

**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**

**Glauber Reggiani Ribeiro**

**Gestão democrática, participação das juventudes e as violências no ambiente  
escolar**

**Juiz de Fora  
2025**

**Glauber Reggiani Ribeiro**

**Gestão democrática, participação das juventudes e as violências no ambiente  
escolar**

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. Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra

**Juiz de Fora  
2025**

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

Ribeiro, Glauber Reggiani.

Gestão democrática, participação das juventudes e as violências no ambiente escolar / Glauber Reggiani Ribeiro. -- 2025.  
132 f. : il.

Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Gestão democrática. 2. Participação das juventudes. 3. Violências. 4. Heterogeneidade. 5. Ambiente escolar. I. Dutra, Rogéria Campos de Almeida, orient. II. Título.

**Glauber Reggiani Ribeiro**

**Gestão democrática, participação das juventudes e as violências no ambiente escolar**

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:  
Educação

Aprovada em 20 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.(a) Dr.(a) Rogeria 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) Camila Gonçalves Silva Figueiredo**

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Juiz de Fora, 28/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rogéria Campos de Almeida Dutra, Professor(a)**, em 15/04/2025, às 18:47, 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 17/04/2025, às 08:35, 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 **Camila Gonçalves Silva Figueiredo, Usuário Externo**, em 27/04/2025, às 16:46, 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](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2273366** e o código CRC **5648FAFA**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, que sempre foi minha base e meu alicerce. O apoio incondicional, o amor e os incentivos constantes foram fundamentais para que eu pudesse superar desafios e seguir em frente.

À Tatiana, minha parceira e companheira da vida. Sempre ao meu lado nos momentos doces e difíceis. Sua garra e determinação me inspiram e me motivam a buscar sempre mais. Você me deu o maior de todos os presentes, nossa filha.

À minha filha Bianca, que mesmo sem entender direito meus momentos de distanciamento, me nutria com seus gestos, sorrisos e olhares. Sua ternura, sua alegria e sua presença são minha maior motivação. Que este caminho de aprendizado também lhe inspire a sempre acreditar nos seus sonhos. Tudo o que faço, faço com e por você.

Aos meus pais, por me ensinarem o valor da educação e da persistência. O cuidado e o carinho que sempre recebi só me fortalecem. Não seria nada sem vocês. As minhas irmãs e demais familiares, por acreditarem em mim.

A minha orientadora, Professora Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra, pela serenidade, orientações, generosidade, mas acima de tudo por acreditar na minha pesquisa.

À equipe de orientação do PPGP/CAEd/UFJF, especialmente ao Assistente de Suporte Acadêmico (ASA), Leonardo Ostwald Vilarde, pelo acompanhamento contínuo, orientações e sugestões que possibilitaram a elaboração desta dissertação.

Também sou muito grato aos professores e demais integrantes desse curso, que compartilharam seu conhecimento e saberes para a construção deste trabalho. Suas palavras e ensinamentos foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos amigos, colegas e equipe acadêmica, cujo compartilhamento de ideias, discussões e colaborações enriqueceram ainda mais este trabalho.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo se tornasse realidade. A cada um de vocês, minha eterna gratidão!

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão estudado discute os fatores que dificultam a implementação dos diversos instrumentos de promoção da autonomia dos estudantes e propõe ações de fomento a efetiva participação dos alunos na gestão democrática da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. Situada na região metropolitana de Belo Horizonte, a escola está inserida em um contexto de violências, a heterogeneidade do espaço escolar é uma realidade e os indicadores educacionais e socioeconômicos são desafiadores. A partir disso, este estudo investiga os problemas e os obstáculos enfrentados pela gestão escolar para garantir um ambiente educacional favorável, além de tentar compreender os impactos das violências nos espaços escolares e seus reflexos na apropriação dos instrumentos de participação dos estudantes. No referencial teórico, são abordados os conceitos de participação e autonomia a partir de Souza (2009), Dayrell (2003), Araújo (2009) e Siqueira (2021). A heterogeneidade no espaço escolar é discutida a partir Couto (2019), Tura e Marcondes (2008), e as violências no espaço escolar na perspectiva de Charlot (2002), Abramovay (2021) e Oliveira e Martins (2007). A pesquisa de campo realizada com estudantes do Ensino Médio explora como esses conceitos se entrelaçam e se relacionam com a gestão, com o contexto da escola estudada e com as legislações vigentes. A partir de uma abordagem qualitativa, este estudo de caso procurou investigar os obstáculos que impedem a efetiva implementação de promoção da autonomia dos alunos na escola pesquisada. Diante disso, foi apresentado um plano de ação educacional pautado nos princípios de diálogo, inclusão e cooperação, com o objetivo de solucionar ou mitigar os problemas aqui identificados.

