I, que trata do Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil, assegura o direito dos jovens à participação efetiva na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude, contemplando sua inclusão nos

espaços públicos de decisão (Brasil, 2013). Por fim, na Seção II, relacionada ao Direito à Educação, o Art. 12 garante a participação ativa dos jovens nos Conselhos e instâncias de gestão democrática das escolas e universidades, respeitando sua liberdade de organização (Brasil, 2013).

Pelo apresentado, observamos que o Estatuto da Juventude reconhece a importância da participação dos jovens na sociedade, tanto em nível social e político quanto educacional, reconhecendo a diversidade de perspectivas e experiências que os jovens trazem para a vida em sociedade. No trecho que diz respeito às diretrizes gerais, há o estabelecimento de um compromisso em promover políticas que permitam aos jovens se engajarem de forma significativa na sociedade. No tocante aos direitos dos jovens, reconhece o papel dos jovens como agentes de transformação e a importância de sua voz na definição das políticas que os afetam. Por fim, no âmbito educacional, reforça a importância da participação dos jovens na definição das políticas educacionais e na construção de ambientes escolares mais inclusivos e democráticos.

A Lei nº 7.398/1985 (Brasil, 1985), regulamenta a organização de entidades representativas dos estudantes do 1º e 2º graus. De acordo com o artigo 1º dessa lei, ela assegura aos estudantes o direito de se organizarem em entidades autônomas e representativas de seus interesses, abrangendo finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. Além disso, em âmbito nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente garante, em seu artigo 53, inciso IV, o direito das crianças e dos adolescentes de se organizarem e participarem de entidades estudantis para o pleno desenvolvimento de sua pessoa e o exercício da cidadania (Brasil, 1990).

Um ambiente educacional envolve diversos atores, mas os estudantes são o foco central de todo esse processo e, portanto, deveriam ser ativamente envolvidos nas decisões. Segundo Vieira (2023, p. 79),

Uma das partes que compõem o conjunto escolar trata-se dos discentes, que, mesmo sendo os sujeitos principais dentro do ambiente educativo – visto que a escola tem como objetivo a formação desses indivíduos, portanto, na teoria, a instituição escolar deveria ser pensada para/com os estudantes –, por vezes, têm os seus anseios suprimidos pelo pensar adulto sobre a escola. Isso ocorre tanto pela falta de diálogo e espaço de representatividade quanto pela falta de consciência participativa por parte dos jovens, ou

até mesmo por uma participação simbólica dos estudantes nos organismos de representação...

Com base nesse entendimento e na promoção da gestão democrática com a participação de todos, a participação dos jovens está cada vez mais em destaque. Tanto na BNCC quanto na Resolução nº 03/2018 (Brasil, 2018b), que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destaca-se o termo "protagonismo". Ambos os documentos enfatizam a expectativa de que os estudantes desempenhem papéis centrais não apenas em sua jornada educacional, mas, também, em seus projetos de vida e em suas comunidades locais.

Na BNCC, como mencionado anteriormente, o termo "protagonismo" relacionado ao papel a ser desempenhado pelo estudante, é citado 37 vezes, enquanto na DCNEM, ele é abordado seis vezes. No Capítulo II da DCNEM, que trata da Proposta Pedagógica, o artigo 26, inciso XXI, inclui a "participação social e protagonismo dos estudantes como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades" (Brasil, 2018b, p. 14). Isso realça a importância dada ao envolvimento ativo dos estudantes em suas escolas e comunidades como agentes de mudança.

Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018a), documento orientador da educação básica brasileira, estabelece dez competências gerais para a educação básica. Destas, destacam-se especialmente três: competência 7 (argumentação), competência 9 (empatia e cooperação) e competência 10 (responsabilidade e cidadania). Essas competências fundamentais estão interligadas, visando o desenvolvimento de habilidades de argumentação, defesa de ideias, promoção do respeito, fomento à empatia, valorização da diversidade e tomada de decisões embasadas em princípios éticos e democráticos.

Dessa forma, a BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades que visam formar cidadãos ativos, enraizados em princípios democráticos, orientados por valores éticos e munidos de senso crítico. Essas competências capacitam os indivíduos para uma participação plena na sociedade, promovendo a construção de uma cultura cívica e democrática.

As habilidades previamente mencionadas na BNCC estão centradas na promoção de um jovem ativo e participativo, concebido como o condutor de sua própria trajetória, pelo menos no discurso. O Novo Ensino Médio ilustra essa

tendência, sendo introduzido com uma narrativa que gira em torno de uma reestruturação educacional, com uma organização curricular mais flexível, alinhada à BNCC e itinerários formativos. Nesse cenário, os estudantes são dotados de autonomia para selecionar uma área de conhecimento de maior interesse.

Entretanto, é fundamental observar que essa perspectiva é objeto de contestação por parte de alguns acadêmicos e pesquisadores nesse campo. De acordo com Ferretti (2003, p. 1),

[...] questiona a forma como estão concebidas a interdisciplinaridade e a contextualização nas Diretrizes Curriculares, que, centradas no campo dos negócios, e não do educacional, privilegiam o modelo da competência sobrevalorizando as atitudes individuais em detrimento das ações coletivas.

Ferretti critica a supervalorização das ações individuais em detrimento das ações coletivas.

Silva (2022, p. 2) pontua,

As formas de participação juvenil, sob essa perspectiva, foram adquirindo tonalidades cada vez mais individualizantes, em que a lógica do voluntariado era uma das principais formulações. Buscava-se, por meio desse discurso, atribuir ênfase ao fazer individual, até mesmo anulando o próprio território da política.

Nesse trecho, Silva (2022) comenta a visão de Souza (2008) sobre a ‘nova forma’ de política a qual o jovem vem sendo submetido, torna-se evidente a falta de consenso em relação ao termo protagonismo, tão recorrente em documentos norteadores da educação como BNCC e DCEM. Esses autores apontam que esse enfoque pode resultar na responsabilização do jovem por seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, na diminuição ou anulação de sua participação no campo político, uma vez que o protagonismo juvenil passou a se desviar das abordagens tradicionais de transformação social, que envolviam ações coletivas, para abraçar um ativismo mais voltado para questões privadas.

2.3 PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA LEGISLAÇÃO MINEIRA

Após a análise da forma como a BNCC aborda o desenvolvimento do senso crítico na formação de cidadãos capazes de participar na sociedade, prosseguimos

com a avaliação de outro documento orientador específico para o Estado de Minas Gerais, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a fim de examinar como o conceito de senso crítico é tratado nesse contexto, pois acreditamos que o desenvolvimento do senso crítico seja um dos alicerces fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, que, por sua vez, contribui para uma sociedade mais participativa. Dessa forma, analisamos o CRMG para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em busca de como esse conceito é abordado.

No CRMG para a educação infantil e ensino fundamental, o senso crítico é mencionado cinco vezes, com a primeira referência na página 42, onde se destaca a importância do desenvolvimento desse aspecto nas crianças (Minas Gerais, 2018). Posteriormente, no componente curricular de Arte, é ressaltada a necessidade de os alunos argumentarem sobre obras de arte com base no senso crítico. Na área de Educação Física, nas práticas corporais como linguagem, o senso crítico é associado à habilidade de leitura, interpretação e produção de diversos tipos de texto, associado à ideia de que a linguagem não apenas transmite informações, mas, também, desempenha um papel ativo na construção e na constituição de significados. No campo das Ciências, o senso crítico é vinculado à autonomia e à capacidade de aplicar conhecimentos em várias áreas da vida, com o ensino de Ciências contribuindo para dar significado a esses conhecimentos. Além disso, nas competências específicas de Geografia para o ensino fundamental, a autonomia e o senso crítico são habilidades a serem desenvolvidas para a compreensão e aplicação do raciocínio geográfico. No componente curricular de História, encontramos a expressão "espírito crítico". Dessa forma, o CRMG enfatiza a importância do desenvolvimento do senso crítico ao longo de toda a trajetória educacional dos estudantes, com uma abordagem interdisciplinar que promove a capacidade de argumentação, interpretação, reflexão e questionamento crítico.

No que diz respeito ao CRMG (Minas Gerais, 2020) para o ensino médio, a expressão "senso crítico" é mencionada em três ocasiões distintas. A primeira menção ocorre na área de Matemática e suas tecnologias, em que a habilidade (EM13MAT101) é enfatizada como um elemento crucial para o desenvolvimento do senso crítico (Minas Gerais, 2020). Em seguida, no tópico "Práticas pedagógicas para a formação técnica e profissional", destaca-se a importância de estimular a criatividade e o senso crítico por meio de abordagens pedagógicas não binárias e

não lineares (Minas Gerais, 2020). A terceira menção é encontrada na seção "Pressupostos teóricos da BNCC em relação às Ciências da Natureza e no campo da educação ambiental." Nesse contexto, afirma-se que o objetivo almejado é uma educação transformadora fundamentada no senso crítico, na qual a BNCC e o CRMG trabalham em conjunto para desenvolver ações de intervenção que melhorem a qualidade de vida, tanto em nível individual quanto coletivo e socioambiental (Minas Gerais, 2020).

Isso demonstra que o CRMG para o ensino médio reconhece a importância do senso crítico como um atributo relevante a ser cultivado nos estudantes, promovendo uma educação que visa a transformação e o bem-estar em todas as dimensões da vida.

Para nosso estudo, é relevante mencionar a Lei nº 12.084/1996 (Minas Gerais, 1996), que assegura a livre organização e o funcionamento de Grêmios Estudantis ou entidades de natureza similar em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam eles públicos ou privados, localizados no Estado de Minas Gerais. Essa lei sofreu alterações posteriormente, por meio da Lei nº 13.410/1999 (Minas Gerais, 1999).

Em 2014, a SEE/MG elaborou e publicou uma cartilha que contém orientações e modelos de documentos para facilitar o processo de criação de Grêmios Estudantis nas escolas (Minas Gerais, 2014). Importante ressaltar que o conteúdo dessa cartilha é respaldado por base legal. É relevante observar que, já na introdução da Cartilha sobre o Grêmio Estudantil, enfatiza-se que é responsabilidade da escola dar voz aos estudantes e incentivar sua participação ativa (Minas Gerais, 2014). No entanto, a cartilha também reconhece que, frequentemente, os Grêmios não recebem o apoio necessário por parte da instituição escolar (Minas Gerais, 2014).

O documento visa fornecer às escolas as ferramentas necessárias para compreender de maneira mais aprofundada a participação dos jovens nos espaços escolares, assim como a importância do Grêmio Estudantil (Minas Gerais, 2014). Ele está estruturado em duas partes: a primeira aborda a importância da participação dos estudantes e do Grêmio Estudantil como parte integrante do PPP da escola, seguindo os princípios do protagonismo juvenil. Por outro lado, a segunda parte é mais prática e oferece orientações, respaldadas na legislação, para a criação de Grêmios Estudantis nas instituições de ensino (Minas Gerais, 2014).

O principal objetivo do documento é promover o desenvolvimento das organizações estudantis, estimular a cidadania participativa e fomentar o protagonismo juvenil (Minas Gerais, 2014). É importante destacar que, de acordo com o documento, o conceito de protagonismo juvenil se baseia na ideia de que os jovens estão dispostos a resolver problemas que, em muitos casos, caberiam ao Estado, como a alfabetização de adultos, conforme exemplificado no próprio texto (Minas Gerais, 2014).

O documento enfatiza a definição da SEE/MG, que caracteriza o Grêmio Estudantil como um espaço formal de participação para os estudantes, onde eles têm a oportunidade de exercer seu pensamento crítico, consciente e responsável, como também, ressalta que essa postura crítica, consciente e responsável é essencial para uma sociedade democrática, destacando o valor do Grêmio como um local de exercício da cidadania (Minas Gerais, 2014).

Todavia, o documento também alerta que a atuação eficaz do Grêmio depende da vontade da escola em proporcionar esse espaço (Minas Gerais, 2014). A existência de um Grêmio ativo só se concretiza em escolas que desejam isso. O corpo docente da escola deve estar disposto ao diálogo e colaboração para que o Grêmio seja estabelecido e possa operar de maneira eficaz. Outrossim, é importante que os profissionais da escola confiem nos jovens e reconheçam as diversas possibilidades de ação que eles podem desempenhar.

O documento classifica a escola como uma instância de socialização, enquanto o Grêmio é identificado como a instância de exercício da cidadania (Minas Gerais, 2014). O Grêmio é descrito como uma ferramenta fundamental na educação dos jovens para o exercício da cidadania, possibilitando sua participação em questões tanto internas da escola quanto na comunidade. Ele é visto como um meio para estimular o desenvolvimento de atitudes democráticas entre os estudantes, representando formalmente os interesses dos alunos dentro da escola. O documento também aponta que o Grêmio pode ser a primeira organização democrática na qual os jovens têm a oportunidade de atuar, preparando-os para um papel ativo na sociedade (Minas Gerais, 2014).

O texto enfatiza que o Grêmio não deve ser visto como uma organização burocrática que todas as escolas devem necessariamente possuir, a implantação do Grêmio requer um ambiente favorável (Minas Gerais, 2014). Em outras palavras, a escola deve reconhecer os estudantes como "sujeitos sócio históricos e culturais",

ou, nas palavras de Charlot (2000), sujeitos sociais. O projeto educacional da escola deve estar intrinsecamente comprometido com a construção da cidadania, o que implica a criação de espaços para a participação ativa dos estudantes. A escola precisa estar alinhada com a ideia de que os jovens são capazes de tomar a iniciativa, fazer uso consciente de sua liberdade e assumir responsabilidades de forma responsável.

Portanto, o Grêmio não deve ser encarado como uma entidade em oposição à escola, mas como um espaço onde os alunos podem expressar suas opiniões, debater ideias e tomar decisões. Isso ajuda a desenvolver habilidades sociais e promover a vivência de princípios democráticos. Além disso, uma de suas vantagens é que incentiva os alunos a enxergar a escola como um todo, promovendo um senso de pertencimento e compromisso com determinados valores e princípios.

O documento estabelece um conjunto de etapas para a implementação do Grêmio Estudantil no ambiente escolar (Minas Gerais, 2014). O primeiro passo é a discussão com a comunidade escolar sobre os conceitos de cidadania, protagonismo e Grêmio Estudantil, com o esclarecimento aos estudantes sobre o que é um Grêmio Estudantil. O segundo passo é a sensibilização da comunidade escolar. Em seguida, um grupo de estudantes, em colaboração com a direção, deve planejar a melhor forma de divulgar a ideia do Grêmio para a comunidade escolar. A próxima etapa envolve a divulgação e esclarecimento do arcabouço legal que respalda a formação do Grêmio Estudantil. A partir desse ponto, os passos para a formação do Grêmio propriamente dito incluem a constituição de chapas, a organização e apresentação de propostas, a campanha eleitoral pautada na ética. Por fim, o processo de eleição, apuração dos votos e posse dos eleitos. Ao final do documento orientador, são disponibilizados modelos de documentos que podem ser utilizados no processo de formação do Grêmio Estudantil (Minas Gerais, 2014).

Um ponto interessante a ser destacado na pesquisa sobre o aparato legal estadual a respeito da participação estudantil, é termos nos deparado com o Projeto de Lei nº 1.123/2015 (Minas Gerais, 2015). Este projeto de lei estadual, em seu Art. 1º, estabelece a obrigatoriedade da existência de Grêmios Estudantis nas escolas da rede pública de ensino do estado, que ofereçam a etapa de anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Realizando contraponto com a Lei nº 13.410/1999 (Minas Gerais, 1999), que assegura a livre organização estudantil e dá outras providências, temos nessa última, em seu Art. 1º, a indicação de ser livre a

organização e o funcionamento de Grêmios Estudantis ou entidades similares nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. A Lei nº 13.410/1999 (Minas Gerais, 1999) assegura a livre organização em Grêmios Estudantis enquanto que o Projeto de Lei nº 1.123/2015 (Minas Gerais, 2015) torna obrigatória a presença de Grêmios Estudantis. Essa descoberta levanta uma reflexão: por que a necessidade de um novo projeto de lei abordando a obrigatoriedade da criação dessas entidades nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, quando já existe uma legislação anterior que trata da organização e funcionamento dos Grêmios Estudantis? Essa “duplicidade” de leis sugere a possibilidade de que tais entidades possam estar ausentes em muitas escolas públicas em Minas Gerais. Esse é um questionamento pertinente que merece ser investigado mais a fundo por meio da coleta de dados que permitam uma compreensão mais clara da situação dos Grêmios Estudantis nas escolas públicas do estado.

Na legislação estadual, a Resolução SEE/MG nº 4.764/2022 (Minas Gerais, 2022a), trata sobre a Assembleia Escolar e regulamenta a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar. Em seu artigo 11, estabelece que os estudantes regularmente matriculados e frequentes têm o direito de participar da composição do Colegiado Escolar. Uma vez formado o Colegiado, os estudantes eleitos por seus pares detêm o mesmo nível de participação e poder de decisão dos demais membros que compõem o Colegiado Escolar (Minas Gerais, 2022a).

Ademais, no âmbito estadual, o Documento Orientador de 2023 da SEE/MG estabelece diretrizes para o funcionamento dos Conselhos de Classe (Minas Gerais, 2023). Em seu item 4.7, enfatiza a importância de criar mecanismos de interação que garantam a efetiva participação dos estudantes e de suas famílias durante as etapas do Conselho de Classe (Minas Gerais, 2023). Isso significa que não se trata apenas de assegurar a presença dos estudantes, mas de promover uma participação ativa e efetiva durante a realização dos Conselhos de Classe.

No ano de 2022, a SEE/MG lançou um guia com orientações abrangendo a formação, organização e funcionamento do Conselho de Representante de Turma. Esse Conselho é definido como um espaço de representação dos estudantes perante a direção da escola. De forma geral, o documento fornece orientações detalhadas e um cronograma para a realização das eleições dos representantes de

turma, seguindo os princípios de uma eleição democrática. No processo eleitoral, todos os estudantes têm o direito de se candidatar, sem restrições ou critérios específicos.

O guia (Minas Gerais, 2022b) também enfatiza a importância da formação de uma comissão eleitoral e da mobilização durante o processo eleitoral. Após a eleição dos representantes de turma, o Conselho de Representantes de Turma deve ser estabelecido, com a participação de todos os alunos eleitos. Dentro desse Conselho, os estudantes devem escolher dois representantes, um titular e um suplente, para acompanhar as atividades da escola. Um educador de referência, que pode ser um professor ou especialista, deve ser selecionado para apoiar os representantes de turma, auxiliando na comunicação das questões de interesse dos estudantes com os demais servidores da escola e com a direção.

Conforme estabelecido no documento "Conselho de Representante de Turma – Orientações 2022" (Minas Gerais, 2022b), uma vez constituído o Conselho de Representante de Turma, é fundamental que o grupo se reúna mensalmente, em datas, horários e locais previamente comunicados ao educador de referência e à direção da escola. Todas as reuniões devem ser devidamente registradas em ata ou caderno para fins de documentação.

Uma das principais metas do Conselho de Representante de Turma é a elaboração de um Plano de Ação. Nesse contexto, os alunos desempenham um papel central, sendo responsáveis por identificar, em primeiro lugar, uma situação-problema, além de conduzir discussões e buscar atividades para abordar e solucionar essa questão. Importante ressaltar que os estudantes desempenham um papel ativo em todo o processo, desde agendar as reuniões, registrar seus conteúdos, identificar os problemas, até a elaboração do Plano de Ação, sua execução e o envio de um relatório final (Minas Gerais, 2022b).

O programa também inclui a designação de um servidor, indicado pelo superintendente regional de ensino, que atuará dentro da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Este servidor terá a função de auxiliar as escolas e facilitar a comunicação entre o Órgão Central da SEE/MG, a SRE, a escola e seus representantes (Minas Gerais, 2022).

Como podemos observar, esses documentos indicam a necessidade de criar espaços formais de participação dos jovens no ambiente escolar, seja por meio do Colegiado Escolar, do Conselho de Classe, Conselho de Líderes de Turma ou da

formação de Grêmios Estudantis. Na próxima seção, apresentamos a Escola Estadual Aurora do Conhecimento, buscando compreender sua dinâmica e o contexto no qual está inserida. Posteriormente, avaliamos como a participação dos estudantes é efetivada ou não dentro do ambiente escolar.

2.4 A ESCOLA ESTADUAL AURORA DO CONHECIMENTO

Nesta seção, apresentamos informações de acesso público que ajudam a caracterizar a escola, incluindo seu Projeto Político Pedagógico, uma descrição do ambiente feita pelo pesquisador e o contexto em que a escola está inserida. Esses elementos são fundamentais para uma compreensão mais profunda do ambiente escolar, preparando o terreno para uma avaliação dos espaços destinados à participação da juventude.

O ambiente escolar é um espaço onde uma estrutura física e organizacional é estabelecida por autoridades superiores. Nesse contexto, a comunidade escolar encontra-se em um equilíbrio constante entre as diretrizes dessas autoridades e a liberdade de atuação nas interações do dia a dia, transformando a escola em um cenário de negociações e conflitos.

Identificar as diferentes facetas da juventude que compõem o ambiente escolar é uma tarefa relevante. No entanto, compreender o próprio ambiente escolar e as suas particularidades também é de extrema importância. Que tipo de ambiente é esse? Ele oferece oportunidades para que a juventude atue e se desenvolva? Os estudantes são vistos como uma massa uniforme ou são reconhecidos em sua individualidade, com suas aspirações e histórias únicas? A escola demonstra respeito pela diversidade ou trata todos de forma igualitária? Essas questões nos conduzem a uma análise mais profunda do ambiente escolar e da forma como ele impacta a vida e o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, buscamos oferecer uma visão geral da escola para entendermos seu ambiente e sua realidade. A pesquisa teve como base dados de domínio público, disponibilizados em plataformas digitais, o PPP, observações registradas em um diário de campo e a aplicação de instrumentos de pesquisa, como entrevista e rodas de conversa.

A escola ocupa uma localização estratégica, servindo como um ponto de trânsito para vários bairros que acessam o centro comercial da cidade. Os bairros

abrangidos pela escola estão situados em regiões periféricas da cidade e, em sua maioria, têm um nível socioeconômico mais baixo, atendendo a uma população menos favorecida do ponto de vista econômico e social. Consequentemente, a clientela da escola é notavelmente diversificada.

Localizada quase em frente à escola, há uma quadra pública frequentemente utilizada por diversos grupos, incluindo dependentes químicos, adolescentes e crianças em momentos de lazer.

2.4.1 Caracterização da escola

A escola possui as seguintes modalidades de ensino: ensino fundamental anos finais (regular e integral), ensino médio (regular), EJA, cursos técnicos em Administração, Logística e Recursos Humanos e Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (Apac), tanto masculina quanto feminina. Segundo o PPP elaborado em 2022, o total de matrículas era 770, distribuídas em todas as modalidades oferecidas pela escola, com maior concentração no ensino fundamental anos finais, 365 matrículas, seguida pelo ensino médio, com 124 matrículas (Escola Estadual Aurora do Conhecimento, 2022).

A escola oferece infraestrutura com acessibilidade, cozinha com alimentação fornecida, água tratada, energia elétrica, sistema de esgotamento, sistema de coleta de lixo periódica, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretoria, sala de professores, sala de atendimento especializado, biblioteca, internet banda larga, aparelho de DVD, impressora, *Datashow* e TV.

Algumas considerações a respeito dos espaços mencionados. O laboratório de informática está equipado com um total de 11 computadores. Para utilizar a sala de informática, é necessário fazer uma reserva, e os professores podem fazer isso de maneira simples. A sala de leitura mencionada, na realidade, se refere à biblioteca da escola que, infelizmente, é pouco utilizada, tanto por professores quanto por alunos. Isso se deve, em parte, à constante ausência das bibliotecárias no local. Independentemente do turno, as bibliotecárias frequentemente são chamadas para cobrir as ausências de professores em sala de aula. Isso tem resultado em situações em que os alunos saem das salas de aula para irem à biblioteca e acabam retornando sem atendimento, uma vez que a bibliotecária está ocupada ministrando aulas em outras salas.

No que diz respeito à internet banda larga, a senha de acesso é controlada pela equipe de gestão da escola. Quando um professor solicita acesso, ele precisa levar seu próprio dispositivo para que a senha seja inserida pela diretora, por uma das vice-diretoras ou pelos coordenadores. Esse procedimento visa impedir que os alunos tenham acesso à senha. No entanto, mesmo com essas dificuldades, os alunos muitas vezes conseguem descobrir a senha, o que leva a trocas frequentes delas. Quando um professor tenta usar a internet e não consegue devido à troca de senha (geralmente não é comunicado aos professores), ele precisa identificar o problema por conta própria e, em seguida, procurar a equipe de gestão para solicitar a inserção da nova senha em seu dispositivo. Em decorrência desses procedimentos, muitos professores preferem usar sua própria conexão de internet móvel para evitar o deslocamento entre a sala de aula e a equipe de gestão.

No que se refere aos equipamentos disponíveis, a escola possui dois aparelhos de DVD, que viram seu uso diminuído consideravelmente com o advento das novas tecnologias multimídia. A escola conta com dois projetores de imagem, sendo que um deles é instalado permanentemente no auditório da instituição. Quanto às TVs, existem duas disponíveis para uso da docência: uma delas está fixada em uma sala que é designada como "sala de vídeo", enquanto a outra é móvel e pode ser levada para a sala de aula quando solicitada por um membro da equipe escolar. A utilização de ambos os equipamentos é realizada mediante agendamento em caderno próprio, semelhante ao processo aprovado para o uso da sala de informática.

A escola, de acordo com os dados do Censo Escolar, embora seja considerada acessível para pessoas com deficiência relacionada à mobilidade, apresenta uma barreira de entrada significativa. Ela é acessada por meio de uma escadaria que leva ao portão de entrada, sem a disponibilidade de uma rampa de acesso. Uma vez dentro da escola, não existem obstáculos que dificultem a circulação. A escola ocupa um amplo espaço físico, abrangendo um quarteirão. No extremo direito da escola, havia um portão que anteriormente era utilizado como garagem pelos servidores. Entretanto, cerca de dois anos atrás, após o retorno das atividades pós-pandemia, os veículos dos servidores foram proibidos de entrar no local. A gestão atual argumentou que uma lei estadual impedia que os servidores estacionassem seus veículos na escola, embora a lei não tenha sido apresentada.

Esse portão, que agora é utilizado como espaço de acessibilidade, se encontra distante das salas de aula.

Para adentrar na escola, é necessário passar por dois portões distintos. O primeiro portão, localizado no nível da rua, consiste em uma estrutura gradeada que oferece visibilidade para a escadaria da escola. Esse portão é aberto diariamente às 7h e permanece acessível até aproximadamente às 22h30, quando as atividades escolares são encerradas. Após atravessar esse primeiro portão e subir as escadas, chega-se à secretaria da escola. Não é necessário adentrar o edifício para acessar os serviços da secretaria escolar.

O segundo portão, localizado próximo à secretaria, não permite vislumbrar o interior da escola. Para acessar o interior da instituição, é necessário tocar uma campainha e aguardar que um servidor abra o portão. Uma vez dentro, tanto à direita quanto à esquerda, encontram-se as salas de aula. Essas salas estão dispostas de modo que a porta de uma sala sempre fica de frente para a porta de outra, embora haja uma distância significativa entre elas. Essa área entre as salas não é coberta e permanece ao ar livre, o que pode causar dificuldades durante períodos de chuva. A instituição possui um sistema de monitoramento por câmeras e alarmes, cobrindo praticamente todos os pontos da escola. As únicas áreas que não possuem câmeras de segurança são as salas de aula e a sala dos professores.

Até recentemente, a organização das turmas estava estruturada com base nos níveis de ensino, de modo que as turmas de ensino fundamental anos finais ocupavam um lado da escola, enquanto as turmas de ensino médio estavam localizadas do outro lado. No entanto, com as mudanças implementadas pelo governo mais recente, a alocação das turmas segue agora um mapa pré-definido pela SEE/MG, resultando na coexistência de turmas de ensino médio, ensino fundamental e tempo integral na mesma área escolar.

Alguns anos atrás, a escola adotou o sistema de horários de recreio segregados, com algumas turmas fazendo o intervalo às 08h40 e as demais às 09h30. Essa medida foi inicialmente implementada para reduzir conflitos durante o recreio, baseando-se na premissa de que um número menor de alunos diminuiria a probabilidade de tumultos ou, caso ocorressem, seriam mais fáceis de serem contidos. A divisão inicial era feita com base na idade ou série dos alunos. Com a introdução do ensino em tempo integral, o critério foi ajustado, e até dezembro de

2023 os alunos em tempo integral tinham o intervalo às 08h40, enquanto os demais às 09h30.

Contudo, ao iniciar o ano letivo de 2024, os professores foram informados sobre alterações nos horários de recreio, passando a ocorrer três intervalos, tanto pela manhã quanto à tarde. Em resposta a questionamentos de professores do período matutino durante o primeiro recreio, a gestora justificou a mudança, citando a presença de três "alunos com autismo severo" (palavras usadas pela gestora) e a falta de funcionários para acompanhá-los durante o lanche. No entanto, os professores pontuaram que dois desses alunos já estavam matriculados na escola no ano anterior sem necessidade de alterações. Alguns docentes levantaram a questão de que essas mudanças coincidiram com a troca na vice direção, tanto no turno da manhã quanto da tarde (Diário de campo, 05 de fevereiro de 2024). Ainda sobre o recreio, os professores recebem orientações para não permitir que os alunos das suas turmas saiam durante o recreio de outras turmas para ir ao banheiro ou beber água.

Em relação ao corpo de funcionários em 2022, os dados do censo escolar, consultado em Qedu ([2023]), indicavam a presença de 66 servidores. No entanto, de acordo com o PPP de 2022, o total de professores, considerando efetivos e contratados, era de 99. Podemos inferir que há um número considerável de professores contratados temporariamente. Além disso, vale ressaltar a distribuição desses professores. Segundo dados do PPP (Escola Estadual Aurora do Conhecimento, 2022), a modalidade EJA no Sistema Prisional APAC conta com um total de 27 professores, superando qualquer outra modalidade de ensino da escola. Em segundo lugar, temos o ensino fundamental anos finais com 17 professores, seguido pelo ensino médio, que conta com 16 professores.

No que diz respeito às modalidades de ensino e turmas oferecidas, a escola atualmente atende turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, tanto na modalidade regular quanto na integral. Também oferece turmas do ensino médio regular, turmas de Educação de Jovens e Adultos, tanto para o ensino fundamental anos finais quanto para o ensino médio, e turmas de cursos técnicos em Administração, Logística e Recursos Humanos.

Conforme o indicador de complexidade de gestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a escola está classificada no nível 6, o mais alto, o que indica que possui mais de 500 matrículas, opera em

três turnos e oferece quatro ou mais etapas, sendo a EJA a etapa de ensino mais elevada (Inep, [2023]).

Analisando o PPP da escola, no item 2.2 “Marco Filosófico”, temos: “A filosofia da Escola Estadual Aurora do Conhecimento é pautada na construção de uma sociedade de cidadãos críticos, conhecedores da importância do seu papel, decorrente do conhecimento adquirido e de sua formação pessoal” (Escola Estadual Aurora do Conhecimento, 2022, p. 13). Em outro trecho, temos,

Ao se dizer da qualidade educacional é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade (Escola Estadual Aurora do Conhecimento, 2022, p. 41).

Outro ponto relevante, ainda dentro do Marco Filosófico, é a ênfase na preparação para o mundo do trabalho. Em diversos trechos do PPP, a palavra “trabalho” é mencionada e a missão da escola em preparar os alunos para ingressar no mercado de trabalho é destacada.