**Palavras-chave:** Gestão democrática, participação das juventudes, violências, heterogeneidade, ambiente escolar.

## ABSTRACT

The development of this dissertation was a part of the Professional Postgraduate Program in Public Education Management and Evaluation (PPGP) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The management case studied discusses the factors that hinder the implementation of the various instruments for promoting student autonomy and proposes actions to encourage effective student participation in the democratic management of the Tancredo de Almeida Neves State School. Located in the Belo Horizonte's metropolitan region, the school is set in a context of violence, the heterogeneity of the school space is a reality and the educational and socio-economic indicators are challenging. Based on this, this study investigates the problems and obstacles faced by school management in guaranteeing a favorable educational environment, as well as trying to understand the impacts of violence in school spaces and its repercussions on the appropriation of student participation instruments. The theoretical framework addresses the concepts of participation and autonomy based on Souza (2009), Dayrell (2003), Araújo (2009) and Siqueira (2021). Heterogeneity in the school environment is discussed based on Couto (2019), Tura and Marcondes (2008), and violence in the school environment from the perspective of Charlot (2002), Abramovay (2021) and Oliveira and Martins (2007). The field research carried out with high school students explores how these concepts intertwine and relate to management, the context of the school studied and current legislation. Using a qualitative approach, this case study sought to investigate the obstacles preventing the effective implementation of the promotion of student autonomy in the school studied. As a result, an educational action plan was presented based on the principles of dialog, inclusion and cooperation, aiming of solving or mitigating the problems identified here.

**Keywords:** Democratic management, youth participation, violence, heterogeneity, school environment.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Imagem 1 – Localização geográfica da escola .....	33
Figura 2	– Gráfico 1 – Envolvimento de menores em crimes na região da escola – entre os anos 2018 e 2022. ....	37
Figura 3	– Gráfico 2 – Crimes violentos na região da escola – entre os anos 2018 e 2022. ....	38
Figura 4	– Gráfico 3 – Proporção de alunos que participaram da pesquisa conforme série .....	63
Figura 5	– Gráfico 4 – Percepção dos alunos sobre a efetividade da escola em lidar com os episódios de violência .....	72
Figura 6	– Gráfico 5 – Interesse dos alunos em fazer parte dos mecanismos de participação da/na escola .....	80
Figura 7	– Gráfico 6 – Mecanismos de interesse de participação dos estudantes .....	80
Figura 8	– Gráfico 7 – A participação mais ativa dos envolvidos na comunidade escolar (alunos, pais, funcionários, professores) nas tomadas de decisões da Escola contribui para reduzir a violência na escola .....	81
Figura 9	Imagem 2 – Mediação de conflitos e orientação emocional .....	103
Figura 10	Imagem 3 – Fluxograma de ações do PAE .....	107

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Valor Inse e percentual de alunos por Inse 2019 .....	21
Tabela 2	Valor Inse e percentual de alunos por Inse 2021 .....	21
Tabela 3	Resultados do Simave de Língua Portuguesa – anos de 2018, 2019 e 2021 .....	25
Tabela 4	Resultados do Simave de Matemática – anos de 2018, 2019 e 2021 .....	26
Tabela 5	Crimes violentos no entorno da escola e na cidade em que ela está localizada entre 2018 e 2022 .....	39