Embora não haja problema em considerar a preparação para o mercado de trabalho como um objetivo da educação, o que gera inquietação, é quando a educação é fortemente direcionada a esse fim, em detrimento da formação de cidadãos críticos capazes de intervir no ambiente em que estão inseridos. O PPP enfatiza repetidamente a preparação para o mercado de trabalho, sem conceder a mesma atenção à formação cidadã e ao desenvolvimento de um senso crítico. Apresentado dessa forma, entendemos que o PPP pode sugerir que a missão principal da escola é produzir mão de obra para o mercado de trabalho. É por meio da reflexão, do senso crítico e, conseqüentemente, da prática da cidadania, que esse trabalhador pode intervir de forma mais efetiva em sua realidade e contribuir para sua transformação.

Outro aspecto significativo no PPP é a afirmação de que **os estudantes se sentem valorizados pela escola quando participam de Grêmios Estudantis** (ênfase nossa), grupos de escuta e eleições de representantes de turmas. No entanto, ao longo dos 19 anos de experiência nessa escola, não tive conhecimento de ações na formação de um Grêmio Estudantil.

O PPP também apresenta um estudo sobre os "sujeitos da aprendizagem" em uma seção com esse nome. A escola relata ter aplicado um questionário a 150 estudantes, mas não especifica os critérios utilizados para a seleção desses estudantes. Não fica claro se a seleção foi baseada no nível de ensino (fundamental ou médio), na idade, ou em qualquer outro critério. O PPP aponta que, dos 150 estudantes pesquisados, 20% afirmam realizar atividades remuneradas, tanto no setor formal quanto no informal. Em relação ao acolhimento pela escola, o PPP menciona a oferta de alimentação saudável e a participação em projetos específicos.

Outro ponto relevante do PPP é a abordagem sobre o momento em que os alunos se sentem protagonistas nas ações educativas. O documento aponta que os estudantes se veem como protagonistas quando participam ativamente de projetos. O PPP não especifica qual conceito de protagonismo está sendo empregado, mas aparentemente está associado ao "fazer coisas". Esses projetos são divididos por áreas de conhecimento e são desenvolvidos nos sábados letivos. No ano de 2023, ocorreram sábados letivos com apresentações de salas temáticas relacionadas a mulheres cientistas, bem como mulheres que desempenham papéis notáveis na divulgação do conhecimento em suas comunidades. Essas salas temáticas abordaram figuras femininas com relevância em âmbito global, nacional, regional e, também, no contexto escolar.

Outro projeto na área de Linguagens explorou as diversas formas de expressão, resultando na exposição de diversos trabalhos dos estudantes. Um desses trabalhos centrou-se nas narrativas de vida dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. O primeiro sábado de atividades ficou sob a responsabilidade da disciplina de Matemática, e uma variedade de jogos matemáticos foram disponibilizados em todo o ambiente escolar. Os visitantes tiveram a oportunidade de se divertir e aprender matemática ao participar dessas atividades lúdicas. Em novembro, a escola promoveu um sábado dedicado à Consciência Negra. O evento contou com atividades que incluíram a confecção de máscaras africanas, apresentações de rodas de capoeira e a exploração de palavras de origem africana presentes no vocabulário brasileiro, entre outras atividades destinadas à comunidade escolar.

Outra informação significativa no PPP diz respeito à percepção dos alunos sobre a atratividade da escola, com 90% dos estudantes pesquisados classificando-a como "muito interessante" ou "interessante", enquanto apenas 10% a consideram

"pouco interessante" ou "não interessante" (Escola Estadual Aurora do Conhecimento, 2022). No que se refere às expectativas de futuro dos alunos, os dados são os seguintes: 85% acreditam que vale a pena estudar; 90% acreditam que concluirão a educação básica; 67% acreditam que continuarão sua educação em uma instituição de ensino superior e 90% acreditam que encontrarão oportunidades no mercado de trabalho.

Para as tabelas apresentadas a seguir, o recorte utilizado compreende os anos de 2017 a 2022. Na Tabela 1, apresentamos os dados relativos ao número de alunos matriculados por etapa na EEAC entre os anos de 2017 e 2022.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados por etapa na Escola Estadual Aurora do Conhecimento (2017 a 2022)

Ano	Anos Finais	Ensino Médio	EJA	Educação especial	Total
2017	258	168	189	22	637
2018	244	149	205	11	609
2019	185	117	202	23	527
2020	243	140	225	19	627
2021	286	133	177	24	620
2022	369	135	271	27	802

Fonte: Adaptados de QEdu ([2022]).

É possível observar, por meio dos dados consultados, que a taxa de matrículas no ensino fundamental é superior em relação ao número de estudantes matriculados no ensino médio. Outra constatação é que o número de matrículas na EJA é superior ao número de matrículas do ensino médio regular.

Na Tabela 2, apresentamos as taxas de aprovação, reprovação e abandono da EEAC entre os anos de 2017 e 2022 para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

Tabela 2 - Taxas de Rendimento (aprovação, reprovação e abandono) na Escola Estadual Aurora do Conhecimento (2017 a 2022)

Ano	Aprovação		Reprovação		Taxas de Abandono	
	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Finais	Ensino Médio
2017	66,5%	76%	27%	13%	6,6%	11%
2018	62,2%	74,3%	26,9%	10,3%	10,9%	15,4%
2019	55,7%	72%	39,9%	22%	4,4%	6,0%
2020	83,8%	92,1%	0,0%	0,0%	16,2%	7,9%
2021	98,3%	99,2%	1,7%	0,8%	0,0%	0,0%
2022	93%	82,8%	4,3%	0,0%	2,7%	17,2%

Fonte: Adaptados de QEdu ([2022]).

Nos anos de 2020 e 2021, durante o período da pandemia de Covid-19, a aprovação dos alunos foi feita automaticamente. Portanto, nesses anos, observamos taxas de aprovação excepcionalmente altas para os dois níveis de ensino analisados. Contudo, quando analisamos os anos anteriores à pandemia, fica evidente uma discrepância significativa em comparação aos anos pandêmicos.

No ensino médio, as taxas de aprovação anteriores à pandemia não ultrapassavam 76%. Em 2020 e 2021, durante a implementação do ensino remoto ou híbrido, as taxas alcançaram 92,1% e 99,2%, respectivamente. Entretanto, em 2022, ano em que a escola retoma integralmente suas atividades de forma presencial, a taxa de aprovação cai para 82,8%, enquanto a taxa de abandono atinge 17,2%. Destacamos que 2022 registra a maior taxa de abandono no ensino médio no período de 2017 a 2022. Seria relevante conduzir uma pesquisa para investigar uma possível taxa de abandono mais elevada no ano de retomada das atividades presenciais. Poderíamos especular como hipótese que esse fenômeno possa estar relacionado ao envolvimento desses jovens com o mercado de trabalho. Contudo, os dados mais preocupantes estão relacionados aos anos finais do ensino fundamental. Em 2019, apenas 55,7% dos estudantes matriculados nesse nível de ensino conseguiram ser aprovados.

Chama a atenção o fato de que as taxas de abandono são geralmente maiores no ensino médio, com exceção do ano de 2020, quando a taxa de abandono nos anos finais do ensino fundamental superou a do ensino médio em 8,3%. Segundo dados do Inep, disponíveis no Portal QEdú (Qedu, [2022]), em 2019, na rede pública de ensino de Minas Gerais, as taxas de abandono para os anos finais foram de 1,49%, enquanto a taxa de reprovação foi de 10,42%. No ensino médio, no mesmo recorte, as taxas de abandono foram de 5,08%, e a taxa de reprovação foi de 11,8%. É importante notar que a escola apresenta uma taxa de abandono para os anos finais do ensino fundamental quase três vezes maior e uma taxa de reprovação, quase quatro vezes superior em comparação com a média da rede pública de Minas Gerais. No ensino médio, embora as taxas de abandono sejam semelhantes às da rede pública, a taxa de reprovação na escola é quase o dobro da média estadual.

Realizar uma pesquisa para compreender as taxas significativamente altas de abandono e reprovação é essencial para identificar as razões subjacentes a esse cenário. Diversos fatores podem contribuir para essas taxas e é importante

investigá-los. Poderiam ser causados pela entrada precoce no mercado de trabalho? Problemas familiares? Falta de atratividade na escola? Talvez haja questões relacionadas à preparação do corpo docente ou à existência de um ambiente escolar marcado pela violência. Devemos, também, considerar se esses jovens possuem um espaço efetivo para expressar suas opiniões e preocupações no ambiente escolar. Em resumo, inúmeras variáveis podem estar relacionadas a essas taxas elevadas de evasão, abandono e reprovação.

Após apresentar os dados de matrícula e as taxas de rendimento, passamos a análise das informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador criado pelo Inep em 2007 para resumir o desempenho dos alunos e o progresso do fluxo escolar. Na Tabela 3, a seguir, apresentamos os dados do Ideb para a escola no período de 2015 a 2021.

Tabela 3 - Escola Estadual Aurora do Conhecimento Ideb (2015 a 2021)

Ano	Anos Finais				Ensino Médio			
	Nota	Meta	MG	BR	Nota	Meta	MG	BR
2015	33,3	44,0	44,6	44,2	XX	XX	33,7	33,5
2017	33,3	44,3	44,5	44,4	XX	XX	33,9	33,5
2019	XX	XX	44,7	44,6	XX	XX	44,2	33,9
2021	44,6	44,8	55,1	44,9	44,3	00,0	44,2	33,9

Fonte: Adaptado de QEdU ([2024]).

Com base nos dados apresentados na Tabela 3, podemos observar que a escola nunca atingiu as metas estabelecidas para nenhum nível de ensino. Nos anos iniciais e finais, o desempenho sempre ficou aquém do Ideb de Minas Gerais, porém, o Ensino Médio, em 2021, conseguiu superar ligeiramente o Ideb do estado. Ao comparar o desempenho nos anos iniciais nas duas últimas edições, a escola manteve-se no mesmo nível que a média nacional em 2021 e 0,3 pontos acima em 2019. Entretanto, nos anos finais, o desempenho permaneceu abaixo da média nacional em todos os anos analisados. No que diz respeito ao ensino médio, o Ideb da escola foi superior ao brasileiro.

Na Tabela 4, a seguir, trabalhamos com dados sobre distorção idade-série dos anos finais e ensino médio na escola, em comparação com o Estado de Minas Gerais entre os anos de 2017 e 2022.

Tabela 4 - Taxa de distorção idade-série por etapa EE Aurora do Conhecimento e Minas Gerais (2017 a 2022)

Ano	Anos finais		Ensino Médio	
	Escola	MG	Escola	MG
2017	60,5	20,9	66,1	29,3
2018	57,8	20,3	61,1	8,7
2019	55,1	18,1	45,3	24,5
2020	58,0	19,4	50,7	26,2
2021	42,3	15,7	47,4	21,7
2022	34,1	13	34,8	20,5

Fonte: Adaptado de QEdu ([2024]).

Ao analisar a Tabela 4, podemos observar que as taxas de distorção idade-série na escola são mais altas em comparação com as taxas do Estado de Minas Gerais. Em alguns momentos, essas taxas chegam a ser três vezes maiores do que as estaduais, como foi o caso nos anos finais em 2019. Essa disparidade também merece uma investigação aprofundada.

Partimos da hipótese de que os alunos que se sentem genuinamente envolvidos com o ambiente escolar, percebendo-se como parte fundamental do processo, têm mais probabilidade de se relacionar de forma mais eficaz com o conhecimento e os espaços. Quando os jovens se sentem figuras centrais, essa pode ser a chave para maior envolvimento, senso de pertencimento e, conseqüentemente, um aumento na aprendizagem, resultando na redução das taxas de reprovação, evasão, abandono e distorção idade-série. Outrossim, pode contribuir para o aumento do desempenho nas avaliações em larga escala. No entanto, é importante pontuar que essa relação não é causal e direta, uma vez que muitas variáveis estão envolvidas. Portanto, seria relevante conduzir uma pesquisa abrangente em busca de respostas para essas questões.

2.4.2 O Contexto socioeconômico da Escola Estadual Aurora do Conhecimento

Um dos aspectos mais destacados nesse contexto é a presença de violência. A escola tem sido palco de diversos episódios de violência, envolvendo tanto alunos entre si, alunos e professores, como situações de conflito entre pais de alunos e estudantes. Em 2022, por exemplo, ocorreu um incidente em que uma aluna do 8º ano do ensino regular da manhã agrediu uma aluna do 7º ano integral, levando esta última a necessitar de hospitalização. Armas brancas e instrumentos cortantes foram

encontrados em mochilas de alunos em várias ocasiões. A intervenção da Polícia Militar foi necessária em inúmeras situações.

Um episódio significativo ocorreu em 2014, quando os alunos se revoltaram devido ao tratamento dispensado pela vice-diretora do turno da manhã. Nesse dia, os servidores da secretaria se trancaram no local e os professores na sala dos professores, enquanto os alunos proclamavam em coro que invadiriam e causariam danos. A Polícia Militar precisou intervir, e nos dias subsequentes, policiais militares estiveram presentes na escola diariamente.

Em 2023, na semana de abril, circulou nas redes sociais a ameaça de um possível ataque em massa nas escolas. Em mais de uma ocasião, foram encontradas armas brancas com alunos, o que levou à intervenção da Polícia Militar. Em junho, uma briga envolvendo alunos e pais ocorreu na porta da escola, durante a qual uma mãe, durante o tumulto, roubou a carteira da outra mãe e a colocou na mochila de sua própria filha, mais uma vez resultando na intervenção da Polícia Militar.

Na primeira semana de agosto de 2023, duas alunas envolveram-se em uma briga devido a desentendimentos relacionados a um trabalho em grupo. A discussão começou na sala de aula e se estendeu pelos corredores da escola, culminando em uma intensa discussão em alto volume. No mesmo dia, um aluno do ensino médio tentou agredir um professor depois de ser acusado de ter danificado uma porta do banheiro (Diário de campo, 03 de agosto de 2023).

No dia 22 de agosto de 2023, um aluno do 8º ano na modalidade integral cometeu um furto de material de papelaria na sala da coordenação, o qual foi capturado pelas câmeras de segurança, mas não foi registrado oficialmente em um livro de ocorrências. Três dias mais tarde, o mesmo aluno furtou um fone de ouvido pertencente a um colega de classe. Desta vez, o incidente foi devidamente registrado em um livro de ocorrências, embora não tenha tido acesso a esse documento (Diário de campo, 22 de agosto de 2023).

Em 05 de novembro de 2023, um ex-aluno de 17 anos foi vítima de uma tentativa de homicídio nas proximidades da escola. De acordo com uma reportagem do Jornal Correio da Cidade, a Polícia Militar recolheu 12 cápsulas de calibre 9mm no local. Na ocasião, o menor foi atingido no rosto, na perna direita e na virilha, mas não correu risco de morte (Menor..., 2023). No entanto, em 15 de dezembro de 2023, infelizmente, o mesmo jovem veio a óbito por homicídio.

Outro incidente foi a agressão a uma professora por um aluno do turno da tarde em outubro. Segundo relato de um estudante do 7º Ano Integral, o aluno exibiu comportamento inadequado na quadra de esportes e foi repreendido pela professora. Insatisfeito, o estudante encontrou um pedaço de pau e o utilizou para agredir a professora no braço (Diário de campo, 18 de outubro de 2023).

Um fator importante a ser considerado na compreensão do contexto de violência que a escola enfrenta é o histórico das famílias dos alunos. Ao longo dos anos, a escola ganhou uma reputação na cidade de ser um ambiente desafiador para se trabalhar devido ao público que atende. Os alunos da escola têm sido frequentemente estigmatizados como sendo indisciplinados. Durante minha trajetória profissional, percebi que a abordagem mais eficaz é "ver" o aluno. Para melhor compreender a população atendida e promover uma convivência mais harmoniosa no dia a dia, desenvolvi o hábito de circular pela sala de aula após a atribuição de atividades. Em muitas ocasiões, puxei uma cadeira para me sentar ao lado de um aluno e, por meio de conversas, busquei conhecer mais sobre sua vida e história, compreendendo o contexto do aluno como um sujeito social. Esse comportamento, possivelmente relacionado à minha formação em História, nutre meu desejo de explorar as narrativas que me cercam.

Durante essas conversas, muitos alunos compartilharam relatos sobre familiares, como pais, irmãos ou parentes próximos, que estavam ou já tinham passado pelo sistema prisional. Outras situações em que essa realidade é revelada ocorrem nas conversas com os responsáveis quando são chamados pela gestão escolar devido a algum problema envolvendo o estudante.

Passamos a análise dos dados relacionados ao contexto socioeconômico. O primeiro aspecto relevante é o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) dos estudantes. Segue na Tabela 5 com dados consultados no Inep.

Tabela 5 - Nível Socioeconômico Escola Estadual Aurora do Conhecimento (2019 a 2021)

Nível	Ano	Qtd Alunos INSE	INSE Valor Absoluto	INSE Classifi- cação	Percentual de alunos por nível							
					1	2	3	4	5	6	7	8
Minas Gerais	2019	549942	5,11	Nível V	0,96	10,78	13,92	19,88	20,97	16,43	14,72	2,35
	2021	462939	5,21	Nível V	0,72	7,59	12,65	20,13	22,37	17,97	15,65	2,92
MG (estadual, urbana e interior)	2019	312452	4,92	Nível IV	11,34	13,44	16	21,77	21,75	15,03	9,83	0,84
	2021	266437	5,05	Nível V	0,93	9,33	14,48	22,25	23,6	17,17	11,21	1,03
Conselheiro Lafaiete	2019	3274	5,3327	Nível V	0,21	5,62	10,89	16,95	22,85	22,78	18,49	2,2
	2021	1918	5,43	Nível V	0,04	3,36	8,13	16,11	24,58	24,66	21,07	2,05
EE Aurora do Conhecimento	2019	70	5,06	Nível V	0	10,6	14,98	23,98	18,08	16,94	15,42	0
	2021	95	4,95	Nível IV	0	14,05	12,15	25,83	24,74	15,12	7,2	0,91

Fonte: Adaptado de Inep ([2022]).

Antes de adentrarmos na análise dos dados, é relevante salientar que, em todos os níveis considerados, registrou-se uma redução no número de alunos participantes no ano de 2021 em relação a 2019. Uma possível justificativa para essa diminuição na participação pode ser atribuída à pandemia de Covid-19. Dadas as circunstâncias excepcionais desencadeadas pela pandemia, várias medidas foram adotadas para conter a propagação do vírus e mitigar seus impactos, incluindo o distanciamento social e a interrupção das aulas presenciais.

Pelos dados apresentados para o ano de 2019, podemos inferir que a escola tem concentração de alunos nos níveis 4, 5 e 6, sendo a maior concentração no nível 4, mas, também, observamos que cerca de 25,58% dos alunos se encontram nos níveis 2 e 3. Para o ano de 2021, continuamos com a maior concentração de alunos no nível 4, tendo queda nos níveis 3, 6 e 7 e aumento nos níveis 2, 4 e 5. Pela primeira vez, identificamos pontuação no nível 8, vale ressaltar que menos de 1%.

Para o ano de 2019, em comparação com o Estado de Minas Gerais, considerando dados gerais onde temos rede total (federal, estadual, municipal e privada), localização total (urbana e rural), capital e interior, temos como média do Indicador de Nível Socioeconômico dos alunos 5,11.

Podemos verificar que há maior concentração de alunos no nível 4 para a EEAC e, para o Estado de Minas Gerais, de forma geral, temos o nível 5. Contudo, na escola não temos alunos que se enquadram no nível 1, mas também não temos alunos no nível 8. Situação distinta dos dados apresentados para o estado. Na escola, 49,56% dos alunos estão nos 4 primeiros níveis, enquanto, para o estado, é 45,54% para esse mesmo nível. Dessa forma, podemos notar que é maior a concentração no estado nos quatro últimos níveis. Considerando o ano de 2021 como referência, notamos que 52,03% dos alunos da escola se encontram nos quatro primeiros níveis, enquanto o estado detém 41,09% dos estudantes para esse mesmo segmento. Nessa análise inicial, percebemos uma queda no índice de nível socioeconômico dos estudantes da escola ao compararmos os anos de 2019 e 2021, ao passo que os estudantes de Minas Gerais apresentaram uma melhoria nesse quesito.

Na tentativa de buscar dados para comparação que fossem mais próximos de nossa realidade, apuramos os dados do INSE relativos à rede estadual, com localização urbana e no interior. Para o ano de 2019, comparando os dados da

escola com os dados de Minas Gerais com o recorte da rede estadual, urbana e interior, podemos observar que tanto os alunos da escola como o recorte analisado têm maior concentração no nível 4. Contudo, para o recorte mineiro é uma pequena diferença a porcentagem entre os níveis 4 e 5 variando apenas 0,02.

Nesse cenário abordado, também temos estudantes nos níveis 1 e 8. Em relação ao ano de 2021, observam-se alterações na distribuição dos estudantes nos diferentes níveis socioeconômicos. A maioria dos estudantes da rede estadual, urbana e interior, encontra-se no nível 5, com aumento nos índices para os níveis 6, 7 e 8, e redução nos níveis 1, 2 e 3. Vale destacar a significativa queda no nível 1, que passa de 11,34 para 0,93. No que diz respeito à escola em questão, podemos verificar um aumento no número de estudantes no nível 2, enquanto ocorre uma redução de cerca de 53% no nível 7, diminuindo de 15,42 para 7,2. Cabe ressaltar que em 2019 a escola não havia alcançado pontuação no nível 8, enquanto em 2021 atinge esse patamar, embora de forma modesta.

Explorando os dados do município para o ano de 2019, mais uma vez, temos estudantes das demais escolas classificadas nos níveis 1 e 8, enquanto a escola não possui estudantes classificados nesses níveis. Porém, o município tem um percentual menor para o nível 1 em comparação com os demais recortes. Para o nível 8, o município tem dados muito próximos em termos percentuais dos dados apresentados para o estado, onde são incluídas escolas da rede privada também.

Mas, se compararmos com o recorte rede estadual, urbana e interior, tanto para o ano de 2019 quanto para 2021, perceberemos que o percentual para o município de estudantes do nível 8 é superior. A concentração de estudantes classificados nos níveis 2, 3 e 4 para a escola é maior do que para o município. Em situação inversa, temos os níveis 5, 6, 7 e 8. Ou seja, a partir do nível 5 o percentual de alunos da escola classificados é menor em comparação com os dados municipais. Ao analisar os dados de 2019 e 2021, notamos uma queda nos quatro primeiros níveis socioeconômicos no município, diminuindo de 33,67% para 27,64%. Em contrapartida, a escola apresenta um discreto aumento nesses níveis, passando de 49,56% para 52,03%. No entanto, ao comparar os níveis mais elevados (5, 6, 7 e 8), o município registra um aumento de 66,32% para 72,36%, enquanto a escola experimenta uma redução de 50,44% para 47,97%.

Um dado que merece destaque é a melhoria observada nos níveis socioeconômicos entre os anos de 2019 e 2021 para todos os recortes

estabelecidos. Os níveis 1, 2 e 3 apresentaram queda, enquanto os níveis 4, 5, 6, 7 e 8 experimentaram um aumento progressivo. Vale ressaltar que, nos dados municipais, houve uma pequena redução no nível 4 (0,84) e no nível 8 (0,15). No entanto, é importante mencionar que, exclusivamente para a escola, houve uma diminuição, reposicionando-a no nível 4. Todos os outros recortes mantiveram ou elevaram o índice absoluto, caso do recorte Minas Gerais (rede estadual, urbana e interior), que passou do Nível 4 para o Nível 5, enquanto a escola seguiu o caminho oposto, indo do Nível 5 para o Nível 4.

Ao analisarmos os dados de 2019 e 2021, confesso que fomos surpreendidos pelos resultados. Antes da análise, nossa expectativa era de que, de modo geral, os índices tenderiam a cair ou, no máximo, se manteriam, considerando as repercussões econômicas da pandemia de Covid-19. No entanto, constatamos exatamente o oposto: os índices, de maneira geral, apresentaram melhoria. Vale destacar que, dentre os recortes apresentados, apenas na esfera da escola os índices sofreram uma queda geral.

Na próxima subseção apresentamos a participação juvenil no ambiente escolar e sua relação com a gestão democrática.

2.4.3 Participação Juvenil e Gestão Democrática na Escola Estadual Aurora do Conhecimento

Nesta subseção discutimos os espaços destinados à participação dos estudantes na Escola Estadual Aurora do Conhecimento, analisando como ela se efetiva ou não. Para tanto, lançamo-nos sobre as observações registradas no Diário de Campo, com registros efetuados no período compreendido entre agosto de 2023 e março de 2024.

Investigamos, também, se existem ou não ações no sentido de mitigar a situação apresentada. Concentramos nossa análise no ensino médio e no 9º ano, uma vez que consideramos que a discussão sobre a participação juvenil é mais apropriada para essa faixa etária. Acredito que nessas etapas de ensino os estudantes já têm um pouco mais de maturidade e melhor compreensão, conseguindo se posicionar mais assertivamente, aumentando a possibilidade de serem ouvidos pela comunidade escolar.

No dia 13 de dezembro de 2023, um aluno de 14 anos foi baleado e perdeu a vida em um bairro próximo à escola. Segundo reportagem do Jornal Correio da Cidade (Real..., 2023), os disparos atingiram o ombro e o abdômen do jovem. Na reta final do ano letivo, com a frequência já reduzida, os estudantes em processo de recuperação foram compelidos a comparecer à escola, uma vez que a gestão não adiou nenhuma atividade. O clima era de comoção geral; tanto alunos quanto professores compartilhavam o pesar nos corredores. Foi cena constante os abraços e lágrimas entre os estudantes (Diário de campo, 16 de dezembro de 2023). Os amigos mais próximos se organizaram e, como forma de homenagear o amigo, fizeram cartazes para colarem na entrada na escola. Um auxiliar de serviços de educação básica relatou que a gestão da escola por repetidas vezes retirou os cartazes confeccionados pelos estudantes, contudo, os jovens persistiram em colocá-los, expressando, assim, seu luto e solidariedade.

Ressaltamos que, embora seja uma situação que normalmente seria incluída na subseção 2.4.2, optamos por registrá-la nesta seção devido à importância do fato de os estudantes terem sido limitados na homenagem ao colega assassinado.

Quanto aos espaços de participação juvenil na escola, a eleição dos líderes de turma ocorre nas primeiras semanas de aula, conduzida pela vice-diretora e pela especialista em educação básica. Até o ano de 2023, os estudantes eram informados sobre a eleição de líder, vice-líder e professor padrinho e eram convidados a escrever o nome de um colega que considerassem adequado para representá-los. O aluno mais votado assumia a posição de líder, enquanto o segundo colocado se tornava o vice-líder. Da mesma forma, era escolhido o professor padrinho, que, em teoria, tem a responsabilidade de atuar como mediador entre os alunos e a equipe de profissionais da escola.

Na primeira quinzena de setembro de 2023, os líderes e vice-líderes de turma do turno da manhã foram convocados para uma reunião com a especialista em educação básica. Durante essa reunião, um dos estudantes presentes relatou que o motivo do encontro era justificar a falta de reuniões com eles ao longo do ano letivo e comprometer-se a realizar reuniões mensais daquele momento em diante. Foi mencionado que o foco das próximas reuniões seria a discussão sobre melhorias na escola. No entanto, o líder não conseguiu fornecer detalhes mais específicos sobre o conteúdo dessas melhorias e até o término letivo do ano de 2023 nenhuma outra

reunião foi realizada com os líderes e vice-líderes de turma, sendo aquela reunião a única para o corrente ano (Diário de campo, 13 de setembro de 2023).

Para o ano de 2024, alterações foram realizadas no processo. Segundo as anotações consignadas no diário de Campo, em 9 de fevereiro de 2024, a especialista em educação básica do turno matutino dirigiu-se à sala dos professores durante o intervalo e solicitou aos docentes presentes que elaborassem uma lista com quatro ou cinco nomes para indicar à eleição de líder e vice-líder de sala. A proposta visava apresentar à turma uma lista predefinida, na qual os alunos poderiam votar. Aproveitou a oportunidade para mencionar nomes de estudantes que não deveriam constar na lista, citando líderes do ano de 2023 considerados inadequados pela equipe escolar (Diário de campo, 09 de fevereiro de 2024).

Embora haja a escolha de líderes e vice-líderes de sala, esses alunos não encontram um espaço significativo na escola para representar seus colegas. A principal função atribuída a eles é a distribuição das chaves dos armários onde os livros dos estudantes são guardados. Além disso, a escolha desses líderes ocorre nos primeiros dias de aula, muitas vezes sem uma apresentação adequada do papel que desempenharão e das responsabilidades inerentes a essa função.

Na prática, a função do professor padrinho se restringe principalmente ao encerramento do período bimestral, quando ele realiza o "fechamento da nota da pasta". Cada turma possui uma pasta catálogo de cor preta, que registra o nome de todos os estudantes e tem um valor de três pontos para todas as disciplinas. Essa pasta contém um índice com diversos códigos numéricos designados para comportamentos considerados inadequados pelos estudantes. Cada professor tem autonomia para fazer os registros que julgar necessário, e a cada código lançado, o aluno perde 0,3 pontos na nota de todas as disciplinas que cursa.

Os alunos devem seguir um código de vestimenta que inclui o uso de uniforme e a proibição de adereços como correntes, toucas ou capuz, mesmo nos dias mais frios. Após uma insistente argumentação de um grupo de professores, a direção da escola concordou em permitir que os alunos usassem toucas ou capuz em dias de inverno rigoroso. Uma situação interessante é que os alunos frequentemente questionam por que não podem usar esses adereços, enquanto a diretora pode.

No dia 29 de novembro de 2023 uma aluna do 9º ano do ensino fundamental deu o seguinte depoimento: "A [nome da gestora] estava com um tênis de oncinha

desse tamanho aqui. Meu tênis rosa ela falou que era muito colorido que não podia”. Ainda falando sobre a forma de se vestir da gestora afirmou: “A [nome da gestora] usa pulseira, colar e brinco e a gente não pode vir de cordão. Querem proibir a gente de vir de calça *legging* e calça rasgada. Aqui parece um presídio. Daqui a pouco vai querer exigir que a gente, meninas, venham de rabo de cavalo” (Diário de campo, 09 de novembro de 2023).

Em dezembro de 2023, ocorreu uma alteração na recepção dos estudantes na escola devido ao afastamento da vice-diretora para o processo de aposentadoria. Anteriormente, era a vice-diretora e a especialista em educação básica que recebiam os alunos no início do turno. Com a mudança, passou a ser apenas a especialista em educação básica, agora acompanhada pela diretora. Acontece que essa mudança alterou a entrada dos estudantes na escola.

No decorrer do ano, eles sempre foram alertados sobre a forma como se vestiam e em muitas situações foram orientados a alterarem a vestimenta para o próximo dia e, em outras, solicitados a troca ainda no mesmo dia. Contudo, eram situações mais pontuais (Diário de campo, dezembro de 2023). Com a alteração na portaria, as intervenções relacionadas à vestimenta dos estudantes tornaram-se mais frequentes e rigorosas. Diariamente, diversos alunos passaram a ser impedidos de entrar na escola. A principal controvérsia em relação à vestimenta concentrou-se em calças e bermudas jeans com modelagem rasgada. No dia 14 de dezembro de 2023 uma aluna do 8º ano teve a seguinte fala: “Quatro dias pra aula acabar e essa mulher tá com esse fogo no... (achamos melhor não mencionar o verbete utilizado pela estudante por questões de educação)” (Diário de campo, 04 de dezembro de 2023).

No dia 15 de dezembro de 2023, uma aluna do 3º ano do Ensino Médio, ao passar pela especialista em educação básica na portaria, disse: “ Uai, (nome da especialista) e essa calça rasgada aí? Pode?” A especialista em resposta: “Pois é, não pode não, mas hoje não tinha outra. Amanhã vou trocar” (Diário de campo, 15 de dezembro de 2023). Outro motivo de insatisfação entre os alunos é serem coibidos de frequentarem a escola calçando chinelos.

Quanto aos espaços de participação formal, mesmo havendo previsão legal da participação dos alunos nos Conselhos de Classe, essa não é uma prática comum na escola. Durante os 19 anos de trabalho na instituição, houve apenas um episódio em que uma aluna do Colegiado Escolar participou de uma reunião do

Conselho de Classe, e isso ocorreu em dezembro de 2022. No entanto, a presença da aluna gerou um burburinho constante entre os professores, que questionaram o motivo de sua participação, visto que não haviam sido informados previamente sobre essa "presença inesperada e inusitada". A aluna permaneceu em silêncio durante a maior parte da reunião e se manifestou apenas quando a situação de estudantes mais indisciplinados de sua turma estava em discussão. Alguns professores optaram por não se manifestar naquela reunião do Conselho de Classe, se sentindo intimidados pela presença da aluna representante do Colegiado Escolar.

Em 28 de agosto de 2023, um aluno do 8º ano integral procurou-me para saber se eles poderiam solicitar uma reunião com a direção da escola para discutir uma "sanção" aplicada à turma devido a problemas de indisciplina. Fui abordada para intermediar o pedido e ele conseguiu agendar uma "audiência" com um membro da equipe gestora. No entanto, suas justificativas não foram bem-sucedidas, e a penalidade imposta à turma permaneceu inalterada (Diário de campo, 28 de agosto de 2023).

Alguns professores incentivam os estudantes a procurarem a equipe gestora e até mesmo outros professores para expor suas demandas. No entanto, na maioria das vezes, os jovens expressam seu ceticismo com frases como: "Não adianta falar. Eles não vão nos ouvir."

A escola não tem o hábito de oferecer atividades extracurriculares que permitam aos alunos acessar o espaço escolar para recreação ou atividades de pesquisa.

No ano de 2023, na semana que antecedeu o recesso de outubro, a equipe de professores de Educação Física organizou um torneio interclasse com diversas modalidades, atendendo a uma solicitação da gestão escolar. No entanto, a participação dos alunos nos jogos foi limitada. Em alguns casos, os jogos tinham apenas as turmas envolvidas como espectadores, enquanto, em outras situações, somente os jogadores compareciam à quadra, enquanto o restante da turma permanecia na sala de aula. Não houve um jogo em que todas as turmas da escola pudessem estar reunidas para assistir. Mesmo as finais de cada modalidade seguiram os mesmos critérios para definir quem poderia comparecer como espectador.

Por meio do diário de campo, pudemos observar que alguns professores discordaram dos critérios adotados para limitar a participação dos demais

estudantes nos jogos, alegando que todos os alunos deveriam ter a oportunidade de assistir. Uma das professoras relatou que um membro da equipe da gestão da escola foi até uma sala do 1º Ano do Ensino Médio para responder às perguntas dos alunos sobre a proibição de assistirem aos jogos da arquibancada. A gestora alegou que o espaço não comportaria todos os alunos. No entanto, a professora mencionou que a gestora lhe disse que uma arma havia sido encontrada com um dos alunos no dia anterior na quadra durante os jogos. A professora expressou dúvidas sobre a veracidade desse incidente, refletindo se era uma justificativa para a proibição de participação nos jogos.

Ao analisar essa situação, podemos destacar dois aspectos essenciais: a escola se recusou a proporcionar espaços de participação aos alunos, ao proibi-los de assistirem às competições, e, ao mesmo tempo, os alunos demonstraram um movimento reivindicatório em busca de participação. Podemos interpretar que, ao se dirigirem à gestão escolar e questionarem essa proibição, os alunos estão expressando o desejo de não apenas participar dos jogos, mas, também, de contribuir para a vida escolar de maneira mais ampla. Reivindicar a oportunidade de participar nos jogos pode ser entendido como um anseio de envolver-se nos espaços e decisões que permeiam a escola.

A escola carece de espaços de participação dos estudantes. O Grêmio Estudantil nunca foi estabelecido na escola, os alunos não participam dos Conselhos de Classe e, dentro do Colegiado Escolar, não têm um espaço de fala definido. No entanto, é evidente que os alunos desejam ser ouvidos e buscam formas de se posicionar. Isso contrasta com os princípios da gestão democrática participativa, que incluem a participação dos alunos em questões escolares, conforme estabelecido na legislação. Até o momento, pelos documentos e observações feitas, não foi observada uma atuação efetiva dos alunos na gestão do espaço escolar.

A legislação, tanto em nível federal quanto estadual, tem evoluído no sentido de conceder um espaço cada vez maior para o envolvimento dos jovens, destacando o papel central que desempenham. No entanto, a EEAC parece estar indo na direção oposta, pois não proporciona espaços efetivos para a participação desses jovens, negligenciando o reconhecimento de sua autonomia.

É importante ressaltar que muitos eventos e situações no ambiente escolar não são registrados, o que pode dificultar a obtenção de dados relevantes.

Acreditamos que uma das abordagens para coletar informações relevantes seja a utilização de questionários ou entrevistas.

3 PARTICIPAÇÃO JUVENIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Este capítulo tem como objetivo fornecer uma base teórica para os conceitos-chave utilizados ao longo deste trabalho. Exploramos expressões como "juventudes" e "protagonismo juvenil," com uma abordagem crítica deste último. Também discutimos questões relacionadas à gestão democrática e participativa. Por fim, descrevemos a abordagem metodológica adotada para conduzir esta pesquisa, assim como a análise do estudo de caso de gestão.

Ao tratarmos sobre a problemática dos espaços de participação juvenil no ambiente escolar, precisamos compreender o que de fato é participação juvenil. Para tanto, buscamos discutir sobre a temática dialogando com os autores basilares. São utilizados os autores Dayrell (2003) e Charlot (2000), com o conceito de sujeito social; Dayrell (1996), que discute a escola como espaço sociocultural; Martins e Dayrell (2022) para discutirmos sobre a participação juvenil. Szpeleta e Rockwell (1986), com a conceituação da instituição escolar como palco de embate entre interesses opostos; Martins e Dayrell (2022), discutindo as tensões decorrentes da participação dos estudantes no cotidiano escolar e os reflexos dessa experiência, permeada por interesses divergentes; Dayrell, Gomes e Leão (2010), com a discussão acerca do papel da experiência educacional na viabilização ou restrição do espaço de participação da juventude; Costa (2010), trazendo a relação juventude e escola, considerando a escola como um ambiente de socialização; Carrano (2007), discutindo sobre como as escolas são pouco abertas a criação de espaços de sociabilidade;. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Silva (2022), Souza (2008) e Costa (2011), com a adoção da expressão "protagonismo juvenil" e a consequente responsabilização do jovem; Araújo (2009) e Costa (2000), discutindo a participação democrática e espaços de participação dos estudantes; por fim, Machado e Goulart (2019), que discutem a relação entre Gestão Democrática e Grêmios Estudantis.

3.1 JUVENTUDES E ESCOLA

Para iniciar a discussão do tema da participação juvenil no ambiente escolar, é importante conceituarmos juventude. Para essa discussão, utilizaremos Dayrell (2003) como nosso principal referencial teórico.

Dayrell (2003) argumenta que as imagens e percepções da juventude, moldadas ao longo do tempo, desempenham um papel fundamental na nossa compreensão atual do que significa ser jovem, identificando quatro visões distintas da juventude, cada uma moldada pela sociedade em momentos específicos. Pontua que todas essas concepções da juventude são construídas social e historicamente e esses rótulos podem limitar nossa compreensão das diversas maneiras como os jovens constroem suas experiências. Costa (2010), criticando a rotulação das juventudes, também adverte que,

A rotulação dos jovens por determinados padrões preestabelecidos impõe um modelo de comportamento em que o jovem deve se manter. Essa visão dificulta a inserção social dos jovens na sociedade e nos impede de conhecer a especificidade que cada jovem possui (Costa 2010, p. 95).

Dayrell (2003) desafia essas rotulações, argumentando que os jovens moldam suas identidades por meio de seu cotidiano, de forma única e multifacetada. Portanto, não vê a juventude como uma categoria singular, mas reconhece a diversidade de experiências que os jovens constroem no contexto de suas vidas cotidianas.

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (Dayrell, 2003, p. 42).

Dayrell (2003) baseia sua concepção de juventude na perspectiva da diversidade, na qual a juventude não é vista como uma fase preparatória para a vida adulta ou um estágio com um fim predeterminado. Pelo contrário, a juventude é entendida como um período de transformações intensas que moldarão a vida dos indivíduos de maneira contínua, considerando a juventude como parte integrante de um processo mais amplo de formação de sujeitos, atribuindo a ela uma importância intrínseca.

O autor enfatiza que a diversidade nas experiências da juventude está intrinsecamente ligada ao contexto social em que os jovens estão inseridos e à qualidade das interações nesse ambiente. Portanto, não existe uma única forma de

ser jovem. É por essa razão que Dayrell (2003) adota o termo "juventudes" para destacar a multiplicidade de maneiras de vivenciar a juventude.

Ademais, Dayrell (2003) incorpora a noção de "sujeito social" de Charlot (2000) em sua abordagem. De acordo com essa perspectiva, o sujeito é um ser humano que se abre para o mundo histórico, impulsionado por desejos e em constante relação com outros seres humanos, que também são sujeitos. Em outras palavras, o sujeito é um ser histórico que traz consigo sua história pessoal, é influenciado pelo meio e, por sua vez, exerce influência sobre o ambiente. Portanto, é visto como um processo de construção contínua, um constante "tornar-se por si mesmo". A noção de sujeito social reflete a ideia de que somos seres biológicos, sociais e culturais, moldados pelas influências do ambiente e pelas relações interpessoais.

Dialogando com Dayrell (2003), encontramos José Machado Pais, autor português que concebe a juventude como uma categoria socialmente construída, moldada por contextos econômicos, sociais e políticos variáveis. Ele explora as interconexões entre as culturas juvenis e outros aspectos da sociedade, como a educação, o mercado de trabalho e a política, evidenciando como tais influências impactam as vivências e perspectivas dos jovens. Machado Pais ressalta a ausência de uma cultura juvenil homogênea, devido às diferentes realidades sociais enfrentadas pelos jovens. Em sua análise, ele destaca a diversidade e complexidade das culturas juvenis, reconhecendo seu papel como espaços de criação, resistência e afirmação de identidades. Para o autor, a transição para a vida adulta não é linear, pois existem múltiplos caminhos e experiências, influenciados pela origem social, gênero, ambiente de vida, entre outros fatores.

Uma passagem muito pertinente ao nosso estudo no texto de Dayrell (2003), que dialoga com Pais, diz respeito ao jovem se construir com os recursos que lhe são disponibilizados:

Mas temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é "proibido de ser", privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana (Dayrell, 2003, p. 43).

Com base no que foi apresentado no capítulo 2, no qual caracterizamos o ambiente escolar em estudo, podemos dizer que os jovens que frequentam essa

escola não desfrutam de um espaço que promove a liberdade necessária para estimular a participação, o que, por sua vez, limita o desenvolvimento de suas potencialidades.

Pais (2013) analisa o vestuário da juventude como parte integrante das práticas culturais e expressões identitárias dos jovens. Ele reconhece que o modo como os jovens se vestem não é apenas uma questão de moda, mas sim uma forma de comunicação simbólica e afirmação de identidade. Em sua obra "Culturas Juvenis", Pais (2013) destaca que o vestuário pode refletir as preferências estéticas, valores, afiliações sociais e até mesmo resistências culturais dos jovens. Além disso, ele sugere que as escolhas de vestuário dos jovens são influenciadas por uma série de fatores, incluindo mídia, música, grupos de pares, família e contexto socioeconômico. Dayrell (2003), ao usar a expressão "proibido de ser" e Pais, ao pontuar a relevância do vestuário para as juventudes, nos remete às situações de vestuário observadas no diário de campo.

Costa (2010) e Dayrell (2003) consideram a diversidade das experiências da juventude, em que cada sujeito traz consigo sua própria história, sendo parte integrante de um todo. Somos influenciados pela história construída por outros sujeitos e, ao mesmo tempo, contribuímos para moldar a sociedade com nossas ações cotidianas. Portanto, é fundamental compreender o contexto em que esses jovens vivem e se desenvolvem.

Nesse sentido, é interessante apresentar o pensamento de Dayrell (2003) sobre a escola como espaço sociocultural, onde diversos atores circulam com suas respectivas singularidades.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (Dayrell, 1996, p. 1)

Martins e Dayrell (2022) apontam o ambiente de conflito resultante de lógicas distintas entre a direção da escola e sua juventude. A escola (diretor), com alta demanda burocrática, não consegue se dedicar às demandas dos estudantes na

forma e tempo que estes gostariam. Surge, desse cenário, um ambiente de tensão. Costa (2010) aponta como fator de conflito o permanente ignorar da escola em relação aos saberes constituídos pelos estudantes além dos muros da escola, apontando que tais saberes poderiam se constituir como pontes entre jovens e escolas no estabelecimento de um diálogo. Concordamos com Costa (2010) e acreditamos que o estabelecimento desse diálogo deveria ser a premissa para o alcance de uma aprendizagem efetiva.

Assim como Costa (2010), Martins e Dayrell (2022), Szpeleta e Rockwell (1986) também reconhecem a tensão do ambiente escolar e conceituam a instituição escolar como o palco de um embate entre interesses opostos. De um lado, há um ordenamento legal que segue ritos burocráticos estabelecidos por instâncias superiores e, do outro, os sujeitos constroem uma trama de interações própria. Essa dinâmica resulta em um contínuo processo de construção social, em que a escola é percebida como um espaço com duas dimensões: a institucional e a cotidiana. Dentro desse contexto, a escola transita entre a perpetuação de práticas tradicionais e a possibilidade de instaurar mudanças. O desfecho desse embate resulta na compreensão dos processos reais e na valorização do papel ativo dos sujeitos envolvidos.

Um importante aspecto para nossa pesquisa está na abordagem de Dayrell (1996) sobre a escola como um espaço sociocultural, resgatando o papel ativo dos sujeitos na tessitura social. Isso nos leva a refletir sobre o papel das juventudes. É necessário questionarmos se esses jovens estão sendo reconhecidos e considerados, ou se estão sendo tratados de maneira superficial e homogênea.

Martins e Dayrell (2022) exploram as dinâmicas entre os alunos do Grêmio Estudantil, professores e a direção em uma escola de ensino médio público. Eles buscam compreender as tensões decorrentes da participação dos estudantes no cotidiano escolar e os reflexos dessa experiência, permeada por interesses divergentes.

Na visão da escola, a identidade de "ser aluno" não se alinha com a noção de ser um sujeito participativo, e o Grêmio Estudantil desafia essa percepção ao confrontar a estrutura e dinâmica da instituição. Argumentam que o Grêmio Estudantil pode contribuir para desfazer estereótipos e influenciar uma atuação mais engajada dos alunos na formação escolar. Observam, também, que, embora haja uma visão comum sobre o que é "ser aluno", vários fatores, como classe social,

gênero e raça, podem influenciar essa experiência. A participação do aluno e a noção de "ser aluno" são distintas e envoltas na apreensão de mudanças, desafios de valores, regras e comportamentos.

Destarte, entender a escola como um local de construção social com diversos atores, com todas as suas singularidades e histórias, interagindo, construindo, conflitando, negociando é relevante para entender como a dinâmica do ambiente escolar se constrói diariamente. Perceber que os atores desse ambiente não são agentes passivos diante da estrutura.

Nesse sentido, a escola pode se apresentar como o ambiente propício para formar sujeitos ativos, capazes de lidar com o que é legal e burocraticamente estabelecido e, ao mesmo tempo, de explorar esses embates e construir novas perspectivas, resultando em novas realidades. Esse cenário de embate e conflito funcionando para o jovem como um laboratório para o exercício do debate, da participação e do senso crítico.

Dayrell (1996) ressalta a importância de compreender o estudante como um sujeito sociocultural, carregando consigo uma bagagem singular, composta por sua experiência vivida. Ele destaca que os alunos chegam à escola trazendo essa bagagem individual e interpretam o mundo através de suas próprias perspectivas. Não existe uma realidade única ou um mundo uniforme. Os alunos são sujeitos socioculturais, portadores de conhecimento, cultura e projetos pessoais distintos.

[...] que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos (Dayrell, 1996, p. 5).

Ignorar a diversidade dos alunos é sacramentar a desigualdade e as injustiças sociais vividas pelos estudantes fora da escola. O meio no qual nascemos interfere, "determina" muito do sujeito social. Essa é uma face. A outra face são as interações e as "escolhas" cotidianas. Tudo isso caminhando junto na formação da consciência individual e coletiva. Dessa forma, a escola é polissêmica, seus espaços e seus fazeres têm múltiplas interpretações e significados pelos diversos atores envolvidos.

Dayrell, Gomes e Leão (2010) debatem o papel da experiência educacional na viabilização ou restrição do espaço de participação da juventude, e chegam à conclusão de que as escolas têm uma atuação bastante limitada na promoção do engajamento dos jovens. Essa limitação é resultante das concepções que direcionam esse ambiente, assim como da realidade social que restringe os canais de participação política e social dos cidadãos no Brasil.

A discussão realizada por eles ressalta que, nos últimos anos, tem-se falado sobre a suposta baixa participação social da juventude. No entanto, eles alertam para a falácia desse discurso, que surge de percepções fatalistas sobre a juventude, tais como a visão de uma juventude alienada, além de ideias idealizadas sobre a participação juvenil. O objetivo da análise é investigar como os jovens se inserem socialmente e se a escola, de fato, favorece ou não esse processo.

Na pesquisa apresentada pelos autores, percebe-se que os jovens têm interesse sobre política, mas não têm como objetivo a participação.

Podemos inferir que os jovens, de uma maneira geral, não se percebem como atores, sujeitos de uma ação que possa interferir na sua realidade e nas instituições. Isso parece demonstrar certa descrença nas formas de engajamentos políticos mais tradicionais, falta de um conhecimento mais amplo sobre a vida política e a pouca experiência dos jovens em ações como essas. Mas também nos alerta para uma visão muito restrita das possibilidades de intervenção na sua realidade como atores, sujeitos e cidadãos (Dayrell; Gomes; Leão, 2010, p. 243).

Diante desse panorama, surge a indagação sobre o papel da escola nesse contexto. A escola, por ser um espaço próximo e íntimo dos alunos, deveria ser uma arena para incentivar e fomentar experiências de participação. Entretanto, observa-se uma lacuna nesse sentido: a escola não tem sido capaz de se posicionar como o primeiro espaço a promover e estimular a participação ativa dos estudantes. Essa reflexão suscita a necessidade de repensar o papel da instituição escolar.

A organização escolar em sua forma e conteúdo tem priorizado uma formação que permite aos jovens se posicionarem criticamente diante da realidade e vislumbrarem formas de ação coletiva em torno de suas demandas? Ela se preocupa em estimular a participação na gestão escolar e a organização autônoma dos estudantes? Tendo como foco a participação social e política, qual lugar a escola ocupa na vida dos jovens? (Dayrell; Gomes; Leão, 2010, p. 245).

Uma passagem interessante do estudo é a percepção de que a escola não cumpre realmente seu papel de desenvolver interações humanas mais relevantes. “Parece-nos que essas escolas tendem a explorar mais o campo das relações com objetivos de controle da disciplina e formação de hábitos em detrimento de potencializar relações humanas mais dignas” (Dayrell; Gomes; Leão, 2010, p. 245).

Em outro trecho, temos que “a análise de dados sugere que as escolas se mostram pouco abertas a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais” (Dayrell; Gomes; Leão, 2010, p. 248).

A ausência de espaços para debates e a falta de valorização dos estudantes pela escola e pelos professores são fatores preocupantes. Essas lacunas podem contribuir para um ambiente onde os alunos se sintam desrespeitados e subestimados. A baixa participação social dos jovens pode ser reflexo da escassez de oportunidades e situações que incentivem esse engajamento. Apesar disso, os alunos demonstram interesse por atividades que envolvam participação, sugerindo um descompasso entre a oferta da escola e os anseios dos estudantes nessa área.

Os autores apontam como uma possível razão para a baixa participação social da juventude a ausência de espaços e situações propícias dentro do ambiente escolar para a prática e aprendizado do engajamento coletivo. A escola, por sua vez, ainda não reconhece a participação como um elemento relevante no processo de ensino-aprendizagem, deixando de incentivar ou criar oportunidades para que os jovens se envolvam ativamente. Isso pode resultar na passagem dos estudantes pela escola sem uma experiência sistemática de participação. Também enfatizam a importância de organizar o espaço escolar de modo a atender não apenas às demandas administrativas, mas, também, às necessidades dos sujeitos envolvidos. Propõem um ambiente que sirva como palco para o encontro entre o cotidiano e as estruturas legais/burocráticas, possibilitando um diálogo entre essas esferas. Pensar o ambiente escolar apenas sob a óptica administrativa, ou a priorizando, é engessar o processo de ensino-aprendizagem de tal forma que aos jovens resta apenas o cumprimento de normas, sem o espaço devido para as experiências de participação e vida coletiva.

Parece que a escola ainda não se adaptou às novas demandas dessas juventudes, resultando muitas vezes na ausência de receptividade às vozes dos estudantes. Como evidenciado por Dayrell (2010), a escola parece focar mais em controlar e disciplinar do que em ouvir, o que vai ao encontro das observações de

Almeida (1998), que ressalta a falta de espaço para a contestação dos alunos nas escolas. Carlos (2006), citando Pescuma, destaca que as relações dentro da escola tendem a ser centralizadoras e autoritárias.

Segundo Martins e Dayrell (2022), a escola, ainda organizada em moldes tradicionais, tende a impedir espaços de participação à juventude.

Entretanto, há que se ressaltar que a instituição escolar, da forma como se encontra organizada normalmente, privilegiando as aulas em sala, os tempos rígidos, uma atuação burocrática, tende em obstaculizar o jovem em sua participação e em seu processo de formação mais ampla. A participação ainda não é vista como sendo inerente ao processo formativo educacional (Martins; Dayrell, 2022, p. 164).

Costa (2010), assim como Martins e Dayrell (2022), também percebe a dificuldade do ambiente escolar em proporcionar espaços de participação aos jovens. Estudando a relação juventude e escola, considera a escola como um ambiente de socialização, cuja função seria criar ambientes e oportunidades para experiências de interação social. No entanto, diante das questões e desafios enfrentados pelas juventudes, a escola parece não conseguir cumprir adequadamente esse papel devido à desarticulação entre as perspectivas dos jovens e a realidade na qual estão imersos. De acordo com a autora, "...podemos detectar a dificuldade que os jovens encontram para expressar sua maneira de ser e agir em seu cotidiano escolar" (Costa, 2010, p. 94). Afirma, ainda, que apesar do grande influxo de jovens, a escola não se adaptou internamente para criar oportunidades que permitam um diálogo efetivo com os alunos e suas vivências.

Muitos dos sistemas educacionais, nas últimas décadas, por mais que reconheçam os direitos e as necessidades dos jovens, permanecem, ainda, mantendo no espaço escolar limites e barreiras quanto ao diálogo, que não permitem que as reivindicações juvenis sejam ouvidas, menosprezando o valor que elas possuem, por não conseguirem lidar, em diversos momentos, com as diferenças juvenis e por não compreenderem a existência de diversidades: de gênero, étnica, regional, religiosa, de orientação sexual, dentre outras, inerentes aos jovens como a todo ser humano (Costa, 2010, p. 97).

Na mesma tendência, Carrano (2007) afirma:

[...] as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra- escolar (Carrano, 2007, p. 60).

A hierarquização e a inflexibilidade do ambiente escolar são apontadas por Costa (2010), que afirma que, muitas vezes, a inserção em uma sala de aula pode ser lida como a reclusão em um espaço/tempo, onde regras pouco flexíveis e a hierarquia na qual o jovem está sempre em condição de submissão, subtraem a possibilidade de participação juvenil. Nesse sentido, Costa (2010) afirma:

É preciso pensar na possibilidade de serem criados diálogo nas esferas educacionais, que não se baseiem em uma obediência autoritária que enquadre os jovens em normas disciplinadoras escolares, mas que se desenvolvam nesse espaço escolar um equilíbrio e um respeito entre as partes (Costa, 2010, p. 99).

Parece que a escola ainda não conseguiu estabelecer uma interação adequada com as experiências trazidas pelos alunos, evidenciando a falta de reconhecimento das diversas vivências das juventudes. Isso pode levar a cenários potenciais de conflito e à escassez de oportunidades de participação para os jovens.

3.2 O DISCURSO DO PROTAGONISMO JUVENIL

A expressão “protagonismo juvenil” vem sendo fortemente explorada nos documentos orientadores da educação básica brasileira, principalmente os que se referem ao ensino médio. O conceito de protagonismo juvenil, recentemente presente em documentos oficiais como a BNCC e as DCNEM, remonta à década de 1990, introduzido por autores como Antônio Carlos Gomes da Costa. Instituições do terceiro setor, como a Fundação Odebrecht, também adotaram esse termo no Brasil. Essas abordagens buscam descrever a autonomia e a participação dos jovens na sociedade. No entanto, ao aprofundarmos a pesquisa sobre o tema, percebemos que o conceito de protagonismo juvenil abarca uma variedade de esferas sociais e interpretações distintas.

Apoiamo-nos nos estudos de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) e Souza (2008) e na interpretação defendida pelos autores. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apresenta o protagonismo juvenil como o pilar da reforma do ensino médio, tanto em

termos de gestão quanto curricular, indicando que o termo “protagonismo juvenil” é carregado de significado pedagógico, mas também político.

Ao contextualizar o papel dos alunos na dinâmica escolar, observamos uma trajetória de destaque para a participação estudantil ao longo do tempo. Desde as décadas de 1920 e 1930, o discurso sobre a atuação ativa dos alunos ganhou força, seguido pelos movimentos dos Grêmios Estudantis nas décadas de 1960 e pelo surgimento dos Conselhos Escolares, que envolviam a participação dos alunos, na década de 1980. A década de 1990 se destaca como um período de ênfase significativa na participação dos estudantes, com documentos que explicitamente valorizavam a contribuição de pais e alunos como meio de tornar a educação mais atrativa, participativa (democrática) e propiciar maior aprendizagem.

Souza (2008) afirma que, nos anos 1980 e 1990, os documentos eram claros sobre essa dupla função do jovem, como beneficiário/destinatário e participante ativo. Nos anos 2000, houve uma reformulação do discurso, em que essa dupla função/posição foi encoberta pelo termo “ator estratégico”, destacando esse processo dual, tanto individual quanto coletivo. Tanto “ator estratégico” quanto “protagonista” são termos que ilustram essa função dupla, na qual o jovem é beneficiário e contribuinte para o desenvolvimento do país.

Tanto o “ator estratégico” quanto o “jovem protagonista” são formulações que reúnem numa só figura a ambivalente posição daquele que é alvo de investimento, mas que, por essa mesma razão, deve oferecer sua contrapartida à comunidade ou ao país (Souza 2008, p. 11).

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) fazem uma ponderação importante ao contextualizar o termo “protagonismo juvenil” dentro do período da pós-modernidade, uma época marcada por profundas mudanças sociais e culturais. Ao buscar a origem etimológica da palavra “protagonismo”, remetemos ao teatro grego, onde *protagonistés* significava o ator principal.

De acordo com os autores, uma corrente de estudos enfoca o protagonismo juvenil como um processo que visa a formação de valores e atitudes cidadãs, permitindo que os jovens convivam de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa ideia de protagonismo está intrinsecamente ligada à formação de uma cidadania plena.

Assim, parece que a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 414).

De acordo com Escámez e Gil (2003), o protagonismo está diretamente relacionado à ação responsável e à participação cidadã, visando à formação integral do cidadão por meio de uma série de elementos integrados. No entanto, um ponto de divergência com esses estudiosos é o pressuposto de homogeneidade cultural e uniformidade dentro desses grupos etários, o que não reflete a realidade. O autor discorda dessa premissa, ressaltando que, mesmo que haja semelhanças nas características comuns entre os jovens de diferentes sociedades, existem variações consideráveis em termos de condições de vida, trabalho, educação, posição social, crenças, entre outros aspectos.

Assim como não se pode generalizar as mudanças inerentes à pós-modernidade, também é inadequado considerar a juventude como um grupo homogêneo. Estamos historicamente situados, por isso as generalizações e abstrações não cabem, seriam simplificações. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) acredita que todos os autores citados até então trabalham o termo de forma genérica.

Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 414).

Ao discutir o protagonismo com Barrientos e Lascano (2000), emerge a associação deste conceito com a resiliência, vinculando a participação dos jovens à superação das adversidades vivenciadas e à sensibilização de jovens de classe média para a realidade dos mais desfavorecidos. Essa relação entre protagonismo e resiliência sugere um foco em dois grandes grupos: jovens de classe média engajados em ações voluntárias para auxiliar os menos privilegiados, assumindo um papel protagonista; enquanto os jovens empobrecidos demonstram ações que refletem resiliência diante das adversidades. O objetivo parece ser evitar a

fragmentação social, ao mesmo tempo em que busca promover a formação cidadã de jovens e adolescentes.

A perspectiva de encorajar a participação dos jovens abre caminhos para ações solidárias, mas pode também desviar o foco das questões sociais subjacentes, criando a ilusão de que a pobreza pode ser praticamente eliminada por meio de esforços individuais e coletivos, ignorando a responsabilidade do poder público. Além disso, contribui para a ideia equivocada de que os jovens empobrecidos devem superar adversidades apenas por meio da resiliência, o que o autor considera um tipo de protagonismo perverso.

De acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), a aproximação entre protagonismo e cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018b) mantém a fé de que os alunos, de forma individual, possam superar a segmentação social, remetendo ao conceito de resiliência. O protagonismo juvenil, como colocado pelos documentos e literatura, segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), leva ao hibridismo de discursos com enviesamento de significados, apropriando-se de discursos para espaços distintos daqueles que foram produzidos.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) alerta para o caráter político subjacente ao discurso do protagonismo juvenil: a busca pelo desenvolvimento integral do indivíduo, mas também a despolitização da participação dos jovens, sugerindo uma adaptação à nova ordem social que pressupõe a superação individual das adversidades.

No caso do protagonismo, como vimos, os discursos dos diversos autores estudados e dos documentos oficiais advogam, de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais [...] Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares. [...] a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 422).

Silva (2022) também traz uma reflexão crítica sobre a expressão “protagonismo juvenil”, analisando criticamente a reforma do Ensino Médio na perspectiva do protagonismo juvenil. Apresenta elementos para a reflexão do “pano de fundo” que envolve o protagonismo juvenil atual, questionando a forma como o protagonismo é aplicado atualmente e a sua origem.

Por meio de análise documental de textos curriculares aponta para um “imperativo de autenticidade” em que os estudantes são colecionadores de experiências originais em um contexto padronizador, onde não há espaços para diferenças e singularidades. Analisa as relações entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio de forma crítica, buscando analisar a questão do conhecimento escolar nas recentes políticas curriculares para o EM com enfoque na BNCC e o recorte protagonismo juvenil, “... que racionalidades políticas operam na seleção dos conhecimentos escolares para o Ensino Médio, a partir da centralidade do protagonismo juvenil como um imperativo curricular?” (Silva, 2022, p. 3). Situa historicamente o termo protagonismo juvenil no século XX, onde era associado a possibilidade de transformação social pelo jovem. Contudo, pondera que atualmente ele assume contornos de capacidade de escolhas pelos jovens e sua consequente responsabilização.

Tomando como base as atuais políticas educacionais e analisando as relações entre currículo e conhecimento escolar, Silva (2022) aponta que a flexibilização do percurso formativo, definido pelo próprio estudante, está inserida em uma lógica de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares por meio da relação individualização/responsabilização. Ao mesmo tempo em que o estudante estabelece seu próprio caminho, ele também se torna responsabilizado pelas consequências de sua escolha.

De acordo com Souza (2008), o discurso da individualidade, da atuação individual acaba por anular o território da política que se faz pelo coletivo. O pêndulo se move de um protagonismo juvenil com foco na transformação social e, portanto, de organização coletiva para um protagonismo juvenil individualizado, privado, atuando em problemas locais. Sendo utilizado atualmente o protagonismo para a capacidade de escolhas dos jovens e para a valorização de suas potencialidades subjetivas.