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Percepção de violência na escola .....	70
Quadro 2	–	Percepção dos estudantes sobre participação e gestão democrática na escola .....	78
Quadro 3	–	Resumo dos principais problemas identificados na pesquisa .....	88
Quadro 4	–	Ações do PAE de combate às violências e promoção da participação estudantil .....	91
Quadro 5	–	Proposição 1 .....	92
Quadro 6	–	Questionário de avaliação da administração escolar .....	93
Quadro 7		Proposição 2 .....	94
Quadro 8	–	Proposição 3 .....	97
Quadro 9	–	Proposição 4 .....	98
Quadro 10	–	Proposição 5 .....	99
Quadro 11	–	Proposição 6 .....	101
Quadro 12	–	Proposição 7 .....	102
Quadro 13	–	Proposição 8 .....	104
Quadro 14	–	Proposição 9 .....	106
Quadro 15	–	Cronograma de monitoramento do Plano de Ação Educacional .....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político e Pedagógico
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIDS	Sistema Integrado de Defesa Social
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES E O AMBIENTE ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES</b> .....	<b>15</b>
2.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA .....	15
2.2	A ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES .....	19
<b>2.2.1</b>	<b>A participação dos estudantes na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves</b> .....	<b>27</b>
<b>2.2.2</b>	<b>O contexto socioeconômico da localidade e o entorno da escola</b> .....	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>A IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E A VIABILIZAÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL E DE SUA AUTONOMIA</b> .....	<b>40</b>
3.1	OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E DA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA .....	40
<b>3.1.1</b>	<b>Uma reflexão sobre protagonismo e participação juvenil</b> .....	<b>41</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Os espaços de participação juvenil</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Heterogeneidade escolar e o ambiente educativo</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1.4</b>	<b>Violências e participação</b> .....	<b>51</b>
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA .....	59
3.3	UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ESCOLA, AS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES NESSE CENÁRIO .....	62
<b>3.3.1</b>	<b>As percepções sobre a escola</b> .....	<b>63</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Diversas formas de violências no ambiente escolar</b> .....	<b>69</b>
<b>3.3.3</b>	<b>A participação estudantil na escola</b> .....	<b>78</b>
3.4	CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO .....	88
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>90</b>
4.1	PROPOSTA DE AÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E MELHORIA DO CLIMA ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES .....	90
<b>4.1.1</b>	<b>Estratégias para melhorar a organização e a comunicação administrativa e pedagógica</b> .....	<b>92</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Valorização e ressignificação dos espaços escolares, potencializando-os para o aprendizado e convivência</b> .....	<b>94</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Campanhas educativas sobre comunicação não violenta e respeito mútuo</b> .....	<b>96</b>

4.1.4	Estabelecer espaços regulares para que estudantes, professores e gestores discutam desafios e soluções em conjunto .....	97
4.1.5	Promover ações e debates sobre a importância do voto e a participação cidadã .....	99
4.1.6	Apoiar a criação do grêmio estudantil, garantindo autonomia e representatividade .....	101
4.1.7	Desenvolver programas de mediação de conflitos e orientação emocional .....	102
4.1.8	Capacitar professores e funcionários para identificar e lidar com situações de violência, tanto verbal quanto simbólica .....	104
4.1.9	Incentivar os estudantes a compreenderem e utilizarem os canais formais de participação escolar, como conselhos e assembleias, além de reforçar o papel desses espaços como ferramentas para a construção coletiva de uma escola mais democrática .....	105
4.2	MONITORAMENTO DAS AÇÕES DO PAE .....	107
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário com os alunos do Ensino Médio</b> .....	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE B – Roda de conversa com os representantes de turma</b> .....	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE C – Entrevista semiestrutura com professores</b> .....	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE D – Dinâmicas sugeridas</b> .....	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação publicou em seu site, no Dia do Estudante, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz uso frequente da palavra "protagonismo" em mais de cinquenta ocasiões ao longo de seus textos, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa repetição do termo abrange diversos contextos, englobando habilidades, competências, áreas do conhecimento e aspectos da vida pessoal e coletiva dos estudantes. Esse alto número de referências ao protagonismo sublinha a importância de promover ações que incentivem o desenvolvimento do estudante como um participante ativo em seu próprio processo de aprendizagem (MEC, 2022). Pensar no aprimoramento das práticas educacionais, sem dúvida perpassa na efetiva implementação de instrumentos que democratizem o espaço escolar e que promovam a melhoria das relações e a interação dos educandos.

O foco desta pesquisa é a Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, localizada em Santa Luzia, na região metropolitana de Belo Horizonte. Inserida numa região limítrofe com a capital, a escola oferece os níveis fundamental e médio nas modalidades de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos. A fragilidade socioeconômica da região em que a escola está inserida e a escalada de violência dentro do ambiente escolar tem contribuído para a degradação do espaço educacional.

Atuo na escola como professor de História há mais de vinte anos e a percepção de deterioração do espaço escolar tem se acentuado nos últimos anos. Paralelamente, há uma escalada de violências tanto no entorno da escola, quanto dentro da escola, que tem contribuído para a percepção de um ambiente educacional desfavorável a práticas escolares. Associado a esse cenário, alunos desmotivados, aparentemente desconectados com o processo de aprendizagem e com resultados abaixo do esperado, conforme dados de avaliações externas, concorrem para que a escola se torne um ambiente hostil e desinteressante.