É o “imperativo da autenticidade” Silva (2022, p. 1). A ênfase na autenticidade, representada por diversos dispositivos, constitui aquilo que

designamos contemporaneamente como jovem protagonista, podendo resultar em novas formas de precarização existencial (Silva, 2022). Pondera que a BNCC busca o protagonismo como customização curricular, delegando aos jovens a responsabilidade pelo seu processo formativo. “Apesar de bastante sedutor, o imperativo de delegar aos jovens a responsabilidade pela sua própria formação merece nossa atenção investigativa e desafia-nos a promover novas ferramentas conceituais para esse tempo” (Silva, 2022, p. 4). A associação do protagonismo juvenil com a noção de responsabilização individual tem resultado em debates significativos.

Atribuir centralidade aos interesses e às possibilidades dos jovens é um imperativo curricular importante; todavia, não podemos confundir protagonismo com responsabilização individual. A capacidade de escolha dos estudantes não é natural, mas precisa ser pedagogicamente construída e referenciada em um quadro valorativo comum (Silva, 2022, p. 6).

Atribuir centralidade aos interesses e às possibilidades dos jovens é algo relevante, todavia, é necessário ter o senso crítico para que não se converta em responsabilização. Tal prática é algo complicado porque mesmo que os estudantes se convertam em “estrategistas de seus percursos” (Martuccelli, 2011), eles partem de recursos desiguais. De acordo com Silva (2022), políticas curriculares neoliberalistas são implementadas por novos regimes de governança – o eleito entra e coloca em prática sua ideologia e equipe – e cada vez mais pautadas na responsabilização individual.

Entre os autores que realizam uma abordagem crítica sobre o conceito de “protagonismo juvenil”, destaca-se o trabalho de Souza (2008). A autora conduz uma análise perspicaz, revelando o viés político contido na expressão. Ela destaca que o discurso do protagonismo juvenil se baseia em uma visão de sociedade em que os indivíduos atuam como agentes sociais, interagindo e negociando entre si enquanto realizam atividades voltadas para o benefício individual e coletivo. Essa atuação social é considerada uma “nova forma” de política, conforme apontado pela autora.

Essa expressão, por vezes imprecisa, carrega uma intencionalidade multifacetada. Ela pode denotar a habilidade do jovem em ser o protagonista no desenvolvimento, seja em âmbito nacional, comunitário ou individual. Em outras

situações, assume um caráter pedagógico, transformando o jovem de um agente passivo para uma posição mais participativa.

A imprecisão, aliás, não é um fator de debilidade do discurso, mas uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso (que não se deduza do uso do termo estratégia que, necessariamente, deva existir uma intenção do discurso ou um grupo de mentores, representantes do capital, sempre prontos para criarem estratégias de dominação) (Souza, 2008, p. 3).

Em sua análise, Souza (2008) mapeia a evolução da participação dos indivíduos no contexto brasileiro a partir dos anos 1960. Ao chegar à expressão "ator social", utilizada no final dos anos 1980 e início dos anos 2000, identifica uma transição: de um propósito coletivo para um cenário de múltiplos atores sociais negociando e defendendo interesses individuais. Essa nova visão de sociedade, compreendida como um conjunto de atores sociais atuando num cenário, fundamenta a criação do termo "protagonismo juvenil". Nesse contexto, o protagonista emerge como o ator principal entre os demais agentes sociais.

Não há um propósito coletivo que reúna os indivíduos, e o espaço público é transformado em cenário em que atores sociais atomizados – indivíduos, empresas, organizações sociais e Estado (um ator social entre outros, considerado, porém, ineficiente na resolução dos problemas) – negociam e defendem interesses. A divisão de classes e as contradições são ocultadas; os conflitos e desigualdades cedem lugar à diversidade de interesses. O discurso homogeneíza o social (Souza 2008, p. 9).

Dessa conjuntura, emerge o que a autora descreve como a anulação da política, advinda da substituição da participação pelo fazer coisas. Esse discurso, ao forjar consenso, inibe a expressão autônoma e transgressora.

A política é anulada, de um lado, pela prescrição do fazer coisas como forma de participação e, de outro, pelo próprio discurso que forja o consenso e impede a fala autônoma e transgressora. No lugar da ação política, o discurso instala um simulacro ou encenação (Souza 2008, p. 10).

A autora ressalta o fato de que em textos sobre juventude raramente se usa a palavra política, sendo essa substituída pelas mais diversas expressões. Textos

sobre juventude tentam se eximir de qualificar-se como políticos e/ou ideológicos e isso lhes garante maior disseminação e eficácia. É uma noção ampliada de juventude e, por isso, capaz de incorporar a todos.

Souza (2008) pontua que durante o período de 1985 a 2005, a participação dos jovens no seu próprio desenvolvimento e no âmbito nacional foi intensamente discutida, posicionando o jovem tanto como objeto quanto agente de intervenções, ocupando uma posição dual, atuando como receptor e contribuinte. Para efetivar essa contribuição à sociedade, é necessário que o jovem seja alvo de políticas públicas. Essa dupla posição dá origem a uma ideia de participação, equiparada às noções de atuação social e cidadania. Essa participação combina elementos de passividade (recebimento de serviços sociais e aceitação de decisões e diretrizes) e atividade (implementação e execução desses serviços, decisões e diretrizes). Em outras palavras, a dualidade de atividade e passividade está no cerne dessa nova forma de participação atribuída à juventude.

Conforme observado por Souza (2008), documentos emitidos pela ONU entre 1985 e 2005 enfatizaram "a participação dos jovens na formulação de políticas e nos processos de adoção de decisões" (Souza, 2008, p. 12), chamado de "cidadania ativa". A autora destaca o tom das palavras utilizadas, como "formulação" e "adoção", que sugerem seguir uma prescrição ou fórmula estabelecida, implicando aceitação, em vez de criação. Esses termos limitam a participação e a capacidade de criar. No entanto, o termo "participação" sugere um envolvimento no poder, resultando em uma interpretação que garante adesão e eficácia do discurso. Nos anos 2000, a palavra "elaboração" é introduzida, o que poderia insinuar uma criação real, mas muitas vezes é trocada por "formatação de políticas", reafirmando a intenção do discurso anterior.

Essa participação torna-se predominantemente administrativa, carente do poder de deliberação, permitindo que interesses individuais, corporativos ou de classe prevaleçam sobre o coletivo, reduzindo o cidadão a um consumidor ou mero protagonista. Sem espaço para expressar autonomamente suas próprias ideias, tornam-se meros objetos do discurso, incapazes de se posicionar como sujeitos com demandas legítimas, tornando-se objetos do discurso. "Mas o protagonismo juvenil é também o discurso da juventude sem voz, dada a ausência da palavra autônoma que lhe permitiria a sua constituição como sujeito" (Souza 2008, p. 16).

Souza (2008), ao citar Arendt, destaca que práticas comuns à ação política, como reivindicação e contestação, são substituídas pelo mero "fazer", sendo que a ação política se caracteriza por um início definido, seguido pela imprevisibilidade do processo e do desfecho, ao passo que o "fazer coisas" pode ter seu início e fim delimitados. Nesse sentido, o voluntariado ou mero ato de realizar. Nos textos em que a prestação gratuita de serviços e bens é tratada como trabalho voluntário, equiparada ao protagonismo juvenil, é comum ressaltarem o potencial transformador dessas ações no mundo, sugerindo soluções para problemas sociais. "O jovem protagonista 'não seria apenas o beneficiado, mas também o promotor da transformação social', conforme as palavras de Campos e Sousa (2000, p. 13), autoras que estimulam o trabalho voluntário juvenil" (Souza, 2008, p. 19).

A suposta mudança social advogada pelo discurso não visa romper com a estrutura capitalista, mas sim solucionar problemas específicos de determinados grupos. Nesse contexto, mudar significa resolver problemas de maneira localizada e imediata, com resultados mensuráveis pela eficácia. O simples ato de fazer coisas, seja em âmbito individual ou coletivo, tem sido equiparado à noção de cidadania. "Em nome do tal protagonismo juvenil, tem-se procurado construir um modelo de cidadania coerente com as exigências de um contexto neoliberal sob o qual os sujeitos são 'convidados' a ser atores das ações políticas e econômicas" (Costa, 2011, p. 243).

Souza (2008) aponta as mudanças no cenário político que levaram a essa nova concepção de política centrada no fazer coisas. Enquanto nos anos 1970 e 1980 os movimentos sociais tinham um viés reivindicatório, nos anos 1990 e 2000, com o advento do discurso de poder, esse aspecto reivindicatório de direitos foi descaracterizado, substituindo-se pela ideia de serviços a serem assegurados e defendidos. O foco na atividade individual para a satisfação de necessidades pessoais passou a ser o cerne desse discurso. A ideia de sujeito de direitos foi introduzida e essa inserção não se relacionou com a contestação ou reivindicação, mas sim com a participação e a capacidade de realização. Nesse sentido, o jovem deixou de ser considerado apenas um grupo de risco e receptor de políticas paternalistas, passando a ser encarado como sujeito de direitos, ativo na transformação social de seu país.

A concepção de autonomia também foi transformada. Anteriormente, autonomia significava governar a si próprio. Agora, ela foi redefinida como a não

associação a partidos ou correntes ideológicas e a capacidade de agir em busca de interesses próprios, defendendo e negociando para garantir acesso a serviços. No discurso atual, não encontramos apenas aqueles necessitados que dependem da caridade alheia, mas tampouco o indivíduo cujo direito é reconhecido e legitimado por meio de lutas políticas. Temos, sim, sujeitos que são instigados a buscar atividades que beneficiem a si próprios e/ou à coletividade. Cada um contribuindo de forma singular.

Concordamos com Souza (2008) em relação ao discurso promovido pelo protagonismo juvenil, que carrega uma responsabilização dos jovens não apenas sobre suas vidas, mas, também, em âmbito comunitário e nacional. Eles se tornaram responsáveis pela execução de papéis e tarefas, enquanto a esfera reivindicatória se dissipou ao longo do tempo e do espaço. Consideramos mais apropriado o termo "participação juvenil", uma vez que isso marca nossa posição contrária ao discurso do protagonismo juvenil e enfatiza a importância de criar um espaço onde os jovens possam reivindicar e contestar.

3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA

A ideia de Gestão Democrática Escolar presente nos documentos oficiais brasileiros destaca a importância da participação da comunidade nos processos decisórios da instituição escolar, abrangendo áreas como pedagogia, finanças e administração. “[...] estamos diante, também, da ‘participação imposta’, ou seja, passamos da luta pelo direito à participação, ao dever inscrito em lei de participar das decisões e dos órgãos deliberativos das escolas” (Machado; Goulart, 2019, p. 112).

Na estrutura educacional, diversos grupos são considerados, mas os estudantes deveriam ser priorizados, afinal, a escola tem como foco central a formação desses indivíduos. No entanto, com frequência, as instituições escolares não concedem esse papel aos jovens, muitas vezes deixando-os em uma posição secundária, à margem dos processos decisórios ou apenas presentes de maneira simbólica. Segundo Costa e Vieira, “As escolas, como parte integrante da comunidade, devem ser um lugar capaz de fomentar nos jovens a compreensão e a experiência da participação democrática” (Costa, 2000, p. 7).

Machado e Goulart (2019) consideram a gestão democrática escolar como um espaço importante para exercer a cidadania. O foco da discussão está nos órgãos como o Colegiado Escolar e o Grêmio Estudantil, designados como espaços democráticos pela legislação. Entendem o estudante não só como o beneficiário das políticas, mas, também, como um agente capaz de reinterpretá-las e influenciá-las ativamente. Nesse contexto, o Grêmio Estudantil se torna um ambiente para analisar, interpretar e redirecionar essas políticas. As autoras destacam, no entanto, que a mera existência de um Grêmio Estudantil não assegura a efetividade de uma escola democrática. Muitas vezes, esses grupos servem apenas para aplicar as políticas públicas, em vez de serem genuínos espaços de participação democrática. Em relação aos Conselhos Escolares, apesar de terem sido concebidos para promover uma estrutura mais horizontal e menos hierárquica, a participação de todos nem sempre conduz a verdadeira distribuição de poder, e, frequentemente, acabam por se pautar apenas pela conformidade com as normas legais, "...se estabelecendo apenas como espaço amorfo da gestão democrática" (Machado; Goulart, 2019, p. 115).

Em relação à efetividade dos espaços escolares como democráticos, apontam o papel da equipe gestora escolar na condução do processo. Essa equipe pode agir como fomentadora ativa da democracia e cidadania na escola ou, ao contrário, limitar-se a cumprir legislações, o que, segundo as autoras, pode transformar a participação da comunidade em meras formalidades, impedindo que se torne um espaço genuíno de fortalecimento da cidadania.

Entendemos que a escola não só pode, mas deve educar para a democracia e para a cidadania, porém, nem sempre os espaços concebidos para serem de representatividade de todos estão sendo usados como espaços de múltiplas vozes e vezes (Machado; Goulart, 2019, p. 120).

Araújo (2009) adota uma perspectiva crítica ao analisar a concepção de democracia na escola, apontando-a como uma distorção do seu real significado. Ele destaca que os sujeitos escolares continuam enredados em estruturas burocráticas, onde as diretrizes vêm sempre de cima para baixo. Visão também compartilhada por Costa (2007), que afirma que a escola, apesar de oferecer legalmente espaço aberto para crítica e participação política, no cotidiano endossam decisões hegemônicas segundo a lógica mercantil. Os autores como Oliveira e Adrião (2007) apresentam a

visão de escola despolitizada, cumpridora de determinações de instâncias superiores, dando a falsa impressão de participação dos atores envolvidos. Compartilho da visão de Araújo (2009). Recentemente, no Estado de Minas Gerais, a autonomia no ambiente escolar tem sido consideravelmente reduzida, com muitas decisões já predefinidas pela SEE/MG.

Assim como Araújo (2009) e Costa (2007), Gesqui (2017) destaca o impasse vivenciado pelas equipes gestoras nas escolas, diante do desafio de atender às exigências das instâncias administrativas superiores, predominantemente baseadas em indicadores econômicos, ou de corresponder às expectativas e necessidades da comunidade escolar atendida. No seu estudo sobre gestão democrática focada no aluno, Araújo (2009) destaca a necessidade de estabelecer canais eficazes que permitam aos estudantes influenciar as decisões pedagógicas e políticas da escola. Ele identifica quatro pilares fundamentais para garantir uma gestão democrática: participação, autonomia, pluralismo e transparência. O autor enfatiza o Grêmio Estudantil como um espaço crucial para a prática da autonomia dos estudantes, sendo um instrumento essencial para a luta, afirmação e valorização desses jovens.

Ressaltamos, então, que o grêmio estudantil é uma forma de garantia da autonomia dos estudantes e um elemento vital para uma real democratização da escola, pois sua existência ativa e representativa pressupõe intervenção concreta dos alunos nos direcionamentos da escola (Araújo, 2009, p. 258).

O autor ressalta o papel da gestão democrática no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes "... a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática" (Araújo, 2009, p. 258). Sobre os Conselhos Escolares, ele salienta que, nas escolas onde desempenham verdadeiramente sua função, proporcionam a distribuição do poder, transformando-se em um instrumento essencial para a prática da cidadania por meio do debate, da diversidade e da construção conjunta de soluções para as questões apresentadas.

Ferreira e Aguiar (2000) corroboram a perspectiva de Araújo (2009), defendendo que a participação efetiva da comunidade nos Conselhos, na definição, implementação e avaliação das políticas educacionais, aliada ao respaldo legal, poderia culminar numa escola verdadeiramente democrática. Contudo, Paro (2007)

constatou, por meio de pesquisa, que os Colegiados muitas vezes são inoperantes, de participação burocrática e com funções indefinidas.

Gesqui (2017) segue a mesma linha de análise de Araújo (2009), ao explorar a distância entre a implementação da gestão democrática estipulada pela legislação e a maneira como ela efetivamente se desenrola dentro das escolas. Isso é, embora a gestão democrática seja estabelecida por meio de leis, sua aplicação é adaptada de acordo com as particularidades de cada rede ou instituição escolar. Isso resulta na existência de um modelo idealizado de gestão democrática e outro que reflete a realidade prática da gestão nas escolas. Evidencia o grande distanciamento entre a gestão da escola e seus atores, sendo a gestão democrática ainda mais um texto legal que propriamente efetiva nas escolas.

Segundo Ferreira e Pereira (2017), em sua pesquisa sobre os espaços de participação dos alunos, constatou-se que a interação dos estudantes nos ambientes escolares é restrita. Os relatos dos alunos indicaram que suas oportunidades de participação na sala de aula e na escola são mínimas, com escassa presença de diálogo e discussão. Além disso, a maioria dos alunos revelou desconhecimento acerca de instâncias de participação, como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. A participação dos alunos parece estar mais associada a situações pontuais, como questões disciplinares, dificuldades de aprendizagem, avaliação das matérias e eleições de representantes de turma, do que a uma efetiva contribuição para a gestão escolar. Esses resultados sugerem que, embora haja espaços formais para a participação de alunos delineados no Projeto Político Pedagógico das escolas, na prática, a participação dos estudantes nesses ambientes é limitada e não reflete inteiramente as diretrizes estabelecidas nos documentos institucionais.

Desse modo, conclui-se que a participação do aluno na gestão da escola é restrita e atrelada a questões secundárias, que, segundo Dallari (1984), não afeta o poder de decisão, porque não assegura aos alunos a possibilidade de influir diretamente nas decisões (Ferreira; Pereira, 2017, p. 55).

A análise abrangente sobre a gestão democrática escolar destaca a dicotomia entre os princípios idealizados nos documentos oficiais e a realidade prática vivenciada nas instituições educacionais. Machado e Goulart (2019) revelam um deslocamento do direito à participação para uma obrigação legal, muitas vezes

resultando em formalidades desprovidas de efetividade democrática. Gesqui (2017) e Oliveira e Adrião (2007) sugerem que, na realidade, a gestão democrática é mais um texto legal do que uma prática efetiva, indo ao encontro à Araújo (2009), que ressalta a distorção da democracia na escola, onde estruturas burocráticas persistem e decisões hierárquicas são predominantes e, por fim, Ferreira e Pereira (2017), que evidenciam a despolitização da escola, que cumpre determinações superiores, mas não proporciona efetiva participação dos envolvidos.

Dessa forma, é necessário repensar e reestruturar os espaços de participação escolar, garantindo não apenas sua existência formal, mas uma efetiva contribuição para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, na qual a participação dos estudantes e da comunidade seja promovida e valorizada. Com o objetivo de investigar a dinâmica da participação estudantil na escola, apresentamos, na próxima seção, a metodologia adotada e os instrumentos de pesquisa empregados no decorrer da investigação.

3.4 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos os métodos empregados na pesquisa. Nesse sentido, com a finalidade de investigar como acontece a participação das juventudes na escola, sob a perspectiva dos próprios indivíduos que compõem esses grupos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de estudo de caso. A abordagem qualitativa nos oferece uma visão mais profunda e detalhada dessas dinâmicas, possibilitando compreendermos esses processos com maior profundidade.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (Lakatos; Marconi, 2007, p. 269).

Robert Yin define o estudo de caso como uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001). Esses estudos tendem a se concentrar em questões "como" e "por que" e são particularmente úteis quando os pesquisadores não têm controle sobre os

eventos estudados e quando o foco está em fenômenos contemporâneos dentro de um contexto da vida real.

Uma primeira etapa da pesquisa foi a realização de pesquisa sobre as normas relevantes para o estudo, buscando compreender o panorama da legislação que versa sobre a participação dos jovens na educação brasileira e mineira. Além disso, foi feita revisão bibliográfica para fundamentação teórica, análise de dados de domínio público acessíveis nas plataformas online do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do QEDu, para caracterizar o ambiente de estudo, sendo esses dados relativos ao nível socioeconômico, número de alunos matriculados por etapa, taxas de rendimento, Ideb e taxa de distorção idade-série por etapa. Também realizamos pesquisa de campo com diário para registrar a dinâmica diária do ambiente escolar, proporcionando uma melhor caracterização do cenário investigado.

A seleção do referencial teórico seguiu critérios que buscavam fornecer uma base conceitual para uma abordagem abrangente do universo juvenil, considerando suas diversas dimensões para além do contexto escolar.

Dessa forma, o diálogo irá se estabelecer com Dayrell (2003) e Charlot (2000), com o conceito de sujeito social; Dayrell (1996), com a escola como um espaço sociocultural. Martins e Dayrell (2022), explorando a participação juvenil. Szpeleta e Rockwell (1986), apresentando a instituição escolar como um palco de conflitos entre interesses divergentes. Martins e Dayrell (2022), discutindo as tensões resultantes da participação dos estudantes no cotidiano escolar e seus impactos, permeados por interesses contrastantes. Por sua vez, Dayrell, Gomes e Leão (2010) investigam o papel da experiência educacional na promoção ou restrição do espaço de participação da juventude; Costa (2010) analisa a relação entre juventude e escola, considerando a escola como um ambiente de socialização; Carrano (2007) examina como as escolas tendem a ser pouco receptivas à criação de espaços de convívio. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Silva (2022), Souza (2008) e Costa (2011) discutem o conceito de "protagonismo juvenil" e a responsabilização do jovem. Araújo (2009) e Costa (2000) aborda a participação democrática e os espaços de participação dos estudantes; e, por fim, Machado e Goulart (2019) investigam a relação entre Gestão Democrática e Grêmios Estudantis.

Ademais, a escolha do referencial específico sobre "protagonismo juvenil" foi intencionalmente orientada para dialogar com autores que adotam uma perspectiva

crítica em relação a esse discurso. Isso atende a dois propósitos em nossa pesquisa: desconstruir a imagem de responsabilização excessiva dos jovens e, ao mesmo tempo, alinhar-se à natureza coerente de uma investigação que visa discutir espaços de participação, intrinsecamente vinculados ao desenvolvimento de senso crítico para analisar de forma reflexiva os discursos construídos.

Devido à ausência de documentação fornecida pela gestão escolar, para subsidiar a construção de evidências na consolidação do problema de pesquisa, decidimos adotar a observação.

A observação é uma metodologia empregada em pesquisa científica, que envolve a coleta de dados por meio da visualização direta e sistemática de eventos, comportamentos, fenômenos ou contextos específicos. Nesse método, o pesquisador assume uma postura de observador, registrando detalhes relevantes, padrões ou peculiaridades do que está sendo observado. Existem dois tipos principais de observação: a observação participante, na qual o pesquisador está diretamente envolvido na situação estudada, interagindo com os participantes; e a observação não participante, em que o pesquisador mantém uma posição mais distante, apenas observando sem participação ativa. Por estarmos envolvidos diretamente com o ambiente pesquisado, acredito que durante a observação circulamos entre a observação participante e a observação não participante.

A observação é relevante para compreender contextos sociais, comportamentos humanos, interações e outros aspectos complexos que podem não ser completamente capturados por métodos mais formais, como questionários ou entrevistas. Ela oferece uma perspectiva direta e contextualizada, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

A observação ajuda o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (Lakatos; Marconi, 2003, p. 191).

O diário de campo é um instrumento utilizado em pesquisas qualitativas para registrar observações, reflexões e impressões do pesquisador durante o processo de coleta de dados. Ele serve como um registro detalhado das experiências

vivenciadas durante o trabalho de campo, ajudando a documentar eventos importantes e mudanças ao longo do tempo. É uma ferramenta flexível que pode ser adaptada de acordo com as necessidades da pesquisa e pode incluir descrições narrativas, notas de reflexão, esboços, anotações sobre entrevistas ou observações, entre outros elementos relevantes para o estudo. Durante o estudo de caso em questão, foram realizadas observações entre agosto de 2023 e março de 2024, com atenção aos estudantes. O objetivo foi investigar a natureza de seus relacionamentos com a escola, seus profissionais e entre si, com ênfase na identificação e análise dos espaços de participação disponíveis para eles e os registros foram feitos no diário de campo.

Com a intenção de verificar como a participação juvenil acontece na escola sob a perspectiva do corpo docente, realizamos uma roda de conversa com quatro professores da escola. Definimos como critério para a escolha dos professores participantes da roda de conversa, um professor representante do Colegiado Escolar, espaço formal de participação dos estudantes e três professores que lecionam no ensino médio, uma vez que nosso estudo se concentra nesse nível de ensino e no 9º ano. Desses três professores, dois deles também atuam em turmas de educação integral e os três são professores padrinhos de turma, responsável por acompanhar o líder, vice-líder de turma e a sala de maneira geral. É importante destacar que os professores não se limitam a atuar em apenas um segmento da educação básica dentro da escola. É bastante comum que um mesmo docente atue no ensino fundamental II, ensino médio e educação integral, ou até mesmo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse trânsito entre os diferentes segmentos é uma prática recorrente. Com a roda de conversa, tivemos a possibilidade de verificar se e como ocorre a participação juvenil nos espaços formais de participação sob a percepção desses professores, como os líderes de turma e os Conselhos Escolares, e espaços não formais de participação onde esses jovens podem se manifestar (Roteiro roda de conversa apresentado no Apêndice A).

A roda de conversa é uma metodologia de pesquisa que envolve a interação grupal e o diálogo aberto entre os participantes. Essa abordagem é frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas e tem como objetivo principal promover discussões, compartilhamento de experiências e construção coletiva de conhecimento. Com um roteiro pensado pelo pesquisador, a participação é aberta, permitindo que os participantes expressem suas opiniões, experiências e

perspectivas. Os participantes são encorajados a compartilhar ideias, experiências e reflexões uns com os outros. Esse método visa construir conhecimento de forma colaborativa, aproveitando a diversidade de experiências e perspectivas presentes no grupo. Ele é frequentemente empregado em estudos que buscam compreender fenômenos complexos, explorar dinâmicas sociais e culturais, e incentivar a participação ativa dos sujeitos da pesquisa.

Realizamos, ainda, duas rodas de conversa com estudantes. A primeira foi realizada com os líderes de turma das turmas de ensino médio e 9º ano integral do ensino fundamental, totalizando sete turmas e, dessa forma, sete líderes de turma, com foco na participação nos espaços formais (Roteiro roda de conversa apresentado no Apêndice C). Já a segunda foi realizada com alunos do 9º ano integral do ensino fundamental com o propósito de verificarmos se e como ocorre a participação em espaços não formais. Acreditamos que a turma de ensino integral, pela experiência de passarem mais tempo na escola, tenham a oportunidade de maior exploração dos espaços escolares (Roteiro do grupo focal apresentado no Apêndice D).

Além das rodas de conversa com os professores e estudantes, realizamos entrevista com a especialista em educação básica. A especialista desempenha um papel importante no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma conexão direta com os estudantes, além de colaborar estreitamente com o corpo docente e integrar a equipe gestora. Sua posição estratégica permite uma visão abrangente das interações e dinâmicas presentes no ambiente escolar, o que a torna uma fonte relevante de informações sobre as relações entre os diversos atores educacionais. Ao estar envolvida diretamente com os estudantes e integrada à equipe gestora, pode oferecer informações significativas sobre o engajamento dos jovens em atividades escolares, sua participação em instâncias de decisão e seu envolvimento em projetos ou iniciativas que promovam a participação na vida escolar. Dessa forma, torna-se relevante ouvir a especialista em educação básica (Roteiro entrevista especialista em educação básica apresentado no Apêndice B).

A entrevista semiestruturada é uma abordagem de coleta de dados em pesquisa que combina elementos de estrutura e flexibilidade. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador possui um roteiro de perguntas predefinido, mas, também, tem a liberdade de adaptar e ajustar as questões com base nas respostas e no

contexto da interação. Essa abordagem possibilita o aprofundamento em determinados temas, permitindo que o entrevistador busque esclarecimentos ou detalhes específicos com base nas respostas dos participantes. Esse método é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, permitindo que o pesquisador combine uma estrutura básica com a flexibilidade necessária para capturar nuances durante a interação com os participantes. De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 279), “O objetivo da entrevista é compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados”.

Enfrentamos alguns desafios na aplicação da pesquisa, o que provocou o atraso em seu andamento. O pedido de autorização à SEE/MG, acompanhado de toda a documentação necessária, foi enviado em 02 de junho de 2024, mas a resposta formal, com o Termo de Anuência, só foi recebida em 07 de agosto de 2024. No dia seguinte, 08 de agosto, procuramos a especialista em educação básica responsável pelo ensino médio, bem como a vice-diretora do turno da manhã, para entregar a autorização expedida pela SEE/MG para a aplicação da pesquisa. Na ocasião, solicitamos o apoio da especialista para reunir os líderes de turma e distribuir as autorizações que precisavam ser assinadas pelos alunos e seus responsáveis, condição necessária para a realização da pesquisa com os líderes. Além disso, convidamos a especialista para uma entrevista.

Somente no dia 15 de agosto foi possível reunir os líderes de turma pela especialista, para que pudesse explicar sobre a pesquisa, detalhar os procedimentos, convidá-los a participar e distribuir os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinados aos menores de idade e seus responsáveis, respectivamente. A partir do dia 16 de agosto, começamos a receber os termos assinados, processo que se estendeu até 23 de agosto, data em que ocorreu a roda de conversa com os líderes. Para manter a sincronia e eficiência na coleta de dados, adotamos o mesmo cronograma para os estudantes do 9º ano integral, a fim de realizar todas as rodas de conversa no mesmo dia, já que não houve liberação por parte da Secretaria Estadual de Educação para a execução do mestrado, o que demandava uma logística otimizada.

As rodas de conversa transcorreram de forma tranquila. Interessantemente, os líderes de turma reconheceram aquele espaço como um momento de participação no ambiente escolar. Ao final, após as câmeras e gravadores terem sido desligados, eles mencionaram a expectativa de que mudanças pudessem surgir

a partir daquele diálogo. Apesar de terem sido informados de que se tratava de uma pesquisa acadêmica, os estudantes enxergaram a ocasião como uma oportunidade para se expressar e potencialmente promover transformações no ambiente escolar. A experiência com os estudantes do 9º ano integral foi semelhante. Eles demonstraram entusiasmo em participar, agradecendo ao final pela oportunidade de serem ouvidos.

Por outro lado, a entrevista com a especialista em educação básica só foi concretizada no dia 26 de setembro de 2024, após mais de 40 dias. Durante esse período, a procuramos várias vezes. Nas primeiras interações, ela solicitou que eu enviasse as perguntas por escrito, para que pudesse respondê-las e me enviar posteriormente. Concordamos, mas, em várias ocasiões, ela mencionou que ainda não havia tido tempo para finalizar as respostas. Houve momentos em que nos encontrávamos nos corredores da escola, e ela reiterava que não havia esquecido da entrevista, mas que as respostas chegariam em breve. Sugerimos que ela gravasse áudios com as respostas para facilitar o processo, mas isso também não aconteceu.

Finalmente, em 26 de setembro, às 22h38, recebemos um arquivo Word com suas respostas. Ao refletir sobre a demora, acreditamos que a sobrecarga de trabalho tenha sido um fator significativo. Durante o expediente na instituição pesquisada, a especialista enfrenta demandas intensas e constantes, o que a impossibilita de dedicar tempo a questões externas ao cotidiano escolar. Além disso, a especialista atua como professora regente nos anos iniciais do ensino fundamental durante o período da tarde, em uma cidade próxima, o que agrava ainda mais sua carga horária. Contudo, suspeitamos que, além da sobrecarga, pode ter havido algum receio em participar da pesquisa, dado que, mesmo com os esforços para preservar o anonimato, sua identidade seria facilmente identificada, já que ela é a única especialista em educação básica do ensino médio na escola.

Enfrentamos desafios para realizar a roda de conversa com os professores também. A ideia inicial era realizá-la de forma presencial, mas a alta carga de trabalho dos docentes, tanto em sala de aula quanto nas atividades extras, tornou isso inviável. Muitos professores têm múltiplos empregos, o que limita ainda mais o tempo disponível. Outro fator relevante foi a preocupação com a preservação da identidade dos professores. Diante dessas circunstâncias, optamos por realizar a roda de conversa via *Google Meet*, o que foi considerada a melhor solução tanto

para as questões logísticas quanto para assegurar o anonimato. Mesmo assim, foram necessárias várias tentativas até encontrarmos uma data que fosse viável para todos.

Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, como as rodas de conversa e entrevista, iniciamos o processo de transcrição e a análise dos dados coletados. Elaboramos, assim, um Plano de Ação visando mitigar os desafios relacionados à participação juvenil no ambiente escolar da EEAC, utilizando a técnica 5W2H como base. Essa ferramenta de planejamento é amplamente empregada para a resolução de problemas, sendo estruturada em torno de sete perguntas-chave: "O quê?" (*What*), "Por quê?" (*Why*), "Onde?" (*Where*), "Quando?" (*When*), "Quem?" (*Who*), "Como?" (*How*) e "Quanto custa?" (*How much*).

No contexto da escola, essa técnica permite organizar e planejar ações de forma clara e objetiva, identificando responsabilidades, prazos, recursos e o objetivo de cada ação proposta, facilitando a implementação de soluções para fomentar uma participação mais efetiva dos estudantes.

3.5 PERCEPÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO JUVENIL SOB O OLHAR DE ESTUDANTES, PROFESSORES E ANALISTA EDUCACIONAL

Com base nos estudos dos autores citados no referencial teórico e as observações realizadas e registradas no diário de campo, podemos dizer que a instituição escolar promove aquém do esperado espaços de socialização, onde o debate e participação juvenis sejam estimulados. Essa falha compromete a capacidade da escola de cumprir seu papel de promover a participação juvenil esperada. Assim, nas próximas linhas, apresentamos situações que sustentam essa conclusão.

Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, foi possível constatar que a maioria dos entrevistados mencionou restrições a participação dos estudantes no ambiente escolar, tanto para o corpo docente quanto para os estudantes. As rodas de conversa realizadas com líderes de turma, estudantes do 9º ano integral e professores convergiram em uma visão semelhante sobre a participação estudantil, indicando a ausência de ambientes e oportunidades que favoreçam a participação juvenil na escola. A perspectiva da especialista em educação básica diverge das percepções apresentadas pelos demais participantes da pesquisa. De acordo com

ela, a escola oferece espaços de participação aos jovens e busca envolvê-los nos processos decisórios. Em sua visão, a instituição promove oportunidades para que os estudantes tenham voz e contribuam para sua integração nas decisões escolares. No entanto, aponta a família como o principal obstáculo à participação mais eficaz dos estudantes no ambiente escolar. Ao longo da análise, são apresentados elementos que permitiram chegar a essa conclusão.

Com a aplicação da pesquisa e a análise das respostas dos entrevistados, foi possível identificar e agrupar o material em seis temas principais, que refletem questões centrais no ambiente escolar. No primeiro tema, **expressão cultural mediante vestimenta**, exploramos como os estudantes percebem e vivenciam o uso de roupas como forma de identidade, muitas vezes confrontando regras da instituição. No segundo tema, **recreio fragmentado**, abordamos a divisão e alteração dos horários de recreio, que gerou desconforto entre professores e estudantes. No terceiro tema, relacionamento entre estudantes e professores, exploramos a interação entre esses dois grupos. No quarto tema, **espaço formal de participação**, discutimos a existência (ou a falta) de canais efetivos para que os estudantes possam se expressar e influenciar as decisões escolares. No quinto tema, **falta de informação sobre as decisões tomadas no ambiente escolar**, ressaltamos a sensação de desconexão de professores e alunos, que frequentemente não são informados ou consultados sobre mudanças na escola. Por fim, o tema **disciplina** traz à tona questões sobre as regras e a gestão disciplinar, que, segundo muitos entrevistados, dificultam a criação de um ambiente mais inclusivo e participativo.

3.5.1 Expressão cultural mediante vestimenta

Segundo as observações registradas no diário de campo, foi possível constatar que os estudantes são abordados na portaria da escola pela vice-diretora ou diretora e pela especialista em educação básica, em função de sua vestimenta. Alunos com boné, touca, capuz, corrente e demais adereços, calça ou bermuda jeans de modelagem rasgada, são impedidos de entrar na escola num primeiro momento. O ingresso na escola ocorre de maneira ágil e, nesse instante, os alunos com vestuário considerado impróprio são reunidos e instruídos a permanecerem na portaria. Após a chegada de todos os estudantes, as gestoras

dirigem-se aos alunos que foram impedidos de entrar na portaria. Se o aluno estiver usando algum adereço que pode ser retirado e guardado, ele é advertido para que isso seja feito. Após essa conduta, é permitido que ele entre. Para os demais casos, responsáveis são acionados para levarem roupa para a troca ou os estudantes são advertidos que no dia seguinte não entrarão na escola se insistirem em se vestir da mesma forma (Diário de campo, agosto de 2023 à março de 2024).

Essa situação também foi levantada pelos alunos durante a roda de conversa com os estudantes do 9º ano integral. Uma fala marcante de um dos estudantes destacou a necessidade da participação ativa da comunidade escolar no processo de tomada de decisões em relação ao vestuário. Os estudantes apontaram que meninos e meninas são tratados de forma diferente. Shorts do mesmo tamanho são aceitos para meninos, mas proibidos para meninas. A estudante 3, que já foi aconselhada a trocar de roupa para ingressar na escola, afirmou:

Eu falei, por que os meninos podem e eu não? Elas não quiseram me responder o porquê que isso. Eles falaram que era regra. E eu falei, de onde está essa regra, onde meninos podem usar short e as meninas não? Eu questionei e elas não quiseram me responder (Estudante 3, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024)

A fala da estudante nos remete a Costa (2010, p. 93),

[...] muitos problemas enfrentados pelos jovens na escola é resultado de uma realidade em que as culturas juvenis, caracterizadas por determinadas formas de comportamento, como, gostos, atitudes, estilo de vida, forma de ser, vestir, dançar, falar, se divertir e se relacionar não podem se fazer presentes

Os alunos, ao serem parados na entrada da escola em função de sua vestimenta, têm sua cultura juvenil impedida de ser manifestada. Na mesma linha Dayrell (2003) destaca que a formação como sujeito ocorre mesmo em contextos desafiadores, em que os recursos podem ser limitados, inclusive em situações que restringem o pleno desenvolvimento das potencialidades individuais. Isso se configura como um contexto de desumanização, onde são privados do desenvolvimento integral de suas potencialidades e de viver sua condição humana de forma plena, sendo imposto aos jovens a proibição de serem quem são. Dessa maneira, esses jovens acabam por se constituir como sujeitos dentro das limitações dos recursos disponíveis, sem alcançar todo o seu potencial de forma plena.

Nesse sentido, na escola, observamos que os jovens são privados de manifestar sua cultura juvenil em relação à vestimenta (Diário de campo, 04 de dezembro de 2023), sendo muitas vezes impedidos de exercerem plenamente sua juventude. São impedidos de manifestar sua individualidade quando têm suas vestimentas e adereços sujeitos a censuras e proibições. Esse cenário reflete uma realidade em que a escola, ao restringir a expressão e participação dos jovens, contribui para uma formação que, em vez de potencializar, muitas vezes limita o pleno desenvolvimento desses sujeitos em construção.

Ao analisarmos o problema da vestimenta na escola, conforme sugerido por Dayrell, Gomes e Leão (2010), percebemos que a escola parece estar mais focada em disciplinar e desenvolver hábitos do que em estimular as interações humanas. Portanto, é preciso refletir até onde é uma regra disciplinadora autoritária e que ignora o ser jovem dessa juventude e até onde é o estabelecimento de um padrão de vestimenta condizente com o ambiente. Uma outra forma de lidar com a questão da vestimenta seria convidar essa juventude a participar do processo de tomada de decisão sobre o estabelecimento de regras para a vestimenta.

A postura adotada pela escola, ao não incluir os alunos na busca por soluções em relação ao código de vestimenta, pode ser considerada, conforme Dayrell, Gomes e Leão (2010), como uma atuação restritiva das escolas na promoção do engajamento dos jovens. Essa análise é corroborada por Costa (2010), que ressalta a desarticulação entre as perspectivas dos jovens e a realidade escolar, dificultando a expressão de suas identidades no ambiente educacional. Essa lacuna entre as visões dos estudantes e a prática escolar também é enfatizada por Araújo (2009), que enfoca a necessidade de estabelecer canais eficazes que permitam aos alunos influenciar as decisões pedagógicas e políticas da instituição.

Essa situação da vestimenta dos alunos destaca a necessidade dos estudantes de expressarem suas opiniões e serem ouvidos. Isso nos leva a refletir sobre os mecanismos de participação disponíveis para os estudantes no ambiente escolar. Conforme Martins (2010), citando Abad (2004), a participação só se concretiza quando o estudante deseja exercer sua cidadania, e a sociedade deve reconhecer efetivamente esse direito.

3.5.2 Recreio fragmentado

Outra situação observada na escola estudada foi a implementação de três intervalos por turno, prática que termina por restringir o espaço de socialização dos jovens. Como já mencionado, a escola inicialmente operava com apenas um recreio por turno. No entanto, com a implementação do ensino integral para os anos finais do ensino fundamental, a gestão escolar introduziu dois recreios por turno: um destinado às turmas de ensino integral e outro às turmas de ensino regular. Para o ano de 2024, porém, os professores foram surpreendidos pela implementação de um terceiro recreio por turno. Incomodados com a mudança, os professores chamaram a gestão escolar à sala dos professores durante um dos recreios para que explicassem a razão dessa alteração (Diário de campo, 05 de fevereiro de 2024).

A gestão justificou a nova divisão alegando a necessidade de separar dois alunos PCD do 9º ano do ensino regular do turno da manhã, devido à falta de servidores disponíveis para acompanhá-los durante o intervalo. No entanto, os professores argumentaram que esses alunos já faziam parte do quadro de estudantes da escola no ano anterior, sem que essa medida tivesse sido adotada. Além disso, apontaram que a mesma divisão em três recreios havia sido aplicada ao turno da tarde, apesar de não haver a mesma justificativa relacionada a estudantes PCD (Diário de campo, agosto de 2023 à novembro de 2024).

Ao longo de várias ocasiões, diversos professores tentaram dialogar com a gestão para que a divisão dos recreios fosse revista, mas a situação permaneceu inalterada, com a nova divisão mantida (Diário de campo, agosto de 2023 à novembro de 2024). Esses três intervalos servem para segmentar o momento do intervalo, evitando que todos os alunos se encontrem durante o recreio. Dessa forma, no turno da manhã, as turmas do ensino fundamental em tempo integral, seis turmas, lancham às 07h50, três turmas de 9º ano ensino regular às 08h40 e seis turmas de ensino médio às 09h30. No turno da tarde, o primeiro intervalo é às 14h10 com duas turmas de 6º ano ensino regular e duas turmas de 7º ano também de ensino regular, às 14h40 as seis turmas de ensino fundamental integral lancham novamente e, no último intervalo, às 15h, temos as três turmas de 8º ano de ensino fundamental regular fazendo seu intervalo.

Com a nova divisão, observamos uma diminuição no número de turmas que fazem lanche no mesmo horário, resultando na redução das oportunidades de interação social. Nesse sentido, Carrano (2007) destaca que as escolas muitas

vezes se mostram como instituições pouco propensas a criar ambientes e situações que favoreçam experiências de sociabilidade.

3.5.3 Relacionamento entre estudantes e professores

Os estudantes demonstram em suas falas uma compreensão do alto volume de demandas que a gestão escolar enfrenta, reconhecendo que a equipe gestora muitas vezes se vê envolvida em situações que poderiam ter sido resolvidas em outros âmbitos, como conflitos entre professores e alunos e, também, pela insuficiência de servidores para a demanda do ambiente escolar.

Aí aconteceu alguma coisa e não gostou. Ah, vou chamar a direção. Querendo ou não, ele está ocupando a direção e tirando a intenção da direção de resolver o que podia ser melhorado com coisas que não têm importância e o próprio professor pode tentar resolver. Conversando.

[...]

Assim, dá para entender a situação da escola, que há muitas situações para ser resolvida. Eu acho que um diretor e um vice-diretor não é suficiente. Eles tentam dar o melhor para dar conta da escola. Do mesmo jeito que o líder e o vice-líder tentam fazer igual, eu acho que falta oportunidade (Líder 7, Roda de Conversa Líderes, 23 de agosto de 2024).

Em relação aos professores, sob a ótica dos líderes de turma, parece existir um certo antagonismo entre docentes e discentes. Os líderes de turma relataram situações em que se sentiram desrespeitados, ou viram colegas sendo tratados de maneira inadequada pelos professores, o que gera inibição e receio de questionar a autoridade docente.

Tanto a escola quanto os professores e os alunos têm que se escutar, até porque lá na minha sala, muitas das vezes têm briga entre alunos e professores, porque os alunos querem expressar, o que falam, querem dar um palpite, e os professores não aceitam. Aí começam a brigar, a julgar os alunos tanto. Tem um colega meu que... uma professora anota o nome dele a qualquer momento, por cada palavra que ele fala. Só porque ele está se expressando, falando uma opinião dele e ela não aceita. Aí isso chama direção e dá problema pra ele. E eu acho que isso é muita falta de respeito, quanto dele, claro, também muitas vezes ele está errado, quanto dela também. E eu acho que isso pode ser mudado (Líder 5, Roda de Conversa Líderes, 23 de agosto de 2024).

Os pontos que ela custa ter, se esforça pra ter o ponto, aí chega aqui e vai falar uma coisa que é diferente da opinião dos professores, que eles não vão gostar, talvez até mesmo a pessoa que está fazendo a palestra não vai gostar do que vai escutar. Chegar na sala o professor vai retirar o ponto, você vai ser xingado, então isso vai oprimindo cada vez mais o aluno, então ele vai se escondendo, atrás de não falar e não expressar o que ele está sentindo (Líder 7, Roda de Conversa Líderes, 23 de agosto de 2024).

De acordo com Martins e Dayrell (2022), a escola, estruturada em modelos tradicionais, tende a limitar a criação de espaços para a participação dos jovens. Segundo Dayrell e Jesus (2016), é importante relativizar a ênfase que os jovens dão às críticas aos professores, compreendendo-as dentro de um contexto mais amplo do sistema público de ensino no Brasil, especialmente no ensino médio. Segundo os autores, na relação entre professor e aluno, o docente acaba representando, de certa forma, a instituição escolar e o próprio sistema educacional, com todas as suas contradições. Sendo muitas das críticas direcionadas aos professores, na verdade, refletindo também a insatisfação com a estrutura da escola, caracterizada por tempos e espaços rígidos e por um currículo que, inserido numa cultura escolar tradicional, dificulta as mudanças necessárias.

Contudo, tal visão não é compartilhada pelos estudantes do 9º ano integral. Enquanto na roda de conversa com os líderes de turma ficou evidente o acirramento das relações entre professores e alunos, o oposto foi observado na roda com os estudantes do ensino integral. Os alunos destacaram repetidamente o bom relacionamento com os professores e o acolhimento que recebem, apontando esse vínculo como um espaço significativo de participação. Pela observação das falas, acreditamos que seja uma participação mais politizada, envolvendo discussões sobre o ambiente escolar como um todo, em vez de apenas esclarecer dúvidas relacionadas ao aprendizado.

Eu acho que a sala de aula. O porquê? É porque eu acho que os professores tentam escutar o nosso lado. Então eu acho que o único lugar de fala que a gente tem para se manifestar é dentro da sala de aula, porque é isso, é dentro da sala de aula (Estudante 3, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

Participação dos alunos, não, participação, tipo, dos diretores e tal, mas eu acho que a gente não tem muito, não. Não tem muito. Mas sobre os professores, que, às vezes, eles são os que mais pedem a nossa opinião. Por exemplo, teve um teatro aí que eu participei e aí eu tava conversando com a professora pra poder organizar tudo

direitinho, mas é só isso mesmo, vem mais dos professores do que da direção, porque da direção nunca vem nada (Estudante 2, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

Olha, eu concordo muito com o que todo mundo disse, e é verdade o que (citou estudante 4) disse que foi uma ajuda da nossa professora, porque eu acho que se ela não tivesse falado com a gente, a gente não iria tomar iniciativa e nem coragem pra ir lá questionar uma coisa nossa. E foi muito legal a gente ter, a gente sempre comunicar essas coisas com ela, até depois que a gente conseguiu isso, a gente sempre, qualquer coisa que atrapalha a gente, que a gente não gosta, que a gente quer ter uma opinião diferente da escola, a gente procura ela, conversa com ela, porque eu acho que ela encoraja muito a gente pra falar o que a gente acha (Estudante 1, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

Nos dois primeiros trechos citados, os estudantes foram questionados sobre a existência de espaços destinados à sua participação no ambiente escolar. O terceiro trecho aborda um episódio específico, relacionado à alteração dos horários de lanche na escola, o que resultou em estudantes do ensino integral sentindo fome. Nesse contexto, os alunos relataram como buscaram resolver a questão, recorrendo à gestão escolar para reivindicar uma solução.

Uma pesquisa mais aprofundada seria necessária para compreender as causas dessa disparidade. Um possível fator explicativo seria o maior tempo de permanência dos alunos do ensino integral na escola, o que pode facilitar o desenvolvimento de vínculos mais fortes tanto com os professores quanto com o ambiente escolar como um todo. Essa convivência prolongada pode favorecer um senso de pertencimento e maior abertura ao diálogo, aspectos que parecem menos presentes entre os líderes de turma que não compartilham da mesma rotina.

3.5.4 Espaço formal de participação

Optamos por classificar os espaços de participação da juventude no ambiente escolar em duas categorias: **espaços formais de participação** e **espaços não formais de participação**. Os **espaços formais de participação**, como o Grêmio Estudantil, o Conselho de Classe e o Colegiado Escolar, são estruturas institucionalizadas que têm como objetivo proporcionar aos estudantes oportunidades institucionalizadas de envolvimento nos processos decisórios e na organização da vida escolar. Esses espaços são regidos por regras estabelecidas e

têm momentos definidos para a manifestação e a colaboração dos alunos, permitindo que os alunos apresentem demandas, discutam problemas e contribuam para decisões que afetam o cotidiano escolar.

No entanto, há também **espaços não formais** de participação, que, embora não sejam institucionalizados de forma oficial, acabam se tornando locais significativos de expressão dos estudantes. Esses espaços podem surgir em conversas informais com professores, grupos de redes sociais, rodas de conversa entre colegas ou até mesmo em situações espontâneas dentro da escola, como o recreio ou o corredor. Nesses espaços não formais, os alunos encontram oportunidades de se manifestar e discutir questões escolares de maneira mais livre e sem as limitações formais das estruturas institucionais, criando, muitas vezes, um ambiente mais acessível para expressar insatisfações ou propor mudanças. Enquanto os espaços formais possuem um caráter mais burocrático e deliberativo, os informais tendem a ser mais acessíveis, permitindo que os estudantes se manifestem de forma mais espontânea e livre.

Em relação aos espaços formais de participação, nas rodas de conversa com os líderes de turma, foi perceptível que o Conselho de Líderes não se mostra efetivo como um espaço substantivo para a participação. As reuniões que deveriam ocorrer mensalmente aconteceram apenas uma vez em 2024, situação também vivenciada no ano de 2023. Foi possível perceber que diversos dos líderes presentes demonstraram frustração pela não ocorrência das reuniões previstas. Eles parecem se ressentirem da promessa de reuniões mensais que não foram realizadas. Relatam que, durante a única reunião que ocorreu, foi entregue a eles um caderno no qual deveriam anotar as demandas de seus colegas, para serem discutidas em encontros futuros, o que não aconteceu. Um aluno chegou a entregar o caderno para sua avó, simbolizando, possivelmente, sua decepção com a inutilidade do objeto e do processo. Na roda de conversa com os estudantes do 9º ano integral, essa situação também surgiu e os estudantes tiveram a mesma fala.

A falta de preparação para a liderança e a pressão de colegas, que delegam aos líderes a responsabilidade por resolver problemas, também foram questões recorrentes. Os líderes se queixaram de não conseguir apresentar as demandas à gestão da escola, e de que, quando tentam, são frequentemente ignorados. Eles não esperam que todas as suas solicitações sejam atendidas, mas reivindicam a oportunidade de serem ouvidos. A fala de um líder elucida bem a situação:

Acho que tem uma reunião de líder, mas desde o começo do ano até aqui só teve uma, falaram que iam remarcar outra, não teve. Então fica meio complicado, porque fica guardando. Chega pra falar, ah, tá ocupado, não tem como falar, no dia da reunião fala, acaba que não tem a reunião, o ano acaba, não falou nada, o ano começa, não melhora nada.

Então... Nunca pode resolver. Eu acho que eles deviam colocar. Nessa hora, nós vamos pegar e atender só os pedidos. Não sei se vai ser possível realizar, mas a gente vai tentar escutar a opinião de vocês, porque na escola eles querem ensinar a gente a ter respeito, escutar a opinião dos outros, mas eles nunca escutam a da gente (Líder 7, Roda de Conversa Líderes, 23 de agosto de 2024).

O primeiro trecho demonstra a frustração dos líderes, mas também aponta, na visão deles, que a participação ativa teria o potencial de promover melhorias no ambiente escolar. O segundo trecho traz o desejo dos líderes de serem ouvidos pela gestão escolar. Observa-se que, em suas falas, o anseio por um espaço parece se sobrepor ao próprio desejo de terem suas demandas atendidas. Isso sugere que, para os estudantes, ser escutado representa um passo significativo em direção a uma maior participação no ambiente escolar. Para os estudantes, ser ouvido é importante, pois representa mais do que apenas expressar opiniões: é uma forma de valorização e reconhecimento de sua presença no ambiente escolar. Quando têm espaço para falar sobre suas experiências, dificuldades e ideias, sentem-se parte ativa da comunidade, o que fortalece seu senso de pertencimento e responsabilidade. Sentir-se ouvido é, portanto, um passo importante para que o estudante veja a escola como um lugar onde sua voz tem impacto e pode promover mudanças significativas. Talvez mais importante do que um espaço formal de participação como um Grêmio Estudantil, por exemplo, seja o estudante se sentir acolhido em seu desejo de manifestar-se.

De acordo com o documento orientador Conselho de Representante de Turma (Minas Gerais, 2022b), os líderes deveriam contar com o apoio e a orientação de profissionais da educação para o funcionamento desse Conselho, o que aparentemente não está sendo concretizado. Dayrell, Gomes e Leão (2010) apontam que as escolas desempenham um papel bastante restrito na promoção do envolvimento dos jovens.

Uma questão levantada pelos estudantes do integral, mas que não apareceu na roda de conversa com os líderes de turma, foi a tentativa de formação de um

Grêmio Estudantil. Segundo os relatos, a iniciativa partiu de um aluno e dois professores de disciplinas integradoras, mas o Grêmio seria composto apenas por estudantes do 8º e 9º anos integral. O projeto acabou sendo interrompido pelos professores envolvidos após desentendimentos sobre a confecção de um mural, que foi rejeitado pelos docentes, solicitando que outro fosse confeccionado.

Na roda de conversa com os professores, também foi mencionada essa tentativa de formação do Grêmio, mas alegaram que souberam do projeto apenas através dos alunos. Alguns se referiam ao Grêmio como "clube do protagonismo", nome dado pelos professores idealizadores. O professor 1 criticou a limitação do projeto, observando que um verdadeiro Grêmio Estudantil deveria incluir todos os alunos da escola, não apenas os de determinadas turmas.

O estudante 2 ainda explicou que a ideia do Grêmio partiu de um colega, sendo apoiada por um professor: "Quem deu a ideia foi um aluno e a professora apoiou e ela falou com a gente" (Estudante, Roda de Conversa Líderes, 23 de agosto de 2024). Posteriormente, o mesmo estudante mencionou a participação de outro professor no projeto do Grêmio Estudantil, sugerindo que havia mais de um docente envolvido na iniciativa.

O Grêmio Estudantil, que a gente tinha o integral do nono e do oitavo ano, estávamos organizando com dois professores, era uma maneira da gente se manifestar, só que acabou não dando certo. Aí, meio que a culpa caiu por cima da gente e agora, tipo, eu tenho certeza que vão jogar na nossa cara que tipo, o único local de fala que tinha pra gente se manifestar, a gente estragou e é tudo culpa nossa (Estudante 2, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

A partir das discussões ocorridas nas rodas de conversa com os estudantes do ensino integral e com os professores, concluí que o projeto do Grêmio Estudantil envolveria apenas as turmas do 8º e 9º ano do ensino integral. Essa conclusão se baseia na falta de conhecimento demonstrada pelos professores do ensino médio durante a roda de conversa e na resposta do estudante 2, que, ao ser questionado sobre a abrangência do Grêmio, afirmou: "envolveria o 9º e o 8º ano no integral" (Estudante, Roda de Conversa Líderes, 23 de agosto de 2024).

Por outro lado, a entrevista com a especialista em educação básica apresentou uma visão distinta. Segundo a especialista, o principal obstáculo à participação juvenil no ambiente escolar é a falta de incentivo familiar. Quando

questionada sobre quais os principais desafios enfrentados pelos jovens ao tentarem participar ativamente da vida escolar, respondeu: “Creio que os principais desafios enfrentados pelos jovens é a falta de incentivo familiar e de conseguir entender o significado da escola além da mera obrigação”. Ela afirmou que a escola busca promover o "protagonismo" dos jovens, envolvendo-os nos processos de decisão, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola cada vez mais busca que os alunos tenham voz ativa, que eles sejam protagonistas, auxiliando nas tomadas de decisões da escola, tendo em vista que essa instituição tem por objetivo ser um local de aprendizado e de desenvolvimento integral do sujeito. Essa participação pode ser incentivada por meio de dos conselhos de representantes de turma, por meio dos Grêmios e dos Colegiados, de uso de metodologias diferenciadas e de outros momentos nos quais eles possam ter voz ativa dentro da escola (Especialista em Educação Básica, Entrevista Especialista em Educação Básica, 26 de setembro de 2024).

É possível, a partir das falas dos líderes de turma e dos estudantes do 9º ano integral, categorizar (ou agrupar) a percepção deles sobre a participação em dois grupos. A primeira diz respeito à participação em sala de aula, exemplificada por questionamentos feitos aos professores para a compreensão das disciplinas ou pela confecção de murais e outras atividades. A segunda forma de participação, mais politizada, refere-se aos processos de tomada de decisão e à gestão escolar.

Vários líderes expressaram desconforto em relação ao papel que ocupam. Houve várias menções ao sentimento de inadequação à função de liderança. Um dos líderes teve a seguinte fala: “Foi a secretária que foi lá e colocou o nome lá e teve a votação. Eu mesmo não queria estar aqui não, mas fazer o quê?” (Líder 1, Roda de Conversa, 23 de agosto de 2024). Nessa fala, foi possível associar à situação relatada no diário de campo, na qual foi pedido aos professores que sugerissem nomes para serem levados para a eleição de líderes. A equipe gestora da escola determina que a eleição do líder e vice-líder, por seus pares, deve ser conduzida por meio de uma lista previamente definida pela escola, indicando quatro ou cinco nomes de estudantes. A prática na escola difere significativamente das diretrizes da Secretaria Estadual de Educação. De acordo com o Documento Orientador Conselho de Representante de Turma,

É fundamental, para a efetividade da ação, que a eleição seja democrática. Não é permitida a indicação pela Gestão e pelos/as docentes de nenhum(a) Representante ou o impedimento de nenhuma candidatura e não deverá ser assumido nenhum critério além do número de votos (Minas Gerais, 2022b, p. 8).

Dessa forma, o que é vivenciado no ambiente escolar está em desacordo com as orientações da SEE/MG, uma vez que cerceia os candidatos ao pleito. A eleição parece cumprir apenas uma obrigação legal, já que, ao longo do ano, os líderes não têm oportunidades de participar na gestão escolar. A eleição de líderes é considerada um espaço democrático pela legislação estadual, assim como os Grêmios Estudantis na pesquisa de Machado e Goulart (2019). No entanto, a constituição de líderes de turma, assim como os Grêmios Estudantis mencionados pelas autoras, não garante a efetividade de uma escola democrática. Conforme evidenciado nas observações do Diário de Campo (agosto de 2023 a março de 2024), apenas as normas legais foram aplicadas, ainda que de forma equivocada, sem a promoção de espaços de participação democrática, “...se estabelecendo apenas como espaço amorfo da gestão democrática” (Machado; Goulart, 2019, p. 115).

Os alunos da turma integral parecem ter um nível de participação mais ativo na escola. Durante a roda de conversa, relataram situação em que se posicionaram sobre questão escolar, destacando como a parceria com os professores facilita esse processo. Como passam o dia todo na escola, têm mais oportunidades de vivenciar experiências diversas. Um exemplo de orgulho compartilhado foi a luta pela melhoria da questão do lanche. Eles mencionaram que, com a nova divisão de recreios em 2024, são o primeiro grupo a lanchar às 07h50, após chegarem na escola às 07h. No entanto, a longa espera até o almoço estava gerando fome. Os estudantes se organizaram e levaram a questão à equipe gestora, conseguindo que um pequeno lanche, como frutas ou biscoitos, fosse oferecido entre o recreio da manhã e o almoço.

Também expressaram insatisfação por não poderem repetir as refeições, afirmando que permanecem com fome. Segundo relatos dos estudantes, a equipe gestora, ao ser procurada pelos estudantes, justificou a limitação pela escassez de recursos vindos do poder central. Nessa situação relatada, o estudante 4 afirma ser a única situação em que se lembra de terem participado de alguma forma.

Se na roda de conversa com os líderes ficou claro que o espaço de participação não é efetivo, a roda com os estudantes do 9º ano integral reforçou essa percepção. Foi possível observar que a ausência de espaços de participação juvenil na escola afeta tanto os meios formais quanto os informais. Consideramos como espaços formais de participação o Conselho de Classe, o Colegiado Escolar e a função de líder de turma. Os líderes relataram o anseio de se expressarem, porém, os meios formais para tal prática é desconhecido por eles. O líder 7, por exemplo, destacou que durante o Conselho de Classe os professores têm a oportunidade de compartilhar suas opiniões sobre os alunos, e sugeriu que, de maneira equivalente, os estudantes também deveriam ter o direito de expressar suas percepções sobre os professores e sobre as questões que envolvem o cotidiano escolar.

O documento orientador "Diretrizes Conselho de Classe 2023" (Minas Gerais, 2023) já prevê a participação de toda a comunidade escolar, com funções bem definidas para cada grupo em todas as etapas do processo. Para os estudantes, na etapa pré-conselho, é responsabilidade deles identificar as demandas e percepções dos alunos em relação ao ensino oferecido pela escola, registrar suas considerações e sugestões, e organizar essas informações para serem apresentadas pelos representantes na reunião. Na etapa seguinte, durante o Conselho, cabe aos estudantes expor as questões levantadas pelos demais alunos sobre o cotidiano escolar, sugerir melhorias e validar as propostas que envolvem sua participação, levando em conta as contribuições feitas. Na etapa final, pós-conselho, os alunos devem compartilhar as decisões tomadas no Conselho com seus colegas de turma ou turno, acompanhar e/ou participar da implementação das ações decididas e atuar como intermediários entre a escola e os pais ou responsáveis.

Os líderes de turma, quando questionados sobre sugestões para melhorar a participação dos alunos na escola, resumidamente, destacaram a necessidade de se criar um espaço de fala. Os líderes destacaram a importância de serem ouvidos, reforçando que o primeiro passo para uma participação mais efetiva é garantir que suas vozes sejam consideradas. Além disso, citaram a prática de esportes e jogos. Situação semelhante com os estudantes do integral ao se referirem a plantar árvores na escola para que deixassem sua marca.