Ainda que nas últimas décadas tenha se verificado a ampliação das ações da participação juvenil, muitos desses instrumentos são usados de maneira pró-forma, sem a efetiva apropriação dessas iniciativas por parte dos estudantes, o que frustra a construção de sujeitos autônomos e participativos, numa perspectiva plural e colaborativa.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é promover o fomento e a apropriação de práticas que promovam a participação dos alunos, como uma possível ação de transformação, em que o discente passe a atuar como o personagem principal do processo ensino-aprendizagem.

Diante de tal realidade, marcada por insatisfações, este estudo traz o seguinte questionamento: Como implementar instrumentos de promoção da autonomia dos estudantes e participação na gestão escolar em um cenário de violências no ambiente escolar? O objetivo aqui é analisar os entraves para a efetivação da participação juvenil na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. A partir disso, busca-se: (1) descrever e contextualizar a realidade da escola, identificando os problemas e os obstáculos enfrentados pela gestão escolar para garantir um ambiente educacional favorável; (2) investigar como as violências podem dificultar a efetiva implementação dos instrumentos de promoção da participação estudantil na gestão e a viabilização do protagonismo juvenil e de sua autonomia; (3) propor ações e alternativas para que a gestão implemente efetivamente medidas de promoção do protagonismo juvenil.

Dentro desse cenário, em que a escola apresenta realidades desafiadoras, esta pesquisa pretende lançar luz sobre a importância da participação das juventudes na gestão escolar, e como ela pode contribuir para a melhoria do ambiente escolar. Este trabalho não tem pretensão de estabelecer uma diretriz, mas sim apontar caminhos e propor reflexões para a construção de um espaço acolhedor, inclusivo, participativo e democrático, com vista na construção da cidadania.

Este estudo está estruturado em 5 capítulos. No capítulo 1, chamado de Introdução é apresentada uma breve descrição sobre a problemática da gestão democrática, além de uma reflexão sobre a participação das juventudes. O capítulo 2 trata da descrição e da contextualização do caso de gestão, trazendo o conceito de gestão democrática, sob a ótica de algumas legislações nacionais e do estado de Minas Gerais, além da descrição da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves e do contexto socioeconômico em que ela está inserida.

O capítulo 3 aborda o referencial teórico, a partir dos autores que subsidiam as discussões dos temas propostos neste estudo; Souza (2009), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), Silva (2023), Araújo (2009), Siqueira (2021), Couto (2019) e Tura e Marcondes (2008), Charlot (2002), Abramovay (2021), Oliveira e Martins (2007), entre outros. O capítulo traz, ainda, o percurso metodológico da pesquisa e as análises dos dados e informações obtidas na pesquisa de campo.

O referencial teórico orientará as discussões acerca da gestão democrática e participação das juventudes, heterogeneidade e as violências nos espaços escolares, possibilitando ao leitor uma melhor compreensão do tema e de sua complexidade. Assim, este estudo busca analisar os entraves para a efetivação da participação juvenil na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. O capítulo 4 traz um plano de intervenção, por meio de um Plano de Ação Educacional (PAE). Por fim, o capítulo 5 apresenta as considerações finais.

Dessa maneira, espera-se que esta pesquisa contribua para o aprofundamento das discussões sobre a gestão democrática e o protagonismo juvenil, especialmente em contextos marcados por desafios sociais e educacionais. Ao analisar os obstáculos e possibilidades para a efetiva participação dos estudantes na gestão escolar, o estudo busca incentivar práticas mais assertivas, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e propício à aprendizagem.

## **2 GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES E O AMBIENTE ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES**

Este capítulo tem o objetivo de descrever a participação das juventudes da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves e caracterizar o contexto em que a escola está inserida. Em um primeiro momento, será apresentado o conceito de gestão democrática e participativa, e como o tema é tratado no contexto atual, em legislações nacionais e do Estado de Minas Gerais.

A seguir, será apresentada a escola estudada, a partir de dados oficiais, como resultados de avaliações externas, indicadores socioeconômicos e registros internos. Outros pontos abordados neste capítulo são os espaços e ações de fomento à gestão democrática e participativa, como se materializa a participação dos estudantes na escola e, ainda, o contexto socioeconômico em que a escola está inserida, além de dados oficiais de violência no entorno da escola.

Este capítulo aborda de maneira descritiva a escola, com ênfase nos objetivos da pesquisa. O texto está dividido em duas seções, com a segunda subdivida, de modo a oferecer uma compreensão mais abrangente da escola pesquisada e o caso de gestão apresentado anteriormente.