O professor 1 observou que, embora os alunos reclamem ou mostrem descontentamento, muitas vezes desistem por não receberem atenção da gestão. O estudante 3 pontua que a instituição escolar já teve postura diferente em relação à

participação juvenil. Afirmam que em outra gestão os estudantes tinham espaço para se expressarem: “Tempos atrás aqui na escola, tinha um diretor que eu amava de verdade, porque a gente tinha direito de expressar o que a gente sentia dentro da escola, então ele escutava a gente e fazia uma escola melhor” (Estudante 3, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

Durante a roda de conversa com os alunos do integral, foi possível perceber o ressentimento por não serem consultados nos processos decisórios. Várias expressões reforçaram esse sentimento, como: “E é isso mesmo, eles fazem o que eles bem entendem sobre a gente” (Estudante 2), “Eu acho que se eles voltassem a ser alunos como nós, eles também iriam querer ter um lugar de fala, queriam opinar” (Estudante 1), e “A gente não tem decisão de escolher nada” (Estudante 4). Ao final da roda de conversa, ao serem questionados se gostariam de realizar algum comentário final, o estudante 1 se manifestou: “Ah, sim, tipo assim, seria muito legal né, se a gente pudesse participar de realmente tudo, tudo que acontece é só isso mesmo” (Estudante 1, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024). Marcam, assim, o anseio pela participação.

Na roda de conversa com os professores, foi recorrente a manifestação do desejo de maior participação no ambiente escolar, mas eles também se sentem limitados pelas decisões da gestão. Reclamaram da falta de oportunidades e iniciativas por parte da equipe gestora que fomentem a participação juvenil. O professor 4 reconheceu que, se para os professores é difícil participar, para os estudantes a situação é ainda mais complicada: “Porque da mesma forma que a gente, como professor, fica coagido de não participar. Imagina um menino de 10, 12, 15, 17 anos. Aí não participa mesmo. Mas eles percebem. Eles reclamam” (Professor 4, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024). O professor 1 afirma que os alunos acabam se entregando a apatia pelo comportamento da escola em não dividir as decisões e que os estudantes acabam por se manifestar muito pouco. O professor usa o termo “zero atividades” promovidas pela escola que favoreçam a participação estudantil.

Os próprios alunos, eles percebem que como eles não têm visão de futuro, de uma reclamação, de um protagonismo, eles simplesmente reclamam ali, fazem uma bagunça como um gesto de rebeldia e depois, pronto, aceitam calados aquele problema que está acontecendo com eles (Professor 1, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

A afirmação do professor 1 remete diretamente ao questionamento feito aos estudantes sobre ocasiões em que participaram de processos dentro da escola. Na roda de conversa com os jovens do integral, ao serem questionados sobre ocasiões em que puderam participar do processo decisório, o estudante 3 expressou a seguinte opinião:

Como a gente não fica sabendo das coisas que acontecem aqui na escola, fica difícil da gente participar das decisões daqui da escola. Então, decisão que eu me lembre, eu, os alunos não teve direito nenhum de ajudar a escolher (Estudante 3, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

Os alunos não conseguiram identificar exemplos claros de participação ativa, mencionando apenas situações pontuais, como a questão da alimentação no ensino integral, a quadrilha junina e uma peça de teatro realizada no ano anterior.

Um ponto relevante trazido pelos professores e que não foi mencionado pelos alunos diz respeito à forma como a participação estudantil é controlada pela gestão escolar. Segundo os docentes, a escolha de alunos para participar de instâncias formais da gestão, como comissões e lideranças de turma, não ocorre de maneira democrática ou aberta. Pelo contrário, esses processos são frequentemente centralizados, com a escolha de estudantes realizada de forma direta pela direção, muitas vezes priorizando aqueles que não contestam ou questionam o sistema. Um dos professores apontou que "o estudante é pouquíssimo ouvido e o que é ouvido, geralmente, é o que é escolhido quase que diretamente pela direção da escola para ser o líder da sala" (Professor 2, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

Um exemplo significativo dessa prática foi relatado pelo professor 4, que mencionou o caso de um aluno selecionado para participar da comissão licitatória da escola. Questionou como a escolha é realizada e ouviu de uma outra aluna em sala que aquele aluno havia sido escolhido porque ele nem lia os documentos. Nesse trecho, o professor oferece uma percepção do aluno que é relevante para nosso estudo, pois evidencia que alguns estudantes compreendem a dinâmica do ambiente escolar como um espaço que não favorece uma participação ampla e irrestrita de todos. Essa visão reflete a percepção de exclusão e a falta de abertura para o envolvimento pleno dos estudantes nos processos decisórios escolares.

Esse aluno havia sido chamado para assinar um documento licitatório. Quando retornou à sala de aula, foi indagado pelo professor 4 sobre o que era o documento. Ele respondeu que tentou ler, mas não entendeu. A aluna que havia dito que ele não lia disse que ela nunca seria chamada para algo assim, que até tentou participar, mas “não deixaram” porque ela é muito questionadora. O professor 4 concordou com a análise, afirmando que a aluna, devido ao seu perfil questionador, provavelmente nunca seria escolhida para integrar processos decisórios da escola: “O que foi escolhido a dedo realmente foi para não participar. Apesar de estar ali dentro de um movimento que era para participar, uma comissão, ele foi escolhido a dedo justamente para não participar” (Professor 4, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

O consenso entre os professores reforça a ausência de espaços de participação para os estudantes. As falas dos docentes deixam clara a restrição quanto a participação juvenil na escola: “Eu não vejo, não vejo participação dos jovens. O jovem ali, ou seja, os nossos alunos não são ouvidos... Ele não tem voz nenhuma. Ele não tem voz nenhuma na escola. Tudo chega já pronto. Pronto e acabou. E é assim” (Professor 2, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024). “Os meninos não têm voz, não têm vez. É daquele jeito que a gente sabe que acontece, eu mando, você obedece e pronto. Vai participar quem eu escolhi, vai ser líder quem eu escolhi” (Professor 3, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

Outro ponto relevante que emergiu durante a roda de conversa com os professores foi o termo “protagonismo fotográfico”. O professor 1 afirmou que a gestão escolar se preocupa principalmente em registrar imagens dos alunos — fotografias e vídeos — para serem apresentados à 8ª Superintendência Regional de Ensino. Esse tipo de registro, segundo o professor, seria utilizado para demonstrar uma imagem superficial de engajamento estudantil, sem que, de fato, houvesse uma participação juvenil real no cotidiano escolar. Os demais professores concordaram com essa observação, com o professor 3 indo além, afirmando que nem sequer se trataria de “protagonismo fotográfico”, sugerindo que o envolvimento estudantil é puramente simbólico, restrito ao uso midiático e desprovido de uma participação efetiva e transformadora no ambiente escolar. Essas colocações evidenciam a superficialidade da participação estudantil, em que os espaços de participação são

simulados para atender exigências externas, sem que se promova uma mudança significativa nas relações de poder e na estrutura participativa dentro da escola.

A entrevista com a especialista em educação básica revelou um cenário distinto do que foi apresentado por professores, líderes e estudantes nas rodas de conversa. Enquanto a percepção geral dos participantes apontava para a falta de participação tanto de estudantes quanto de professores no ambiente escolar, a especialista apresentou uma visão oposta. Ela destacou que os professores apoiam e contribuem com todas as ações propostas pela instituição e que os alunos também se envolvem ativamente nas atividades. De acordo com a especialista, "a maioria dos jovens... participam ativamente das demandas da instituição" (Especialista em Educação Básica, Entrevista, 26 de setembro de 2024). Contudo, ficou a impressão de que as respostas fornecidas pela especialista em educação básica durante a entrevista tendem a um caráter protocolar.

No entanto, ela também ressaltou que os estudantes ainda carecem de maturidade, o que torna necessário direcioná-los e orientá-los adequadamente. "Quando bem direcionados e orientados, os discentes gostam de participar das decisões escolares" (Especialista em Educação Básica, Entrevista, 26 de setembro de 2024). Essa afirmação levanta questionamentos sobre o que realmente caracteriza essa "participação ativa" mencionada pela especialista. Ao refletir sobre o depoimento, me pergunto se essa orientação e direcionamento não estariam relacionados às práticas relatadas pelos professores, que mencionaram a escolha direcionada de estudantes para a composição de comissões e para o exercício da liderança. Essas seleções direcionadas, de acordo com os docentes, limitam a participação plena e autônoma dos alunos, favorecendo aqueles que são mais alinhados com as expectativas da gestão escolar. Esse contraste entre a visão da especialista e a percepção de professores e estudantes sugere a necessidade de uma análise mais profunda sobre as formas e as condições em que a participação escolar é estruturada. A diferença entre a participação "ativa" descrita pela especialista e a "orientada" pelos professores pode revelar nuances importantes sobre o tipo de participação que a escola promove.

Os relatos de professores e estudantes evidenciam um cenário em que a participação estudantil é meramente formal, controlada e limitada pela gestão, revelando uma escola que, embora seja considerada democrática, se mantém distante de uma prática que realmente valorize a participação juvenil. Foi perceptível

que a ausência de espaços de escuta e de envolvimento ativo dos estudantes nos processos decisórios não apenas limita o desenvolvimento de suas capacidades críticas e participativas, como também reforça o sentimento de apatia e desengajamento tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores.

É importante ressaltar que, mesmo em escolas que não possuam espaços formais de participação estudantil, como o Grêmio Estudantil, a participação dos estudantes pode ocorrer em espaços não formais. Contudo, como destacam Martins (2010), é crucial que a comunidade escolar reconheça esse direito à participação. Quando essa aceitação acontece, os estudantes conseguem exercer a participação, mesmo que não tenham um espaço formal, como o Grêmio Estudantil.

3.5.5 Falta de informação

Na roda de conversa com os alunos do 9º ano integral, foi recorrente em suas falas a percepção de que há uma falta de comunicação a respeito das decisões da escola. Os estudantes expressaram o desejo de participar, mas destacaram que ao menos gostariam de ser informados sobre as decisões que os afetam diretamente. Aqui me parece que se sentiriam incluídos no processo se fossem comunicados das decisões tomadas pela gestão escolar, “E eu acho que eles deveriam dar notícias das decisões da escola em alguns fatos” (Estudante 3, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024). A frustração me pareceu maior por não tomarem conhecimento das decisões antes que elas sejam efetivadas.

Eu acho que seria legal se eles noticiarem, tipo assim, igual tem esse negócio do mural e tudo mais, mas realmente tem algumas coisas que acontecem na escola que tipo eles não avisam e a gente descobre de última hora quando já está acontecendo tudo, seria muito legal se eles noticiassem as coisas e falassem pra gente antes de eles quererem começar algum projeto, alguma coisa assim, seria muito legal se eles falassem com a gente antes de fazer (Estudante 1, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

Eu concordo com (citou o estudante 1) que eles deveriam, sim, falar tudo que eles fazem na escola porque, igual ela falou, a gente sempre descobre por depois. Então eu acho que se eles avisassem a gente antes com antecedência, eu acho que seria muito melhor pra gente, pros alunos, ficar informado (Estudante 3, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

Na roda de conversa com os professores, a situação da participação também tem cenário similar ao dos estudantes. Eles se consideram profissionais participativos em sua essência, mas relataram atualmente sentirem-se inibidos quanto à sua participação na instituição educacional em questão. Muitos destacaram que não são informados sobre as decisões da escola e se percebem "afastados" do processo decisório.

É complicado demais falar sobre isso, porque tento me envolver, mas eu vejo que tem algumas coisas que fazem com que a gente desanime, alguns obstáculos ali na escola, do tentar envolver, porque eu poderia estar envolvendo mais, mas eu vejo que tem alguns obstáculos aí que fazem com que eu não vou mais à frente (Professor 2, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

Eu cheguei com a intenção de me envolver muito, mas eu não sinto liberdade nem abertura mesmo para me envolver mais. Então, acho que isso foi uma das coisas que me travaram e que eu não consegui me envolver tanto igual eu me envolvia em outras escolas antes (Professor 4, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

Essa situação de não serem informados fica, também, evidente quando tanto professores quanto estudantes afirmam: "Muitas coisas eu fico sabendo por terceiro, ou nem fico sabendo muitas das vezes" (Professor 4, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024). "...eles sempre deixam pra avisar a gente de última hora ou às vezes eles nem avisam a gente e deixam a gente sem saber mesmo" (Estudante 1, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024).

Tanto professores quanto alunos relatam a frustração de não serem informados ou consultados sobre as decisões tomadas pela gestão escolar, o que pode contribuir para um sentimento de exclusão e desvalorização. Esse distanciamento entre gestão e comunidade escolar tende a enfraquecer o vínculo entre as partes, uma vez que decisões que afetam diretamente o cotidiano de alunos e docentes não têm a participação dos mesmos. Para os professores, isso pode dificultar a organização pedagógica e afetar a dinâmica em sala de aula. Já para os alunos, a falta de informações pode reforçar a ideia de que sua voz não é considerada nas decisões institucionais, minando a construção de um ambiente participativo e colaborativo. Essa ausência de participação nas decisões gera

frustração e desmotivação, podendo levar a uma sensação de desconexão em relação ao próprio espaço educacional.

3.5.6 Disciplina

Sob a ótica dos docentes, os estudantes carecem de espaços reais de participação, sendo conduzidos a uma rígida disciplina. “Não tem espaço, o menino não pode conviver, ele não pode fazer nada, ele não pode falar nada, ele pode sentar, copiar, não pode nem questionar” (Professor 3, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024). “Os alunos não têm voz, não têm participação e não têm uma possibilidade, uma relação de diálogo com a gestão” (Professor 4, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

Mas os meninos na escola não têm autonomia nem para ir ao banheiro. Todo menino ali na escola é abordado no corredor e sempre perguntam para ele o que ele vai fazer. Onde ele vai. Para não demorar. E quem liberou ele. Então, ali a sensação mesmo que a gente tem é que a gente está em quase uma Fundação Casa. É quase um presídio. Os meninos sempre são direcionados. Existe aquela ideia de fila. Sempre tem que estar em fila. E todo mundo, as ASBs na escola sempre com chave. E todo lugar tem que ter alguém vigiando a caminhada deles. Eles não podem dar um grito na escola porque se gritar é penalizado. É realmente uma situação estranha que a gente percebe às vezes. Os recreios são muito vigiados (Professor 1, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

Os professores, por sua vez, frequentemente utilizaram termos como “prisão”, “banho de sol” e “carcereiro” para descrever a dinâmica do ambiente escolar, afirmando que é dessa forma que veem como os estudantes são tratados na escola. “Eles ficam igual na cadeia. O intervalo dos meninos na Aurora do Conhecimento é igual um banho de sol na cadeia. A mesma coisa, cercado por grade, sem espaço” (Professor 4, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024). “Isso porque você nem vai buscar. A gente vai buscar igual carcereiro mesmo. À tarde, a gente busca” (Professor 3, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

A relação entre gestão e aluno é uma coisa bizarra. Você pode usar esse termo aí. Porque aí eu volto a dar outro exemplo. É uma relação que nem na cadeia não existe, dependendo da cadeia, porque eu

acho que talvez, dependendo, eles são mais ouvidos do que na escola (Professor 4, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024).

Esse sentimento também apareceu na roda de conversa com os alunos do integral. Um dos estudantes destacou: “A escola poderia ter muitas coisas que seriam como realmente uma segunda casa, não como uma prisão, né? Mas seria muito bom” (Estudante 1, Roda de Conversa Integral, 23 de agosto de 2024). Tal analogia reforça o distanciamento entre a escola como um ambiente formativo e acolhedor e a realidade percebida pelos atores envolvidos.

Assim como os professores destacaram a rigidez das normas disciplinares no ambiente escolar, os líderes de turma também relataram experiências semelhantes. Um exemplo foi o relato de uma situação em que um professor permitiu que os alunos ouvissem música em volume baixo durante uma atividade, mas um membro da gestão escolar interveio e proibiu a prática. Os líderes demonstraram desapontamento e destacaram a necessidade de atividades mais diversificadas dentro da escola. Ainda em relação à questão disciplinar, o líder 7 comentou que, frequentemente, os professores deixam de explicar a matéria para se dedicarem à tarefa de vigiar os alunos. Dois líderes relataram a restrição imposta pela gestão escolar em relação aos jogos, mencionando que atividades como xadrez e UNO, praticadas durante o recreio, foram proibidas ou tiveram seus materiais recolhidos.

Eu acho que deveria ter alguns esportes também, porque, tipo assim, alguns dos meninos da minha sala gosta de jogar xadrez. Isso foi suspenso. Até por enquanto os meninos também não jogam mais, porque não pode. A diretora pegou e recolheu, então eles não jogam mais. E isso pra eles era uma diversão, então eu acho que deveria ter esporte, ter jogo, porque quem sabe todo mundo participaria (Líder 2, Roda de Conversa Líderes, 23 de agosto de 2024).

Aí chega a hora do recreio, tá jogando o UNO, eles já chegam, já falam, me entregam o UNO ou eu chamo sua mãe. Já toma, já leva embora. Então, cada um pega o seu celular, vai mexendo no celular e não tem convivência com ninguém pra conversar. Porque pelo menos o UNO, você tá jogando, você tá conversando, você tá expondo o que você sente, você tá conversando ali (Líder 7, Roda de Conversa Líderes, 23 de agosto de 2024).

A questão disciplinar se apresenta como um ponto de tensão, refletindo a luta entre a necessidade de manter um ordenamento por parte da gestão escolar e a busca por um espaço de respeito à individualidade dos estudantes. Talvez seja

necessária uma determinada ordenação do espaço escolar para que o ambiente seja produtivo, contudo, o ordenamento, quando assume contornos de controle, pode limitar a liberdade de expressão e de ação dos jovens. É importante que a escola busque um equilíbrio entre a questão disciplinar e a promoção de um ambiente acolhedor e participativo, onde os jovens possam se sentir respeitados e ouvidos com a possibilidade de desenvolverem habilidades como autonomia, criticidade e colaboração, preparando-os para a vida em sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Além disso, também pode acarretar melhorias no ambiente escolar.

3.5.7 PRINCIPAIS ASPECTOS DA ANÁLISE

Mediante o exposto, as observações de Machado e Goulart (2019) ressoam, alertando que a existência de mecanismos de participação não garante efetivamente uma escola democrática, muitas vezes limitando-se a cumprir normas legais sem se tornar um espaço verdadeiramente integrado à gestão democrática. Nesse contexto, o papel da equipe gestora é estratégico, conforme apontam Machado e Goulart (2019), podendo tanto promover um ambiente de participação efetiva dos estudantes, onde a democracia e a cidadania são constantemente incentivadas, quanto simplesmente cumprir obrigações legais, negligenciando o propósito fundamental desse espaço, como no caso acima narrado.

Araújo (2009) destaca que a gestão democrática deve fundamentar-se em quatro pilares essenciais: participação, autonomia, pluralismo e transparência. No entanto, o processo de eleição de líderes na escola, desde o início, já apresenta falhas na transparência e na participação. Ao restringir o acesso à liderança e aplicar critérios que não estão alinhados com a legislação vigente, a gestão escolar compromete a transparência e a participação. Acreditamos que, sem esses dois alicerces, os demais pilares, pluralismo e autonomia, não podem se manifestar de maneira efetiva. O pluralismo surge como consequência de uma participação ampla, e a autonomia encontra um solo pouco propício para florescer em um processo que enfrenta restrições desde seu início.

Ferreira e Aguiar (2000), em consonância com as perspectivas de Gesqui (2017) e Araújo (2009), sustentam que determinações legais aplicadas corretamente, alinhadas a uma comunidade de participação efetiva nos Conselhos,

implementando e avaliando políticas educacionais, seria o caminho para uma escola verdadeiramente democrática. Entretanto, é comum observar a interpretação flexível das normativas, resultando em adaptações nem sempre alinhadas à legislação ou, às vezes, ineficazes, o que foi constatado por Paro (2007), em que muitas vezes Colegiados são inoperantes e de participação burocrática. Ao negar aos estudantes espaço de participação no Conselho de Classe, a escola não está apenas deixando de adaptar a normativa às particularidades do ambiente, mas está, na verdade, ignorando a legislação vigente. Desse modo, torna-se inoperante um espaço potencialmente produtivo para a participação, em que o diálogo poderia ser a base para aprimoramentos na rotina escolar.

Pelas observações contidas no Diário de Campo e aqui narradas, na escola não há um esforço aparente para ouvir as demandas dos jovens ou para abrir espaço para a sua atuação. Ao privar os jovens de uma participação efetiva no ambiente escolar, a instituição pode estar contribuindo para a formação de cidadãos menos engajados na sociedade. Quando nega ao jovem a oportunidade de participar do Conselho de Classe, não incentiva a existência de Grêmios Estudantis e limita a atuação de líderes e vice-líderes de sala, cria-se um cenário de restrição ao envolvimento dos estudantes nas decisões escolares. Além disso, a segregação imposta pelos três horários de lanche diferentes, tradicionalmente um espaço para a interação entre os estudantes, é mais uma limitação ao convívio. Diante dessas condições, é possível concluir, conforme apontado por Martins e Dayrell (2022), que a participação dos estudantes não é considerada parte integrante do processo formativo educacional no ambiente escolar.

Na escola, a participação dos estudantes se restringe à execução de projetos destinados a serem apresentados em sábados letivos. Essas atividades incluem a criação de maquetes, apresentações de danças, produção de souvenirs para distribuição em tais eventos, elaboração de desenhos e outros materiais a serem exibidos, assim como a composição de textos ou poesias, entre outras atividades. Ou seja, podemos concluir que nessa instituição o “protagonismo juvenil”, como apontado por Souza (2008) se limita ao “fazer coisas”, sendo a política desconsiderada quando, por um lado, é reduzida à execução de atividades como única forma de participação e, por outro, pelo próprio discurso que constrói um consenso artificial, impedindo a expressão autônoma e transgressora. Em vez da verdadeira ação política, o discurso introduz uma simulação ou encenação.

Com base no exposto, é possível concluir, alinhando-se à perspectiva de Ferreira e Pereira (2017), que a escola objeto de pesquisa se configura como um ambiente despolitizado, pautado pela execução de diretrizes provenientes de instâncias superiores, proporcionando uma impressão equivocada de participação por parte dos envolvidos. A interação dos estudantes nos espaços escolares acaba sendo limitada, inclusive em horários tradicionalmente considerados propícios para a interação, como o recreio escolar.

Compreendemos que a escola deveria oferecer aos estudantes a oportunidade de praticar o diálogo, estabelecer mecanismos e criar espaços nos quais esses jovens possam se expressar, ser ouvidos, debater, expor problemas e buscar soluções, em conformidade com as diretrizes da BNCC e as DCNEM, como definido no Título III, capítulos I e II, promovendo um exercício contínuo da democracia. Acreditamos que o ambiente escolar deve ser visto como um laboratório para preparar os jovens para a vida política adulta, proporcionando uma compreensão real do que significa política e conscientizando-os sobre as consequências de sua participação ou omissão.

O ponto fundamental que vale enfatizar é que a escola é o espaço no qual o jovem deve desenvolver suas habilidades, reconhecendo-se como parte integrante de uma sociedade e, portanto, corresponsável por ela. Na escola, ele deve ter a oportunidade de perceber-se como um sujeito histórico e contribuir para a formação de um cidadão ativo, ético e crítico. É importante lembrar que a escola é uma instituição pública que abrange a todos e tem o potencial de fazer com que os jovens se vejam como agentes do jogo social e político, capazes de interferir efetivamente na realidade que vivenciam. Nesse sentido, Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 243) argumentam que "podemos inferir que os jovens, de uma maneira geral, não se percebem como atores, sujeitos de uma ação que possa interferir na sua realidade nas instituições".

O professor 1, ao longo da discussão, apresentou um contraponto importante. Ele argumentou que, mesmo se a escola promovesse uma maior participação dos estudantes, haveria o risco de o patrimônio ser destruído. Para sustentar sua afirmação, ele trouxe exemplos de ocasiões em que os alunos danificaram as instalações escolares por não se sentirem acolhidos ou identificados com o ambiente. Esse comportamento, segundo o docente, é uma manifestação da insatisfação e da ausência de pertencimento dos estudantes.

O professor 4 complementou essa visão, atribuindo a destruição do patrimônio à forma como os alunos são educados desde o início do ensino fundamental. Ele destacou que a educação é baseada na "pressão, na violência psicológica, no autoritarismo" (Professor 4, Roda de Conversa Professores, 25 de setembro de 2024), o que gera sentimento de revolta entre os estudantes. Para ele, é fundamental que ocorra uma mudança na cultura educacional, tanto por parte dos gestores quanto dos professores, para que os alunos possam conviver em um ambiente que lhes ofereça liberdade e autonomia, sem que isso resulte em depredação.

Quando Dayrell (1996) aborda a escola como um espaço sociocultural, no qual todos os participantes desempenham papéis, ele propõe uma análise mais aprofundada desse ambiente sob uma perspectiva cultural. Essa abordagem implica resgatar o papel dos diversos sujeitos na complexa trama social que constitui a instituição escolar. Nesse contexto, é válido questionar qual é o papel atribuído aos jovens nessa instituição educacional no problema do vestuário dos alunos (Diário de campo, 04 de dezembro de 2023), na ausência dos estudantes nos Conselhos de Classe (Diário de campo, 12 de dezembro de 2023), no papel apenas burocrático dos líderes de turma (Diário de campo, agosto de 2023 à março de 2024) e na inexistência de Grêmio Estudantil (Diário de campo, agosto de 2023 à março de 2024). Observamos que são oferecidos a eles poucos espaços para desempenhar seu papel na rede social escolar.

Martins e Dayrell (2022) salientam que o ambiente escolar constitui um espaço permeado por conflitos e disputas, onde interesses diversos coexistem. Nesse contexto, a escola pode emergir como um terreno propício para a formação de sujeitos ativos, habilidosos em lidar tanto com as normativas legais e burocráticas quanto com a exploração desses embates para construir novas perspectivas, resultando em transformações na realidade. Esse ambiente de embate e conflito é concebido como um laboratório para os jovens exercitarem o debate, a participação e o senso crítico. Contudo, no cenário pesquisado, observamos uma ausência desse laboratório. A restrição ou inexistência de espaços de participação, como identificado na gestão estudada, reduz a oportunidade para o surgimento de conflitos e divergências. Dessa maneira, o exercício argumentativo e o desenvolvimento do senso crítico são limitados ou restringidos.

Quando Dayrell, Gomes e Leão (2010) abordam a capacidade da instituição escolar em desenvolver nos jovens a habilidade de analisar criticamente a realidade e criar formas de ação coletiva diante de suas necessidades, levantando a questão sobre a existência de uma preocupação em estimular a participação na administração escolar e a autonomia organizacional dos estudantes, podemos concluir que, no contexto escolar investigado, a instituição tem falhado nesse propósito. Não são oferecidas condições para que os jovens se organizem em torno de demandas comuns ou participem das decisões que afetam o ambiente escolar.

Quadro 1 - Principais problemas identificados sobre os espaços de participação juvenil

1 - Espaços formais de participação, como Conselho de Líderes de turma, ineficientes, com existência apenas para cumprimento da legalidade.
2 - Inexistência de Grêmio Estudantil.
3 - Problemas de comunicação (gestão escolar não socializa informações com estudantes e professores).
4 - Rígida disciplina que acaba por limitar os espaços informais de participação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na escola pesquisada, pudemos identificar diversos problemas que dificultam a participação efetiva dos jovens no ambiente escolar. **Os espaços formais de participação**, como o Conselho de Líderes de Turma, revelaram-se ineficazes, existindo apenas para cumprir exigências legais, sem gerar impacto real nas decisões ou na vida escolar dos estudantes. A participação dos estudantes no Conselho de Classe é irregular, ocorrendo apenas em uma ocasião. Além disso, foi possível constatar a **inexistência de um Grêmio Estudantil**, o que elimina um importante canal de expressão e organização dos alunos. Outro obstáculo é a **falta de comunicação entre a gestão escolar, os estudantes e os professores**, com decisões sendo tomadas sem o devido compartilhamento de informações, o que reforça a sensação de exclusão entre os alunos. Por fim, a **disciplina rígida** limita os espaços informais de participação, como diálogos espontâneos e a criação de grupos de discussão, inibindo ainda mais a voz dos estudantes no cotidiano da escola.

Os problemas detectados em relação à participação juvenil na escola podem ser prejudiciais para a formação dos jovens como cidadãos participativos. A falta de oportunidades para exercer voz ativa e influenciar decisões dentro do ambiente

escolar pode comprometer o desenvolvimento de habilidades como o senso crítico, a autonomia e a responsabilidade social, fatores relevantes para a construção de cidadãos conscientes e engajados na vida pública e nas transformações sociais.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Desde o início deste estudo, uma das preocupações centrais foi compreender como se configurava, ou não, a participação juvenil no ambiente escolar e quais fatores influenciavam essa dinâmica. Assim, partimos do pressuposto de que promover a participação ativa dos estudantes nas decisões do ambiente escolar é relevante para o desenvolvimento de uma educação mais democrática e inclusiva. Quando os estudantes têm a oportunidade de se envolver nos processos decisórios, eles não apenas se sentem valorizados e ouvidos, mas também desenvolvem habilidades importantes, como responsabilidade, liderança e pensamento crítico. Além disso, essa participação contribui para um ambiente escolar mais receptivo às necessidades e perspectivas dos próprios alunos, promovendo um sentimento de pertencimento e cooperação. Por outro lado, a participação dos jovens no ambiente escolar pode desempenhar papel considerável na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de intervir de maneira construtiva na sociedade.

Com base nas discussões desenvolvidas nos capítulos 2 e 3, neste capítulo 4, apresentamos propostas de ação voltadas para a escola. As sugestões foram elaboradas com o objetivo de oferecer alternativas capazes de superar os desafios identificados ao longo deste estudo.

No capítulo 2, traçamos um panorama legal abrangente que inclui tanto a legislação estadual quanto a federal, destacando os marcos que sustentam a gestão democrática e a participação juvenil nesse contexto. Também abordamos os documentos orientadores mineiros que tratam da formação do Conselho de Líderes e da inserção dos estudantes no Conselho de Classe, ressaltando a importância desses instrumentos para a promoção da participação juvenil.

Além disso, exploramos as leis que asseguram a publicidade e a transparência dos atos públicos, fundamentais para garantir um ambiente de gestão aberta e participativa. Neste capítulo, também caracterizamos a escola em questão, apresentando seu PPP e uma série de indicadores de domínio público, como taxas de rendimento, matrícula, Ideb, distorção idade-série, e o contexto socioeconômico dos estudantes. Ademais, as observações de campo realizadas evidenciaram situações do cotidiano escolar que reforçam a carência de espaços efetivos de participação para os estudantes.

No capítulo 3, apresentamos o referencial teórico que fundamentou os eixos temáticos desta dissertação, com foco nas juventudes e na relação destas com a escola. Discutimos a definição de juventude, explorando suas nuances e particularidades, e como a escola se relaciona com esses jovens em termos de formação e participação. Também apresentamos uma visão crítica sobre o conceito de protagonismo juvenil, avaliando suas implicações e desafios dentro do ambiente escolar. O capítulo também abordou a gestão democrática escolar, destacando sua relevância para a efetiva participação dos estudantes nas decisões que os afetam. Por fim, discutimos a metodologia aplicada na pesquisa, bem como a análise dos dados coletados, oferecendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos observados no contexto escolar investigado.

Diante dos problemas detectados, como a ausência de espaços formais efetivos, a inexistência de Grêmio Estudantil, a comunicação ineficiente entre gestão e alunos e a rígida disciplina, elaboramos um plano de ação com o objetivo de criar uma proposta de intervenção que visa aprimorar e fortalecer a participação dos estudantes na escola. Neste capítulo, detalhamos esse plano, buscando soluções práticas e integradas para fomentar um ambiente mais democrático e inclusivo, onde a voz dos estudantes seja ouvida e valorizada. A seguir, apresentamos um Quadro que sintetiza os problemas identificados nos espaços de participação juvenil e oferece orientações estratégicas com o objetivo de mitigar esses desafios.