### **2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

Esta seção apresenta o conceito de gestão democrática e participativa, como ela é tratada no contexto atual à luz de algumas legislações que tratam da temática, além das orientações e normativas do Ministério da Educação (MEC). Este espaço é dedicado à apresentação do contexto geral da perspectiva de gestão democrática como meio de democratização das instâncias e dos espaços de poder da escola.

O texto discute, ainda, a gestão democrática e participativa na rede estadual de ensino de Minas Gerais, as instâncias em que essas práticas democráticas se materializariam, sob uma perspectiva descritiva dos espaços, sujeitos e áreas de atuação destes espaços. Além disso, serão apresentadas as políticas de fomento à participação estudantil na rede estadual de Minas Gerais.

A gestão democrática da educação é um princípio fundamental estabelecido pela Constituição Federal no art. 206, inciso VI, o qual dispõe: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...) VI - gestão democrática do ensino

público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96 (LDB). Nesse cenário, torna-se essencial refletir sobre o papel dos diversos atores escolares envolvidos nesse processo, com destaque para os estudantes.

Para Araújo (2009), os elementos essenciais da gestão democrática, “participação, autonomia, pluralismo e transparência articulados, simultaneamente, constituem-se como pilares importantes para a construção de um modo de vida democrático nas instituições de ensino” (p.257, 2009). Portanto, a gestão democrática, numa concepção abrangente pode ser compreendida como um espaço de participação, descentralização do poder e exercício de cidadania. Em essência, implica na implementação de novos métodos de organização e administração, baseados em dinâmicas que promovam a tomada de decisões de forma coletiva e participativa

Desde a promulgação da LDB, a gestão democrática do ensino público tornou-se um princípio fundamental no campo da educação, conforme estipulado no artigo 3º<sup>1</sup>, que trata dos princípios que o ensino será ministrado. Com as recentes alterações introduzidas pela Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023, o novo texto estabelece no artigo 3º inciso VIII, que a gestão democrática do ensino público seja sustentada pela LDB em consonância com as legislações de estados, municípios e do Distrito Federal. Agora, os entes federados terão a responsabilidade de legislar sobre o formato específico da gestão democrática em suas redes e sistemas de ensino, descentralizando essa estrutura. O artigo 14 também foi revisado, e conforme novo texto “a lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e com base nos seguintes princípios” (Brasil, 2023).

No cenário educacional mineiro, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE), estabelecido pela Lei Estadual nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, tem como principal objetivo orientar as políticas educacionais do estado. Sua missão é definir prioridades, diretrizes, objetivos e metas fundamentais para promover uma

---

<sup>1</sup> Conforme aponta Carvalho (1998) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional marcou um importante momento de transição na educação brasileira. Sancionada em 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a lei substituiu a Lei nº 4024/61. Chamada de "Lei Darcy Ribeiro", a construção da nova LDB foi caracterizada por amplos debates entre diversas partes interessadas, como a Câmara Federal, o governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores e empresários.

educação de qualidade. O PEE foi concebido em alinhamento com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira para o decênio 2014/2024 e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Isso implica na harmonização dos objetivos e metas nacionais com as especificidades territoriais do estado, além de planejar como essas diretrizes podem ser adaptadas às necessidades individuais dos municípios (Brasil, 2015).

O PEE possui um conjunto de 18 metas abrangendo diversos aspectos, incluindo o acesso e a permanência dos alunos na educação, aprimoramento da qualidade da educação em todas as fases e modalidades, valorização dos profissionais da educação, fortalecimento da gestão participativa e a melhoria dos investimentos públicos na área educacional.

A meta 17 do PEE trata especificamente da efetivação da gestão democrática da educação no âmbito das redes públicas do Estado até o final do segundo ano da vigência<sup>2</sup> deste PEE (2019), e prevê os recursos e o apoio técnico necessários.

O plano delinea um conjunto de medidas para promover a gestão democrática na educação mineira. Isso inclui a proposição de uma implementação eficaz da gestão democrática nas escolas estaduais, assegurando a participação igualitária de todos os membros da comunidade escolar na seleção de diretores e vice-diretores. Além disso, visa garantir a autonomia dos colegiados que fazem parte do sistema estadual de educação, dos conselhos de alimentação escolar, e aos representantes educacionais em outros conselhos relacionados às políticas públicas.