Quadro 2 - Dados da pesquisa e ações a serem desenvolvidas

Problemas detectados	Possíveis soluções
1 - Espaços formais de participação, como Conselho de Líderes de turma ineficientes, com existência apenas para cumprimento da legalidade.	Reestruturação do Conselho de Líderes de turma; Monitoramento e transparência. Fazer cumprir a legislação com aplicação de reuniões mensais e um servidor responsável por assessorar o Conselho de Líderes. Alunos participando dos Conselhos de Classe.
2 - Inexistência de Grêmio Estudantil.	Criação de Grêmio Estudantil.
3 - Problemas de comunicação (gestão escolar não socializa informações com estudantes e professores).	Criar um canal de comunicação eficiente. Para os professores o uso do e-mail institucional; um momento definido durante as reuniões de módulo 2 para compartilhamento de informações; recados durante os recreios. Para os jovens, exercício eficaz da função de líder, usando esse canal para divulgação de informações com os líderes repassando aos seus pares;
4 - Rígida disciplina que acaba por limitar os espaços informais de	Redução de três para dois recreios; Flexibilização de normas e criação de espaços

Problemas detectados	Possíveis soluções
participação.	informais de diálogo; Diálogo mensal com a gestão durante as reuniões de módulo 2 na busca de um ambiente mais propício e acolhedor à participação juvenil.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As ações resumidamente delineadas nesse quadro formam a base do PAE. O objetivo principal é sugerir medidas práticas que a instituição em questão deve implementar, com o intuito de abordar e resolver os desafios identificados. Como já mencionado na descrição metodologia, o PAE, desenvolvido para apoiar a escola em questão na superação dos desafios à participação dos jovens no ambiente escolar, fundamenta-se na técnica de planejamento 5W2H.

Segundo Vergara (2006), essa abordagem visa não apenas ampliar e aprofundar o conhecimento teórico, mas também identificar soluções práticas para os desafios que surgem. A técnica de planejamento 5W2H é uma ferramenta de gestão amplamente utilizada para organizar e estruturar ações de forma eficiente. A sigla 5W2H refere-se a sete perguntas essenciais que guiam o processo de planejamento: *What* (O que será feito?), *Why* (Por que será feito?), *Who* (Quem será responsável?), *Where* (Onde será feito?), *When* (Quando será feito?), *How* (Como será feito?) e *How Much* (Quanto custará?). Com sua origem nos métodos de gestão da qualidade desenvolvidos no Japão, a técnica 5W2H é amplamente usada em diversas áreas, como administração, indústria, e também na educação, por sua simplicidade e objetividade.

Essa metodologia se destaca por possibilitar um planejamento claro e detalhado, garantindo que todas as etapas de uma ação sejam pensadas de maneira integrada, considerando não apenas o que deve ser feito, mas, também, as justificativas e os recursos necessários. Ela auxilia na identificação dos responsáveis e na criação de um cronograma eficaz, permitindo, assim, um acompanhamento constante do progresso das atividades.

O uso do 5W2H permite a criação de estratégias organizadas e viáveis para mitigar esses problemas, delineando ações concretas para aprimorar a participação juvenil. A partir desse planejamento estruturado, torna-se possível promover um ambiente mais inclusivo e participativo, fundamental para o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a participação estudantil.

Nas seções seguintes, detalhamos as ações que compõem o PAE, cujo objetivo é contribuir para a efetivação e institucionalização de espaços de participação, bem como para a formação e envolvimento das juventudes sob a perspectiva de uma gestão democrática e participativa. O foco é fornecer uma visão abrangente de como essas propostas podem ser implementadas na escola, com ênfase nos procedimentos específicos para fortalecer a participação dos estudantes no ambiente escolar.

Cada ação é descrita, indicando os passos necessários, os recursos a serem mobilizados e os responsáveis por sua execução. Esse detalhamento visa garantir a eficácia e o sucesso das atividades planejadas. Além disso, as seções podem servir como um guia prático para a gestão escolar, orientando a operacionalização do PAE, com o intuito de fomentar a participação ativa dos estudantes no cotidiano escolar e, assim, fortalecer a autonomia e a gestão democrática. Por meio da implementação cuidadosa das ações propostas, buscamos garantir uma participação juvenil efetiva, beneficiando toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, gestão e professores.

4.1 ESPAÇOS FORMAIS DE PARTICIPAÇÃO EFETIVOS

Por meio do diário de campo e das rodas de conversa realizadas com estudantes e professores, foi possível identificar que a participação juvenil no ambiente escolar enfrenta diversas limitações. Os espaços formais destinados à participação dos jovens, como o Conselho de Líderes de Turma e o Conselho de Classe, não têm funcionado de maneira eficaz. Um dos fatores que contribuem para essa ineficácia é o descompasso entre a prática e o que é preconizado pelos documentos orientadores, como o documento “Conselho de Representante de Turma: Orientações 2022” (Minas Gerais, 2022b) e as “Diretrizes Conselho de Classe 2023” (Minas Gerais, 2023). Diante dessa realidade, propomos ações voltadas para a efetividade desses espaços formais de participação, visando garantir que cumpram seu papel de fortalecer a gestão democrática e a voz dos estudantes na escola.

Dayrell, Gomes e Leão (2010) discutem como a experiência educacional pode tanto viabilizar quanto restringir os espaços de participação juvenil e concluem que as escolas, em geral, têm uma atuação bastante limitada na promoção do

engajamento dos jovens. Na Escola Estadual Aurora do Conhecimento, essa limitação apareceu nas rodas de conversa, pois a instituição não tem contribuído para a efetivação dos espaços de participação dos estudantes, mesmo aqueles assegurados pela legislação. Um exemplo é o Conselho de Líderes, que não foi devidamente formado e ativo na escola, além da participação dos alunos no Conselho de Classe, que ocorreu apenas uma vez, demonstrando que esses espaços de representação e voz juvenil são subutilizados e desvalorizados.

Quadro 3 - Proposta de ação para tornar os espaços de participação formais efetivos

<i>What</i> (O que será realizado)	Tornar o Conselho de Líderes de turma um canal eficiente para a participação dos estudantes no ambiente escolar, assegurando, também, sua presença ativa no Conselho de Classe.
<i>Why</i> (Por que será realizado)	O Conselho de Líderes é ineficiente, existindo apenas para cumprir formalidades legais, e a participação no Conselho de Classe é praticamente inexistente.
<i>Who</i> (Quem irá realizar)	Líderes de turma, equipe gestora, professores, inspetora.
<i>Where</i> (Onde será realizado)	Auditório da escola.
<i>When</i> (Quando será realizado)	Durante o ano letivo com reuniões mensais, no dia 10 de cada mês. Caso a data coincida com um dia não letivo, será transferida para o próximo dia letivo.
<i>How</i> (Como será realizado)	Implementar treinamentos para líderes, professores e equipe gestora, garantir pautas relevantes e estimular a participação ativa de todos.
<i>How much</i> (Quanto custará)	Custo baixo, envolvendo principalmente tempo para reuniões, treinamento e planejamento estratégico.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Uma das primeiras etapas para promover a participação ativa dos estudantes na vida escolar seria realizar uma formação voltada para toda a comunidade escolar. O objetivo dessa formação seria conscientizar alunos, professores, funcionários e gestores sobre a importância da participação estudantil no processo democrático da escola. Ao fomentar essa discussão, buscamos estabelecer uma "cultura de participação", criando um ambiente em que todos compreendam que a voz dos estudantes é relevante e precisa ter seu espaço. Para os espaços formais de participação ineficientes, propomos a reestruturação do Conselho de Líderes de turma. Para que o Conselho de Líderes de Turma seja efetivo na escola, é necessário seguir as etapas definidas pelo Documento Orientador do Conselho de Representante de Turma (Minas Gerais, 2022b).

A primeira etapa envolve a **formação da Comissão Eleitoral** e a mobilização para o processo de eleição, onde a comissão deve organizar, acompanhar e garantir a democracia no processo eleitoral dos representantes de turma, além de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância desse papel. Tendo em vista o fim do ano letivo de 2024, sugerimos ações a serem implementadas para o ano de 2025. Dessa forma, temos como base o calendário escolar para o ano de 2025.

Sugerimos como primeira etapa a formação do corpo de servidores sobre a importância da participação juvenil no ambiente escolar, a ser realizada no período de 04 a 08 de fevereiro de 2025. Essa formação poderia ser ministrada pela inspetora responsável pela escola, uma vez que ela tem um papel central na organização e acompanhamento das dinâmicas escolares. Sua experiência prática e conhecimento sobre as normativas e o cotidiano escolar tornam-na a profissional mais indicada para conduzir uma formação que visa conscientizar e engajar todos os servidores na promoção de um ambiente escolar mais participativo e democrático. Esses dias dedicados ao planejamento escolar são especialmente adequados porque, embora não haja a presença dos alunos, o corpo docente e demais profissionais da escola estão reunidos para planejar as ações do ano letivo. Esse contexto favorece as discussões e a elaboração de projetos, tornando-o um momento oportuno para organizar e estruturar o processo eleitoral com a devida atenção.

O início do ano letivo é o momento de formação da Comissão Eleitoral. Sugerimos que os líderes do ano anterior sejam convidados a participarem da comissão e assumam a condução de todo o processo, sendo auxiliados por dois professores, escolhidos pelos próprios estudantes, a especialista em educação básica e a vice-diretora de cada turno. Uma vez formada a Comissão Eleitoral, é importante que ela elabore um mural informativo contendo todas as orientações sobre o processo eleitoral. Esse mural deve ser divulgado no início do ano letivo para que os estudantes comecem o ano já cientes das etapas da eleição, bem como das funções e responsabilidades envolvidas. Isso garantirá maior transparência e engajamento desde o início, permitindo que os alunos se preparem e participem ativamente.

O terceiro passo é a **realização da eleição dos Representantes de Turma**, que deve ser realizada em cada turma e acompanhada pela Comissão Eleitoral,

permitindo a participação de todos os estudantes sem restrições. Sugerimos a data de 20 de fevereiro de 2025 para a eleição de líderes, considerando que o ano letivo terá início no dia 10 de fevereiro. Assim, os estudantes terão a primeira semana de aulas para se conhecerem e se familiarizarem com o ambiente escolar. Nos dias 17 e 18 de fevereiro, a Comissão Eleitoral apresentará aos alunos as informações sobre o processo de eleição, explicando o papel do líder de turma, suas atribuições e responsabilidades. Também será esclarecida a formação do Conselho de Líderes, incluindo a elaboração de um Plano de Ação que reflita as demandas levantadas por seus colegas.

Na quarta etapa, ocorre a **constituição do Conselho de Representantes de Turma**, um espaço de diálogo entre estudantes e a gestão escolar. É importante que, nesse momento inicial, seja oferecida uma formação específica para os líderes de turma eleitos, permitindo que eles compreendam com maior propriedade o papel e as responsabilidades que irão assumir. As reuniões desse Conselho devem acontecer mensalmente, com datas e horários previamente comunicados, com registro adequado em ata realizado pelos próprios estudantes, para garantir a continuidade das discussões e a participação efetiva dos jovens. É interessante que, na véspera da reunião do Conselho de Líderes, os representantes de turma tenham um momento com seus colegas para ouvir e registrar as demandas e preocupações da turma. Esse encontro permitirá que os líderes cheguem à reunião do Conselho com uma visão mais clara das necessidades e sugestões dos estudantes, garantindo uma representação mais eficaz e alinhada com as expectativas de seus pares.

A quinta etapa envolve a **elaboração e execução do Plano de Ação**, que consiste em identificar e trabalhar coletivamente em torno de uma situação-problema proposta pelos próprios estudantes, promovendo o desenvolvimento de atividades que ajudem a resolver essa questão. O funcionamento do Conselho de Líderes de Turma será inteiramente de responsabilidade dos alunos, garantindo seu protagonismo em todas as etapas. Eles terão a função de definir as pautas das reuniões, baseando-se nas demandas trazidas pelos seus colegas de turma. Além disso, os próprios líderes serão responsáveis pelo registro das reuniões em ata, documentando as discussões e decisões tomadas. A elaboração do Plano de Ação também ficará a cargo dos estudantes, que deverão identificar uma situação-problema relevante para o coletivo escolar e desenvolver as estratégias para

solucioná-la. Toda a execução desse plano, desde o planejamento até a culminância, será conduzida pelos estudantes, promovendo autonomia e participação efetiva no processo de gestão democrática.

Por fim, a sexta etapa é a **culminância da ação e envio do Relatório Final**, momento em que a ação planejada é executada, podendo incluir atividades como seminários, exposições ou apresentações culturais, o que será determinado pelos próprios líderes. Após a culminância, deve-se enviar um relatório final e preencher a avaliação da ação para o Órgão Central da SEE/MG, garantindo a prestação de contas e a avaliação dos resultados. O Conselho de Líderes de Turma deve ser acompanhado e contar com o apoio de dois professores, escolhidos pelo próprio Conselho de Líderes, para auxiliá-los durante todo o ano, funcionando como Educadores Referência e a Referência da Juventude na SRE, assegurando que a participação juvenil seja central no processo.

Sugerimos a implementação de formações periódicas para os líderes de turma, com o objetivo de capacitá-los sobre suas funções e direitos no ambiente escolar. Essas formações poderiam ocorrer uma vez por bimestre, nos meses de março, maio, agosto e outubro, sendo ministradas pela inspetora escolar, que poderá convidar especialistas sempre que achar necessário. Essas formações com duração máxima de uma hora e trinta minutos, realizadas sempre no contra turno dos estudantes. Os temas abordados seriam:

- a) **Ética, Liderança e Cidadania no Ambiente Escolar:** Este tema poderia abordar como os líderes podem exercer a liderança de forma ética e responsável, com foco na promoção de um ambiente escolar justo e inclusivo. Também pode explorar o conceito de cidadania dentro do espaço escolar, incentivando os líderes a serem agentes de transformação e exemplo para os colegas.
- b) **Elaboração e Execução de Planos de Ação:** Este tema teria o objetivo de ensinar aos líderes como identificar problemas, propor soluções e organizar planos de ação eficazes que atendam às necessidades de suas turmas, com base em metodologias participativas e no Projeto Político Pedagógico da escola.
- c) **Gestão Democrática e Participação Estudantil:** A formação poderia focar na importância da gestão democrática dentro do ambiente escolar e

como o Conselho de Líderes pode ser uma ferramenta para fomentar a participação dos estudantes nas questões que afetam o seu dia a dia escolar.

- d) **Comunicação e Mediação de Conflitos:** Esse tema abordaria como os líderes podem atuar como mediadores de conflitos e garantir uma comunicação clara e eficiente entre os estudantes e a gestão escolar, sendo um elo importante na resolução de problemas e na promoção de um ambiente de respeito e colaboração.

Dessa forma, ao final do ano letivo, os líderes teriam participado de quatro capacitações, contribuindo para o aprimoramento contínuo de suas habilidades e compreensão de suas responsabilidades.

Quadro 4 - Cronograma Proposta de ação para tornar os espaços de participação formais efetivos

Formação sobre a importância da participação juvenil.	04 a 08/02/25
Formação da Comissão Eleitoral.	14 à 14/02/2025
Informes sobre a eleição de líderes.	17 e 18/02/25
Eleição de líderes por turma.	20/02/25
Formação de Conselho líderes.	21/02/25
Formação Inicial de líderes.	24/02/25
Primeira reunião do Conselho de Líderes.	25/02/25
Escolha dos professores referência.	25/02/2025
Acolhimento de demandas dos estudantes	25 a 28/02/25
Formação dos líderes para o processo eleitoral do grêmio.	25/02/2025
Reunião mensal.	10/03/25 com início da formulação do Plano de Ação e as demais reuniões ocorrendo todo dia 10 de cada mês.
Formação periódica de líderes.	28/03/; 23/05; 22/08; 24/10
Acolhimento das demandas de seus pares.	Todo dia 09 de cada mês.
Reunião da equipe gestora.	Todo dia 12 de cada mês
Repasse aos estudantes das ações.	Todo dia 13 de cada mês
Culminância do Plano de Ação.	28/11/2025
Envio do Relatório Final.	10/12/2025

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Conselho deve ser participativo, com discussões regulares que realmente levem as demandas dos alunos à gestão escolar. Deve-se garantir que as pautas discutidas nesses Conselhos sejam respondidas e que haja um retorno efetivo das ações implementadas. Monitoramento e transparência com estabelecimento de

mecanismos de avaliação para verificar a eficácia das ações propostas nos Conselhos, é essencial para assegurar que o processo não seja meramente formal, mas que gere impacto real na vida escolar.

Sugerimos que a direção da escola receba o Conselho de Líderes mensalmente para garantir um diálogo contínuo e efetivo. Idealmente, a reunião do Conselho de Líderes aconteceria no dia 10 de cada mês, seguida de um encontro com a gestão escolar no dia 12. Para isso, no dia 9, cada líder teria um momento com sua respectiva turma, dentro do próprio horário de aula, alternando os horários a cada mês, para ouvir e registrar suas demandas. Reunir muitos alunos no contraturno seria inviável em termos de espaço e mesmo presença expressiva desses estudantes. Assim, no dia 10, os líderes discutiriam as questões levantadas e, no dia 12, essas demandas seriam apresentadas à gestão, juntamente com a avaliação das resoluções anteriores. Essa sequência garantiria um fluxo constante de comunicação e ação entre os estudantes e a equipe gestora.

É importante que os líderes de turma repassem as informações discutidas no Conselho de Líderes e nas reuniões com a gestão escolar para seus colegas no dia 13 de cada mês. Assim como no acolhimento de demanda com seus colegas, o repasse seguiria a mesma lógica. Esse processo de comunicação contínua garante que todos os estudantes estejam atualizados sobre as demandas levantadas e as decisões tomadas, promovendo uma maior transparência e engajamento. Ao compartilhar essas informações, os líderes fortalecem o vínculo entre os estudantes e o processo de gestão escolar, garantindo que todos tenham a oportunidade de acompanhar e contribuir com as discussões. Essa prática também estimula um ambiente participativo, onde os alunos se sentem ouvidos e envolvidos nas decisões que afetam o cotidiano escolar.

Para promover a participação efetiva dos estudantes no Conselho de Classe é importante seguir o Documento Orientador Diretrizes Conselho de Classe 2023 (Minas Gerais, 2023), além de criar um ambiente de acolhimento e preparação. Uma estratégia interessante seria permitir que os líderes de turma, previamente capacitados e informados sobre o funcionamento do Conselho de Classe, sejam os representantes dos alunos nesse espaço. Dessa forma, os líderes se tornariam os porta-vozes das demandas e sugestões dos estudantes, assegurando que a participação juvenil nas decisões que afetam o ambiente escolar. A gestão pode implementar **reuniões pré-conselho** com os representantes de turma, onde os

estudantes possam discutir previamente as questões que desejam levar ao Conselho, garantindo que suas demandas e sugestões sejam bem estruturadas. Outro ponto importante é a criação de **espaços de devolutiva pós-conselho**, onde as decisões tomadas sejam comunicadas de forma clara a toda a comunidade escolar, permitindo que os alunos acompanhem e avaliem o impacto de suas contribuições. Por fim, a gestão pode adotar **encontros periódicos de acompanhamento**, nos quais os representantes de classe e a equipe pedagógica revisitam as propostas discutidas no Conselho de Classe, assegurando o cumprimento das decisões e ajustes necessários.

4.2 CRIAÇÃO GRÊMIO ESTUDANTIL

Araújo (2009) destaca que o Grêmio Estudantil desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia dos estudantes, sendo um mecanismo essencial para a efetiva democratização da escola. Quando o Grêmio está ativo e representa de forma significativa os alunos, ele possibilita uma participação concreta dos estudantes nas decisões e direções da escola. Dessa forma, a presença de um Grêmio Estudantil bem estruturado não apenas fortalece a voz dos jovens, mas, também, assegura que sua intervenção seja relevante nos processos de gestão escolar, promovendo, assim, verdadeira gestão democrática.

Para a situação da inexistência de Grêmio Estudantil, espaço formal de participação juvenil dentro do ambiente escolar, a criação e incentivo à formação de um Grêmio Estudantil, segundo as orientações da SEE/MG, 2014, envolve várias etapas para garantir um processo democrático e participativo.

Quadro 5 - Proposta de ação formação de Grêmio Estudantil

<i>What</i> (O que será realizado)	Criação de Grêmio Estudantil.
<i>Why</i> (Por que será realizado)	Promover a participação ativa dos estudantes na escola, representar os interesses dos alunos junto à gestão e proporcionar um espaço para debates e atividades que contribuam para a melhoria do ambiente escolar.
<i>Who</i> (Quem irá realizar)	Estudantes dos anos finais do ensino fundamental e médio, professores orientadores, equipe gestora da escola.
<i>Where</i> (Onde será realizado)	Na escola, em ambiente próprio destinado ao funcionamento do Grêmio Estudantil.
<i>When</i> (Quando será realizado)	O processo de criação começa com uma eleição ou escolha dos representantes, seguido de reuniões mensais e atividades ao

	longo do ano letivo.
<i>How</i> (Como será realizado)	Realizar campanhas de conscientização, reuniões preparatórias, eleições democráticas e apoio institucional da gestão escolar. Os membros eleitos terão responsabilidades definidas e poderão organizar eventos, debates e projetos.
<i>How much</i> (Quanto custará)	Baixo custo financeiro, com maior investimento em tempo, planejamento e materiais para campanha eleitoral e atividades do Grêmio. As despesas relacionadas serão financiadas por meio do orçamento escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a eleição de líderes e a formação de seu Conselho, terão início os procedimentos para a formação do Grêmio Estudantil, ficando sob a responsabilidade do Conselho de Líderes a mobilização da comunidade escolar para a formação do Grêmio Estudantil. Para que possam ser os condutores do processo eleitoral do Grêmio Estudantil, os líderes devem receber formação da inspetora escolar com o apoio da equipe gestora. Formações devem ser ministradas sempre no contraturno para que os estudantes não fiquem lesados em sua carga horária. Como responsáveis por iniciar esse processo, eles convocarão seus colegas para uma reunião no auditório da escola, onde esclarecerão o que é um Grêmio Estudantil, sua importância como espaço de participação ativa dos alunos e os benefícios que ele pode trazer para a vida escolar, como a promoção de debates, eventos culturais e a defesa dos interesses dos estudantes. Durante essa reunião, os líderes apresentarão a ideia de que o Grêmio é uma ferramenta essencial para fortalecer a voz dos jovens na escola, promovendo o desenvolvimento de senso crítico, cidadania e liderança entre os estudantes.

A condução de todo o processo será feita pelos próprios estudantes, com o apoio da equipe gestora, professores e inspeção escolar. Eles serão auxiliados na definição das chapas, na organização da eleição e, após o processo eleitoral, na elaboração do estatuto do Grêmio. Para garantir o engajamento de todos, será necessário divulgar amplamente o processo. Isso pode ser feito por meio de informativos confeccionados pelos próprios estudantes e impressos pela escola, murais também confeccionados pelos jovens para esclarecimento do que é um Grêmio Estudantil e qual a importância para os estudantes de tal instituição, reuniões e debates, comunicados nas salas de aula e uso das redes sociais da escola. O objetivo é garantir que toda a comunidade escolar esteja ciente do

processo e motivada a participar, criando um ambiente democrático e participativo desde o início.

Após essa mobilização inicial, os líderes devem dialogar com a direção da escola para divulgação da proposta e a legislação que rege o Grêmio, bem como os regulamentos para a formação de chapas, cargos, funções e normas para a eleição. Todo esse processo desenvolvido pelos estudantes com o apoio da equipe gestora e professores. O grêmio também precisa de um estatuto, que deve ser discutido e aprovado pelos alunos em assembleia, permitindo que eles sugiram modificações e se apropriem das regras que regerão o funcionamento do Grêmio. Para essa etapa, os jovens devem ser reunidos pelos líderes de turma no auditório da escola para que o estatuto possa ser discutido com a participação de todos os estudantes da escola.

Na terceira etapa do processo de formação do Grêmio Estudantil, que consiste na elaboração das propostas de campanha, o apoio das disciplinas de História e Português será importante para os estudantes do ensino fundamental. Essas disciplinas auxiliarão os alunos a compreenderem o contexto histórico da participação estudantil e a importância da representatividade, além de aprimorarem suas habilidades de escrita e comunicação para a construção de propostas claras e objetivas.

No ensino médio, além de História e Português, as disciplinas de Filosofia e Sociologia desempenharão um papel relevante, proporcionando uma reflexão crítica sobre cidadania, ética e justiça social, fundamentais para a elaboração de propostas com relevância social e escolar. O Projeto de Vida, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental integral, também contribuirá significativamente, ajudando os estudantes a desenvolverem metas e planos que estejam alinhados com seus valores pessoais e com a melhoria do ambiente escolar.

Na prática, a proposta de integração das disciplinas com o processo de elaboração das propostas de campanha do Grêmio Estudantil se desenharia da seguinte forma:

- a) Planejamento Integrado entre Professores e Gestão: O primeiro passo seria o planejamento conjunto entre os professores de História, Português, Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida, em parceria com a gestão escolar e o Conselho de Líderes. Eles discutiriam como incorporar os conteúdos relevantes de cada

disciplina no processo de elaboração das propostas de campanha, definindo objetivos e expectativas.

- b) Aulas Contextualizadas e Interdisciplinares: Na semana que antecede a elaboração das propostas de campanha, as aulas de História seriam voltadas para o estudo da participação política e representatividade, explorando movimentos estudantis e o papel dos jovens na construção de mudanças sociais. Isso daria base para que os estudantes entendessem a importância de sua participação ativa na escola.
- c) Nas aulas de Português, os professores incentivariam os alunos a praticar habilidades de escrita, desenvolvendo esboços das suas propostas de campanha, com foco na clareza, objetividade e argumentação. A criação de textos persuasivos e a prática de apresentações orais para a defesa dessas propostas também seriam abordadas.
- d) No ensino médio, os professores de Filosofia e Sociologia fariam os estudantes refletirem sobre questões éticas, justiça social, cidadania e democracia, relacionando esses temas com o contexto escolar. Eles ajudariam os alunos a refletir sobre como suas propostas podem gerar impacto positivo na escola e promover um ambiente mais justo e participativo.
- e) Projeto de Vida, tanto no ensino fundamental integral quanto no ensino médio, seria utilizado para que os alunos conectassem suas metas pessoais e valores com as propostas de campanha, promovendo uma visão mais ampla sobre como suas ações no Grêmio podem impactar sua própria trajetória e a comunidade escolar.
- f) Orientação e Acompanhamento dos Professores: Durante essas aulas, os professores atuariam como orientadores, ajudando os estudantes a elaborar e refinar suas propostas de campanha. Eles promoveriam discussões em grupo, ajudariam na organização das ideias e no desenvolvimento das habilidades de comunicação, além de fornecer *feedback* contínuo.
- g) Oficinas Práticas: Além das aulas tradicionais, a escola poderia organizar oficinas práticas sobre liderança, argumentação e comunicação, promovendo dinâmicas de grupo e simulações de campanhas. Essas oficinas poderiam acontecer durante o horário de aula Projeto de Vida. Ainda nas oficinas após a elaboração das propostas, os estudantes apresentariam suas ideias para a turma e para os professores, como uma forma de treinar a defesa das suas

campanhas. Esse processo seria uma espécie de “ensaio” para a campanha oficial do Grêmio Estudantil, proporcionando a prática de oratória e a troca de *feedback* com os colegas.

- h) Conexão com o Processo Eleitoral do Grêmio: Uma vez que as propostas estejam bem desenvolvidas, elas seriam oficialmente apresentadas na campanha eleitoral do Grêmio Estudantil, momento em que os candidatos usariam as habilidades desenvolvidas ao longo desse processo para conquistar a confiança e o voto de seus colegas. Isso aconteceria na semana da eleição do Grêmio, com debates e apresentações no auditório da escola.

Dessa forma, essas disciplinas atuarão como suporte essencial para que os estudantes elaborem propostas de campanha consistentes, articuladas e comprometidas com o bem-estar coletivo. É importante disponibilizar suporte para que os alunos entendam como organizar as eleições, estruturar as demandas e se mobilizarem em torno de questões relevantes. As chapas inscritas deverão preparar suas propostas e planos de ação, sempre alinhados ao Projeto Político Pedagógico da escola. O quarto passo envolve o período de campanha eleitoral, conduzido de maneira ética e respeitosa, com regras claras para uma disputa justa. O período de campanha deve ocorrer durante três semanas para que as chapas possam divulgar amplamente suas propostas. Estas devem ser expostas por meio de murais, produção de panfletos confeccionados pelos próprios estudantes e impressos pela escola. Às sextas-feiras, durante o período de campanha, os dois últimos horários de aula devem ser destinados a reunir os estudantes no auditório para exposição das propostas pelas chapas inscritas. Finalmente, após a campanha, ocorre a eleição e posse da chapa vencedora, dando início ao mandato.

Para garantir o pleno funcionamento do Grêmio Estudantil e do Conselho de Líderes, é importante que ambos os grupos trabalhem em sintonia, colaborando na identificação e discussão das demandas dos estudantes. O Grêmio, com seu papel de representação mais ampla, e o Conselho de Líderes, com sua ligação direta às turmas, podem formar uma rede sólida de participação estudantil. Juntos, esses grupos podem planejar ações conjuntas, trocar informações e elaborar estratégias que atendam às necessidades da comunidade escolar. Reuniões bimestrais entre ambos os grupos proporcionariam um espaço democrático onde os estudantes podem se organizar e articular suas vozes de forma estruturada.

É necessário que a escola disponibilize um ambiente específico, como uma sala, onde os alunos possam se reunir regularmente, tanto no Conselho de Líderes quanto no Grêmio Estudantil, para discutir suas demandas e planejar ações. Esse espaço dedicado não apenas facilita a organização e o diálogo entre os estudantes, mas, também, reforça a importância da participação juvenil no cotidiano escolar. Além disso, é importante que o ambiente tenha a identidade dos alunos, refletindo suas ideias, perspectivas e criatividade. Para garantir que esses encontros sejam produtivos, a sala deve contar com recursos adequados, como um computador com acesso à internet, impressora, material de papelaria em geral e armários para organizar documentos e projetos. Dessa forma, o local se tornará um ponto de referência para a construção de um ambiente democrático e participativo, onde os estudantes se sentirão verdadeiramente representados e engajados.

Quadro 6 - Cronograma Proposta criação Grêmio Estudantil

Mobilização líderes para a formação do Grêmio Estudantil.	17 à 21/03/2025
Reunião auditório da escola com todos os estudantes da escola para proposição do Grêmio Estudantil.	24/03/2025
Divulgação do Grêmio Estudantil e aplicação do projeto interdisciplinar.	24 à 28/03/2025
Formação da Comissão Eleitoral.	31/03/2025 à 04/04/2025
Formação de chapas.	07 à 11/04/2025
Eleição do Grêmio Estudantil.	15/04/2025
Posse da Diretoria do Grêmio Estudantil.	16/04/2025
Elaboração do Estatuto Grêmio.	22 à 30/04
Criação do perfil social do Grêmio Estudantil.	22 à 30/04/2025
Reunião mensal do Grêmio Estudantil.	Todo dia 25 de cada mês

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É importante o apoio institucional para a oferta de um ambiente seguro e orientado pela escola para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades de liderança e articulação por meio do Grêmio. A gestão escolar deve promover encontros entre o Grêmio e os professores, possibilitando que as demandas sejam discutidas em conjunto. A relevância de um Grêmio Estudantil está no fato de ser um espaço de fala institucionalizado para os jovens, no qual eles podem contribuir ativamente para o ambiente escolar. Além disso, a participação no Grêmio permite que os estudantes desenvolvam seu senso crítico, cidadania e responsabilidade coletiva, tornando-se agentes transformadores na escola e na sociedade.

A estratégia de organizar a reunião do Conselho de Líderes no dia 10 e a reunião do Grêmio Estudantil no dia 25 de cada mês visa garantir que os estudantes tenham encontros institucionalizados a cada 15 dias, fortalecendo a regularidade e a continuidade da participação juvenil. Esse intervalo planejado entre as reuniões assegura que os espaços formais de participação sejam ativos e eficazes, mantendo um diálogo constante entre os estudantes e a gestão escolar. Além disso, ao estruturar esses momentos, os líderes e membros do Grêmio podem planejar e discutir as demandas de forma mais organizada. No entanto, é igualmente importante que os espaços informais de participação, como conversas espontâneas e discussões em sala de aula ou nos corredores, aconteçam de forma contínua, criando um ambiente de engajamento permanente, onde a participação estudantil seja incentivada de forma orgânica e dinâmica.

4.3 COMUNICAÇÃO EFICAZ

Quanto aos problemas de comunicação entre a gestão escolar, estudantes e professores, indicamos a implementação de canais regulares de comunicação.

Quadro 7 - Proposta de ação Comunicação Eficaz

<i>What</i> (O que será realizado)	Melhoria da comunicação entre a gestão escolar e estudantes.
<i>Why</i> (Por que será realizado)	Para garantir que os estudantes estejam bem informados sobre decisões, eventos e mudanças que os afetam, promovendo uma maior integração e participação no ambiente escolar, fortalecendo o vínculo entre a gestão e a comunidade estudantil, promovendo transparência e confiança.
<i>Who</i> (Quem irá realizar)	Gestão escolar, professores, líderes de turma.
<i>Where</i> (Onde será realizado)	Na escola, com reuniões presenciais e murais informativos.
<i>When</i> (Quando será realizado)	A comunicação deve ser frequente e contínua, com atualizações semanais e encontros mensais com a gestão escolar para discutir questões importantes, além de manter canais abertos para comunicação diária.
<i>How</i> (Como será realizado)	Implementação de canais de comunicação eficientes, como a utilização de e-mails institucionais, criação de perfil em rede social, boletins informativos e reuniões mensais entre a gestão e líderes de turma.
<i>How much</i> (Quanto custará)	Baixo custo financeiro, envolvendo possíveis despesas, materiais impressos (boletins, murais) e, se necessário, treinamentos de comunicação para a equipe gestora.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escola pode criar um boletim semanal que informe todas as decisões e mudanças em andamento, distribuído aos alunos, pais e professores. Um mural atualizado semanalmente sobre os acontecimentos e decisões escolares e a criação de um perfil em rede social, em que constasse todas as informações contidas no mural também seria uma estratégia interessante. A criação de um perfil em rede social visa alcançar o maior número possível de estudantes, considerando que muitos deles são usuários ativos do mundo virtual. Esse perfil, gerido pelos membros do Grêmio Estudantil, serviria como um importante canal de comunicação entre os jovens, não apenas para o compartilhamento de informações, mas, também, como um espaço no qual os estudantes poderiam apresentar suas demandas e interagir de maneira mais acessível e dinâmica. Essa estratégia fortaleceria o diálogo entre os alunos e o Grêmio, ampliando a participação e o engajamento na comunidade escolar.

Para os jovens, o líder poderia ter um momento semanal no qual seria informado aos seus pares as informações pertinentes da semana, ocorrendo às sextas-feiras em horários alternados, para que a carga horária das mesmas disciplinas não seja prejudicada. Dessa maneira, ficaria instituído, por exemplo, na primeira semana no primeiro horário, na segunda semana no segundo horário e assim sucessivamente. Ademais, as reuniões mensais entre gestão e Conselho de Líderes poderia ser o espaço para o *feedback* entre a gestão, professores e alunos (líderes) e para a socialização de informações importantes. Essas reuniões também seriam um espaço de diálogo aberto para levantar preocupações e sugestões de melhoria. O uso do e-mail institucional para os servidores, e informes na sala dos professores em horários de recreio.

4.4 AMBIENTE FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DE ESPAÇOS INFORMAIS DE PARTICIPAÇÃO

A disciplina imposta pela escola pode impactar negativamente a formação dos jovens, restringindo o desenvolvimento de sua identidade e potencialidades. Conforme destaca Dayrell (2003), ambientes em que os jovens são "proibidos de ser", ou seja, privados de expressar plenamente sua condição humana e desenvolver suas capacidades, representam contextos de desumanização. Essa rígida disciplina imposta aos estudantes reflete uma tendência mais voltada ao

controle de comportamentos e à formação de hábitos do que à promoção de relações humanas. Como aponta Dayrell (2010), escolas muitas vezes priorizam mecanismos de controle disciplinar, relegando a segundo plano a construção de um ambiente que valorize a dignidade e a expressão dos estudantes. Ao impor regras rígidas e inibir a livre expressão, a escola não apenas limita a autonomia dos estudantes, como, também, compromete seu desenvolvimento integral, impedindo que participem de forma ativa e consciente na construção de si mesmos e do ambiente ao seu redor. Para a questão da disciplina que limita espaços informais de participação, sugerimos a flexibilização de normas e criação de espaços informais de diálogo.

Quadro 8 - Proposta de ação favorecimento de espaços informais de participação

<i>What</i> (O que será realizado)	Melhoria da disciplina no ambiente escolar.
<i>Why</i> (Por que será realizado)	Para criar um ambiente escolar mais equilibrado, respeitoso e acolhedor, que promova o diálogo, a autonomia e a responsabilidade dos estudantes.
<i>Who</i> (Quem irá realizar)	Equipe gestora, professores e estudantes.
<i>Where</i> (Onde será realizado)	No ambiente escolar como um todo, incluindo salas de aula, pátios, refeitórios e em atividades extracurriculares.
<i>When</i> (Quando será realizado)	De forma contínua, com revisões periódicas das regras disciplinares e de comportamento ao longo do ano letivo, com oportunidades regulares para diálogo entre gestão, professores e alunos.
<i>How</i> (Como será realizado)	Revisar as regras disciplinares, promovendo mais diálogo e inclusão no processo de formulação, e estabelecer um comitê de estudantes para mediar conflitos.
<i>How much</i> (Quanto custará)	Baixo custo financeiro, com possíveis despesas para treinamentos e campanhas de conscientização, além de materiais informativos para fortalecer a comunicação e engajamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O retorno de apenas dois intervalos para o lanche, criando um espaço maior de socialização entre os estudantes, poderia ser a pauta da primeira reunião do Conselho de Líderes. A escola pode rever suas políticas disciplinares, flexibilizando regras que atualmente restringem a interação espontânea dos alunos. Isso inclui promover mais atividades lúdicas e momentos de convivência entre alunos e professores, em que o diálogo seja incentivado de maneira natural.

Iniciativas de mediação e escuta ativa com a implementação de projetos de mediação de conflitos e escuta ativa, permitindo que os estudantes expressem suas preocupações e sugestões de maneira menos formal. Isso poderia ocorrer por meio de rodas de conversa regulares com os alunos ou sessões de diálogo promovidas pelos próprios professores e gestores.

O Conselho de Líderes e o Grêmio Estudantil podem utilizar seus encontros e as reuniões com a gestão escolar como momentos estratégicos para repensar as regras disciplinares da escola. Ao revisitar essas normas, os estudantes terão a oportunidade de sugerir ajustes que promovam um ambiente mais aberto e participativo, no qual as regras sejam não apenas um conjunto de imposições, mas um reflexo das necessidades e expectativas da comunidade escolar. Ao flexibilizar ou adaptar as regras de convivência, o objetivo é favorecer a criação de espaços informais de participação, onde os estudantes possam expressar suas ideias e demandas de maneira espontânea e produtiva, fortalecendo o diálogo, o respeito e a co-construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo, promovendo uma cultura escolar mais participativa e colaborativa. “A participação ainda não é vista como sendo inerente ao processo formativo educacional” (Martins; Dayrell, 2022, p. 164). Segundo Costa (2010), a escola não conseguiu se reorganizar internamente de forma a proporcionar oportunidades que favoreçam um diálogo efetivo com os estudantes e suas experiências.

Essas soluções visam criar um ambiente mais participativo e inclusivo, onde a comunicação e o envolvimento dos estudantes sejam valorizados e efetivos, promovendo uma cultura escolar mais democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar se e como a participação das juventudes ocorre na Escola Estadual Aurora do Conhecimento. Para isso, foram estabelecidos objetivos específicos como a descrição dos espaços de participação disponíveis e como eles funcionam, além de entender como os estudantes atuam nesses espaços e proposição de ações que contribuam para a institucionalização desses espaços e para a formação das juventudes, visando promover uma participação mais ativa. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que os espaços de participação existentes, como o Conselho de Líderes e o Conselho de Classe, ainda não cumprem seu papel de promoção da participação juvenil, o que limita o envolvimento dos estudantes nos processos de tomada de decisão.

A partir da pesquisa de campo realizada, é possível afirmar que os jovens na EEAC enfrentam uma série de objeções que resulta em limitação da sua participação e expressão no ambiente escolar, o que acaba por não valorizar sua cultura juvenil e identidade. A segregação em diferentes horários de recreio dificulta a organização dos estudantes em torno de questões que poderiam ser importantes para eles, prejudicando a criação de um ambiente coletivo de diálogo e mobilização. Outro exemplo de embaraço à participação juvenil é a condução do processo eleitoral para a escolha de líderes de turma, que não é plenamente democrática, pois envolve a pré-seleção de candidatos, limitando a autonomia dos estudantes. A escassa atividade do Conselho de Líderes, com apenas uma reunião realizada em todo o ano de 2024, e a participação de apenas um aluno no Conselho de Classe em dezembro de 2023, evidenciam a pouca participação juvenil. A constante disciplina dos comportamentos estudantis reforça um ambiente onde a autonomia dos jovens sofre limitações, diminuindo oportunidades de engajamento e crescimento. Todas essas práticas resultam em incipiente participação juvenil.

Assim, podemos concluir que, embora os objetivos da pesquisa tenham sido parcialmente alcançados, a participação juvenil ainda não é efetiva e parte integrante da cultura escolar. A escola não tem conseguido êxito na promoção de espaços de participação efetiva, como aponta Costa (2010). Embora a gestão democrática seja amplamente defendida pelos canais e agentes públicos, seu funcionamento pleno ainda enfrenta muitos desafios. Foi possível concluir que a existência de

mecanismos e legislações que garantem a democracia nos espaços públicos — aqui, especificamente nas escolas — não assegura que ela ocorra de fato. Com frequência, a gestão democrática permanece apenas no papel, enquanto no cotidiano predomina uma prática mais burocrática e hierarquizada. Machado e Goulart (2019) destacam que existe uma linha tênue entre o estímulo à participação promovido pela equipe gestora e o mero cumprimento de formalidades sem uma participação efetiva, o que contribui para a despolitização da escola, segundo Oliveira e Adrião (2007).

Pelo relatado nas rodas de conversa com os professores, os próprios docentes encontram dificuldades para a participação, contudo, a situação dos jovens é ainda mais delicada. A sociedade tradicionalmente atribui ao adulto o papel de autoridade e ao jovem o de submissão, o que muitas vezes resulta em desrespeito à identidade juvenil, em que suas expressões, vestimentas e opiniões são reprimidas. Dayrell (2010) argumenta que, frequentemente, a prioridade é disciplinar os jovens em vez de ouvi-los, com as normas prevalecendo sobre as experiências de participação.

No contexto escolar, essa dinâmica pode ser ainda mais intensa, levando à anulação ou restrição da atuação juvenil. Os jovens desejam apenas ser jovens, o que implica construir sua identidade e o ambiente que os rodeia. A gestão democrática deveria garantir a formação livre desse jovem, proporcionando a ele os meios necessários para o desenvolvimento integral de sua cidadania.

A escola deveria ser o espaço onde o jovem encontraria apoio para se formar como um cidadão consciente de seu papel social, sendo capacitado com ferramentas que promovam o senso crítico, a argumentação e o debate. Araújo (2009) ressalta que a gestão democrática favorece o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e que a efetividade dos Conselhos pode distribuir o poder de maneira mais equitativa. A escola deveria ser o local onde o estudante aprende que participar é não só importante, mas essencial para construir um ambiente mais justo para todos. Quando limitamos ou impedimos a participação dos jovens na escola, estamos, de certa forma, os preparando para aceitar passivamente as decisões impostas por outros.

Além das conclusões já mencionadas, é importante destacar que a participação juvenil no ambiente escolar, quando incentivada e estruturada, pode gerar transformações profundas na cultura escolar e na formação dos estudantes. O

simples fato de criar espaços institucionais de escuta, como Conselhos de Líderes de Turma e Grêmios Estudantis, não garante que esses espaços serão ocupados de maneira significativa. Para que isso aconteça, é fundamental que a escola promova uma cultura de participação ativa, onde os jovens não só tenham voz, mas também se sintam verdadeiramente ouvidos e respeitados em suas demandas e propostas. Nesse contexto, a educação para a cidadania não pode ser vista apenas como um conteúdo curricular, mas como uma prática constante e integrada à vida escolar. A participação democrática deve ser vivenciada, permitindo que os jovens desenvolvam habilidades como o senso crítico, a tomada de decisões e a corresponsabilidade. Esses espaços de participação, quando efetivamente utilizados, podem servir como laboratórios para o exercício da cidadania, preparando os jovens para uma atuação consciente e transformadora na sociedade.

Contudo, para que isso ocorra, é necessário superar os desafios estruturais e culturais que ainda limitam a participação juvenil. A formação de professores e gestores precisa contemplar o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e participativas, que enxerguem os estudantes como protagonistas de suas aprendizagens e não apenas como receptores de informações. Além disso, é preciso repensar as formas de avaliação e controle na escola, substituindo práticas punitivas por abordagens que favoreçam o diálogo, a reflexão e a corresponsabilidade. Somente assim, será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, onde a participação não seja apenas um ideal, mas uma realidade cotidiana. Esse movimento, por sua vez, tem o potencial de formar cidadãos mais conscientes, críticos e engajados, capazes de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É importante reconhecer que a juventude não é uma categoria única e homogênea, mas um conjunto diverso de experiências, valores e formas de viver. Existem múltiplas juventudes, cada uma marcada por contextos sociais, culturais e históricos que moldam suas perspectivas e modos de ser. Nesse sentido, nossa pesquisa na Escola Estadual Aurora do Conhecimento não conseguiu mapear todas as expressões e vivências das diferentes juventudes presentes no ambiente escolar, o que constitui uma limitação deste estudo. Compreender essa pluralidade de formas de ser jovem seria relevante para uma análise mais aprofundada da participação juvenil na escola. Futuras pesquisas poderiam explorar esse aspecto, investigando de maneira mais detalhada como as distintas juventudes da EEAC se

expressam, se organizam e vivenciam a escola, contribuindo para um entendimento mais amplo e inclusivo sobre a participação estudantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **Ignorância do estudante: Filosofia do Direito Estudantil**. Santa Catarina: Odorizzi, 1998.

ARAÚJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4. p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116/305>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BARRIENTOS, G. R.; LASCANO, R. E. **Informe sobre “protagonismo infantil”**. Fortaleza, 2000.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 1, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990>. Acesso em: 09 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221-A, p. 1, 18 dez. 2011. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/11/2011&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=12>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 95, p. 14, 15 abr. 2012. Disponível em: Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=17/05/2012>. Acesso em: 22 out 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 150, p. 1, 06 ago. 2013. Disponível em: Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=06/08/2013>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21>. Acesso em: 01 maio 2023.

CARLOS, A. G. **Grêmio Estudantil e Participação do Estudante**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10553/1/Dissertacao%20APARECIDA%20DA%20GRACA%20CARLOS.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 0, p. 1-10, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4541410/mod_resource/content/0/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, M. B. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Revista Conjectura**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 93- 105, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/AS-DIFERENTES-MANIFESTA->

%C2%A6%C3%87%C3%95ES-DA-JUVENTUDE-NA-ESCOLAS.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, V. A. A crítica de um discurso: como puderam os jovens tornar-se protagonistas? **Livros e Redes**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 243-247, jan./mar. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/V8s7JT8Jf6GXJc7kqKpkt6K/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 24 jul. 2023.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-162.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/749541999/DAYRELL-Juarez-a-Escola-Como-Espaco-Socio-cultural>. Acesso em: 06 fev. 2023.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

DAYRELL, J. T.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educação em revista**, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018477016.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESCOLA ESTADUAL AURORA DO CONHECIMENTO. **Projeto Político Pedagógico**. Conselheiro Lafaiete, 2022.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez., 1986.

FERREIRA, M. F. T.; PEREIRA, A. S. Gestão escolar e participação: A percepção dos alunos. **Revista de Iniciação Científica**, Criciúma, v. 15, n. 2, p. 48-56, 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/iniciacaocientifica/article/view/2405/3512>.

Acesso em: 09 out. 2023.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da Educação: Impasse, Perspectivas e Compromisso**. São Paulo: Cortez, 2000

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?lang=pt>. Acesso em 25 fev. 2023.

FERRETTI, C. J. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA CRÍTICA EM TRÊS NÍVEIS. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 9, p. 41-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1597/1441>. Acesso em: 09 out. 2023.

GESQUI, L. C. Gestão democrática nas escolas brasileiras: do estabelecido legalmente ao observado no cotidiano. In: BORGES, E. M. et al. (org.). **Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2017. p. 115-123. (Casos de Gestão Educacional, v. 4). Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/08/BOOK-CASOS-DE-GESTÃO-V4-2017-DIGITAL.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nível Socioeconômico (Inse)**. [2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 12 out. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Complexidade de Gestão da Escola**. [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 05 mar. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto, Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, C. S.; GOULART, J. M. A Escola pode educar para a democracia? In: SCORTEGAGNA, L.; RIVELLI, H.; FIGUEIREDO, V. F. (org.). **Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. 1. ed. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2019. p. 111-122. (Casos de Gestão Educacional, v. 6). Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/01/BOOK-CASOS-DE-GESTÃO-V6-2019-WEB.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MARTINS, F. A. S. **A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUDB-8CKPJT/1/disserta__o_final_francisco.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. Juventude e participação na escola: Disputas e relações no cotidiano escolar. **Latin American Journal of Development**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 152-166, 2022. Disponível em:

<https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/887/809>. Acesso em: 06 fev. 2023.

MARTUCCELLI, D. Efeitos sociais e políticos da educação. *In*: VAN ZANTEN, A. (coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 291-295.

MENOR baleado tem passagem por tráfico, roubo e homicídio. **Correio da Cidade**, Conselheiro Lafaiete, 06 nov. 2023. Disponível em: <https://correiodeminas.com.br/2023/11/06/menor-baleado-tem-passagem-por-trafico-roubo-e-homicidio/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 12.084, de 12 de janeiro de 1996**. Assegura a livre organização estudantil e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1996. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/12084/1996/?cons=1>. Acesso em 30 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 13.410, de 21 de dezembro de 1999**. Altera dispositivos da Lei nº 12.084, de 12 de janeiro de 1996, que assegura a livre organização estudantil e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1999. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/13410/1999/>. Acesso em: 01 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Grêmios Estudantis**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CARTILHA_GREMIO_ESTUDANTIL_WEB.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 1.123/2015**. Dispõe sobre a presença de grêmios estudantis nas escolas públicas, institui o Projeto Voz do Estudante – PVE - e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/?tipo=PL&num=1123&ano=2015>. Acesso em; 01 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Minas Gerais:

Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r%20-%20Public.%2030-12-21.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4764, de 23 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conselho de Representante de Turma: Orientações 2022B**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/anexo-conselho-de-representante-de-turma-orientacoes-2022/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Conselho de Classe 2023**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2023. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/CONSELHO-DE-CLASSE-2023_Final_11_04_23-2.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal de da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

QEDU. **EE PROFESSOR ASTOR VIANNA: Taxas de rendimento por etapa escolar**. [2022]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31193542-ee-professor-astor-vianna/taxas-rendimento>. Acesso em: 26 nov. 2022.

QEDU. **EE PROFESSOR ASTOR VIANNA: Censo Escolar**. [2023]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31193542-ee-professor-astor-vianna/censo-escolar>. Acesso em: 13 nov. 2023.

QEDU. **EE PROFESSOR ASTOR VIANNA: Ideb**. [2024]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31193542-ee-professor-astor-vianna/ideb>. Acesso em: 26 nov. 2022.

REAL de Queluz: tiroteio mata um adolescente e deixa outro ferido em Lafaiete. **Correio da Cidade**, Conselheiro Lafaiete, 13 dez. 2023. Disponível em: <https://www.jornalcorreiodacidade.com.br/noticias/33507-real-de-queluz-tiroteio-mata-um-adolescente-e-deixa-outro-ferido-em-lafaiete>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SILVA, R. R. D. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, e0233427, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?lang=pt#>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf. Acesso em 01 ago. 2023.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. [2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 set. 2023.

VERGARA, S. C. **Gestão de qualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VIEIRA, Y. S. M. **Protagonismo Juvenil**: construção e participação nos Grêmios Estudantis nas escolas públicas da CREDE 14, no Ceará. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grasi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/15788/1/yresstellamacedovieira.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

APÊNDICE A - ROTEIRO RODA DE CONVERSA PROFESSORES

Bloco I: Apresentação

1 – Para iniciar, gostaria que vocês se apresentassem e compartilhassem sua trajetória até se tornarem professores.

Objetivo: Nosso objetivo neste momento é criar um ambiente propício para a conversa, uma espécie de quebra-gelo.

Bloco II – Corpo docente e participação

Questão Central

Como vocês descrevem seu envolvimento em atividades ou decisões que afetam o ambiente escolar, como parte da equipe docente?

Possíveis desdobramentos: coletar informações sobre o nível de envolvimento dos professores em atividades e decisões relacionadas ao ambiente escolar. Com base nas respostas dos professores, é possível identificar o grau de participação deles em iniciativas como desenvolvimento de projetos, colaboração com colegas, participação em reuniões de equipe, contribuições para o currículo escolar, entre outros aspectos. Essas informações podem fornecer uma compreensão mais ampla sobre o engajamento dos professores na vida escolar e como eles percebem seu papel no contexto educacional. Ao final, verificar a participação dos professores no ambiente escolar e o quanto sua “postura” influencia nos espaços de participação dos estudantes.

Bloco III – Juventudes e escola

Questão Central

1 - O que vocês entendem por participação juvenil?

Possíveis desdobramentos

Quais são os espaços no ambiente escolar destinados à participação juvenil? Que atividades presentes na escola poderiam ser consideradas como exemplos de participação juvenil? Quais atividades voltadas para a participação dos estudantes são realizadas na escola? Essas ações partem de qual segmento?

Questão Central

2 - Vocês consideram que os jovens da Escola Estadual Aurora do Conhecimento são participativos nas decisões da escola?

Possíveis desdobramentos

Relato de alguma situação onde houve a participação dos jovens.

Desafios específicos que observam em relação à participação dos jovens na gestão escolar. Como incentivar e motivar os jovens a se envolverem mais ativamente na gestão escolar? Estratégias para criar um ambiente que promova a participação dos estudantes. Reflexão sobre as estruturas existentes na escola para facilitar a participação dos jovens na gestão escolar e discutir se essas estruturas são eficazes. Sugestões e ideias de como melhorar a participação dos jovens na gestão escolar.

Questão Central

3 - Como vocês enxergam a relação entre a gestão da escola e os estudantes em relação à participação dos estudantes no espaço escolar?

Possíveis desdobramentos

A gestão escolar promove ações que favorecem ou impedem a participação? Há barreiras para a participação das juventudes? Na existência de barreiras, de qual grupo seria a resistência e o provável motivo? Qual o papel do estudante na gestão democrática da escola? Como a escola pode fortalecer a participação juvenil?

Questão Central

4 - Qual a importância, na opinião de vocês, de ter um Grêmio Estudantil na escola?

Possíveis desdobramentos

Por que vocês acham que não há um Grêmio na escola? Para vocês, o Grêmio poderia contribuir para promoção da participação das juventudes na escola?

Questão Central

5 - Os jovens da EE Aurora do Conhecimento têm relação de proximidade com a escola?

Possíveis desdobramentos

Os jovens são considerados participativos? Os jovens se sentem próximos e participativos ou consideram-se distantes? Os jovens têm interesse por qual tipo de atividade? Que atividades a escola desenvolve para atrair os estudantes? Com que frequência essas atividades acontecem? Como aproximar os jovens da escola?

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Bloco I: Apresentação

1 – Para iniciar, gostaria que você se apresentasse e compartilhasse sua trajetória até se tornar especialista em educação básica.

Objetivo: Nosso objetivo neste momento é criar um ambiente propício para a conversa, uma espécie de quebra-gelo.

Bloco II – Corpo docente e participação

1 – Como você descreve o envolvimento do corpo docente em atividades ou decisões que afetam o ambiente escolar?

Objetivo: coletar informações, segundo a visão da especialista, sobre o nível de envolvimento dos professores em atividades e decisões relacionadas ao ambiente escolar. Posteriormente, confrontar com a resposta dos professores obtida por meio da roda de conversa.

Bloco III – Juventudes e escola

1 – Como você define participação juvenil no contexto escolar?

Objetivo: Entender a visão da especialista sobre o que constitui participação juvenil na escola, fornecendo uma base conceitual para a discussão.

Tipo de informação: Definição e compreensão do conceito de participação juvenil, incluindo suas diversas formas e manifestações.

2 – Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos jovens ao tentarem participar ativamente da vida escolar?

Objetivo: Identificar as barreiras e dificuldades que os jovens encontram ao tentarem se engajar em atividades escolares.

Tipo de informação: Desafios específicos enfrentados pelos jovens, como falta de oportunidades, barreiras estruturais, resistência institucional, entre outros.

3 – Como a escola pode promover efetivamente a participação dos jovens em suas atividades e decisões?

Objetivo: Obter informações sobre estratégias e práticas eficazes para envolver os jovens de forma significativa na vida escolar.

Tipo de informação: Sugestões e recomendações da especialista sobre abordagens e políticas que incentivem a participação ativa dos jovens na escola.

4 – Quais são os benefícios da participação juvenil para o ambiente escolar e para o desenvolvimento dos próprios jovens?

Objetivo: Explorar os impactos positivos da participação dos jovens na escola, tanto para a comunidade escolar quanto para o desenvolvimento pessoal dos próprios jovens.

Tipo de informação: Benefícios percebidos ou evidenciados pela especialista, como maior engajamento dos alunos, senso de pertencimento, desenvolvimento de habilidades sociais e cívicas, entre outros.

5 – Como você enxerga o papel dos professores e gestores escolares na promoção da participação juvenil?

Objetivo: Compreender a importância do papel dos educadores e gestores na criação de um ambiente escolar inclusivo e participativo.

Tipo de informação: Percepções da especialista sobre como os professores e gestores podem apoiar e facilitar a participação dos jovens na escola, incluindo práticas pedagógicas, políticas institucionais e cultura escolar.

6 – Na sua concepção, os jovens da EEPAV são participativos?

Objetivo: Compreender a dinâmica das relações dos jovens com o espaço escolar.

Tipo de informação: Percepções da especialista sobre como os jovens se relacionam com o ambiente escolar, buscando entender os espaços de participação destinados a eles, sendo eles formais ou não.

7 – Os estudantes têm o hábito de procurar a equipe gestora para conversar sobre suas demandas?

Objetivo: explorar a dinâmica de comunicação e interação entre os estudantes e a equipe gestora da escola.

Tipo de informação: Percepções da especialista sobre a busca dos jovens pela participação a respeito:

- Nível de acesso à equipe gestora: A resposta ajudará a entender se os estudantes se sentem à vontade para procurar a equipe gestora quando têm

preocupações, ideias ou demandas a serem discutidas. Isso pode indicar o quão aberta e acessível é a gestão escolar para os alunos.

- Grau de engajamento dos estudantes: Ao saber se os estudantes buscam ativamente a equipe gestora para discutir questões relacionadas à escola, podemos avaliar seu nível de envolvimento e interesse na vida escolar, bem como sua percepção de que têm voz e influência no ambiente escolar.
- Natureza das demandas dos estudantes: Caso os estudantes procurem a equipe gestora, a resposta pode fornecer *insights* sobre os tipos de questões ou demandas que eles costumam trazer. Isso pode variar desde questões acadêmicas e pedagógicas até preocupações sobre o clima escolar, eventos ou outras questões pertinentes à comunidade estudantil.
- Eficácia da comunicação: Com base na resposta, é possível avaliar a eficácia da comunicação entre os estudantes e a equipe gestora. Se os estudantes não procuram a gestão, isso pode indicar que a comunicação entre as partes não é eficiente ou que os estudantes não se sentem encorajados a compartilhar suas preocupações.

APÊNDICE C - RODA DE CONVERSA LÍDERES DE TURMA

Olá, estudantes! Agradecemos por participarem desta roda de conversa. Nosso objetivo é ouvir suas percepções e experiências relacionadas aos espaços de participação na escola. Queremos saber como vocês veem a oportunidade de se envolverem ativamente nas decisões e no cotidiano escolar. Fiquem à vontade para compartilhar suas opiniões!

Introdução:

O que vocês entendem por participação dos estudantes no ambiente escolar?

O que vocês entendem por líder de turma?

Bloco I

Experiências:

Como tem sido a experiência de ser líder de turma? Vocês acham que têm oportunidades de expressar as opiniões e preocupações dos estudantes? Vocês são representantes dos interesses de seus colegas?

Bloco II

Espaços de participação:

Existem espaços formais na escola onde vocês podem expressar as opiniões e ideias dos estudantes? Se sim, quais são esses espaços e como funcionam?

Além dos espaços formais, existem iniciativas informais ou não estruturadas onde os estudantes podem participar ativamente na escola?

Bloco III

Desafios e oportunidades:

Quais são os principais desafios que vocês enfrentam ao tentar representar os colegas e participar ativamente na vida escolar?

Você deseja oportunidades para melhorar a participação dos estudantes na escola?

Se sim, quais seriam essas oportunidades e como poderiam ser rompidas?

Bloco IV

Expectativas e sugestões:

Quais são as expectativas dos estudantes em relação à sua participação na escola?

O que você gostaria de ver alterado ou melhorado?

Você tem alguma sugestão específica para promover uma participação mais eficaz dos estudantes no ambiente escolar?

Considerações finais:

Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre a participação juvenil na escola?

Alguma mensagem final que gostaria de deixar?

APÊNDICE D - RODA DE CONVERSA ESTUDANTES 9º ANO INTEGRAL

Olá, estudantes! Agradecemos por participarem desta roda de conversa. Nosso objetivo é ouvir suas percepções e experiências relacionadas aos espaços de participação na escola. Queremos saber como vocês veem a oportunidade de se envolverem ativamente nas decisões e no cotidiano escolar. Fiquem à vontade para compartilhar suas opiniões!

Introdução:

- 1 - O que vocês entendem por participação?
- 2 – Vocês têm interesse em participar do ambiente escolar? Como seria essa participação? Em quais espaços e situações ela ocorreria?

Bloco I

Espaços de participação:

Sobre Participação na Escola:

- 1 – Na opinião de vocês, os estudantes têm oportunidades para participar nas decisões da escola? Por quê?
- 2 – Vocês conhecem espaços destinados à participação dos estudantes na escola? Quais são eles?
- 3 – Vocês percebem diferenças na participação entre estudantes do sexo feminino e masculino na escola? Se sim, quais são essas diferenças e como vocês interpretam essa disparidade?
- 4 – A escola possui Conselhos Estudantis, Grêmios ou outras iniciativas que promovam a participação dos estudantes? Vocês participam ou conhecem alguém que participa?

Bloco II

Experiências Pessoais:

1 – Vocês já tiveram alguma experiência participando de decisões ou eventos na escola? Como foi?

2 – Se vocês pudessem criar um espaço ou iniciativa para aumentar a participação dos estudantes na escola, o que seria?

Bloco III

Percepção sobre Mudanças:

1 – Na visão de vocês, a participação dos estudantes pode contribuir para melhorias na escola? Como?

2 – Caso sintam que há limitações nos espaços de participação, o que vocês sugeririam para melhorar essa situação?

Considerações Finais:

Alguma outra opinião ou experiência que gostaria de compartilhar sobre o tema?

Agradecemos pela sinceridade e participação de cada um! Suas vozes são fundamentais para construirmos uma escola mais participativa.