O plano também incentiva os municípios a criarem fóruns permanentes de educação, coordenados pelo Fórum Estadual de Educação, com a participação de entidades públicas e da sociedade civil. O objetivo é coordenar as conferências municipais e monitorar a execução do plano, adaptando-o às necessidades locais. Outra prioridade é promover a formação e o fortalecimento de organizações estudantis e associações de pais nas redes de educação básica, oferecendo recursos e espaços adequados, e estimulando sua colaboração com os conselhos escolares.

A proposta ademais, defende a consolidação de colegiados e conselhos escolares, bem como conselhos municipais de educação, como instrumentos de

---

<sup>2</sup> O Plano Estadual de Educação (PEE) instituído para o período de 2018 a 2027, visa o cumprimento do disposto no art. 204 da Constituição do Estado e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

participação, colaboração e fiscalização da gestão escolar. O plano ainda inclui a garantia da participação dos profissionais de educação e da consulta à comunidade escolar na formulação, acompanhamento e avaliação dos projetos político-pedagógicos, currículos e planos de gestão escolares, abrangendo aspectos administrativos e financeiros, com ampla divulgação desses documentos.

Anualmente, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) conduz a avaliação dos indicadores relacionados às metas do PEE, o que permite monitorar o progresso das políticas educacionais em Minas Gerais. Conforme indicado no Painel de Monitoramento do Plano Estadual da Educação<sup>3</sup> a Meta 17 foi considerada “atingida”. Segundo consta no site, os dados são obtidos por meio de bases de dados oficiais da própria SEE e o Censo Escolar. Foram usados como indicadores o percentual de escolas da rede pública estadual com colegiados, o percentual de escolas da rede pública estadual com grêmios estudantis, o percentual de gestores escolares concluintes do Curso de Formação de Gestores Escolares e o percentual de escolas da rede pública estadual que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar.

Entretanto, a gestão democrática não se limita a um conjunto de normas e regulamentos, mas sim a um processo que visa envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões. Nesse sentido, a participação dos estudantes é crucial, pois representa a voz e a perspectiva daqueles que estão no centro do processo educacional.

É importante compreender que a gestão democrática não é apenas uma ideia abstrata, mas uma prática que pode trazer benefícios reais para a educação. Quando os estudantes são incluídos no processo de tomada de decisões, essa ação promove um ambiente escolar mais inclusivo, que valoriza a diversidade de ideias e perspectivas. Além disso, a participação dos estudantes na gestão escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades de cidadania, capacitando-os a atuar de forma crítica e consciente na escola e na sociedade em geral.

---

<sup>3</sup>Painel eletrônico aberto ao público que disponibiliza informações sobre metas e indicadores educacionais da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Os dados são obtidos através de bases de dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tais como Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Censo Populacional, PNAD Contínua, entre outras.

Na rede estadual, existem ainda programas destinados ao fomento da gestão democrática e a participação estudantil. Desde 2017, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implementou o programa Conselho de Representantes de Turma, com o propósito de fomentar a participação dos estudantes nas escolas e encorajar o seu envolvimento ativo. Esse projeto envolve a eleição de representantes estudantis em sala de aula e nas instituições de ensino, a formação dos Conselhos de Representantes de Turma e a condução dos Planos de Ação por eles propostos. (Minas Gerais, Conselho de Representantes de Turma, 2022)

Outro importante espaço de democratização do processo educacional é o Conselho de Classe. Conforme as Diretrizes Conselho de Classe 2023, a escola deve harmonizar as teorias e práticas educacionais com as realidades sociais locais, e, para isso, é essencial estabelecer um diálogo contínuo com as famílias e os alunos. A participação ativa da comunidade escolar desempenha um papel crucial na tomada de decisões e representa a materialização da ação coletiva na escola, uma vez que ela fortalece o processo de aprendizado. Assim, a participação de outros atores educacionais, além de professores, especialistas e gestores escolares, nos conselhos amplificam os mecanismos de comunicação e permitem uma participação mais efetiva dos estudantes e das famílias no processo educacional (Minas Gerais, 2023).

Cabe destacar ainda que a participação dos estudantes não se limita aos espaços institucionais de gestão escolar democrática, como o grêmio estudantil, as assembleias e os conselhos escolares, mas também se materializa em grupos informais e espaços de convivência. Essas formas de participação representam oportunidades para que os estudantes exerçam sua voz e contribuam ativamente para a melhoria do ambiente escolar, além disso, ressaltam a importância da formação cidadã dos estudantes, preparando-os para desempenhar um papel ativo e crítico na escola e na sociedade.

## 2.2 A ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

Esta seção apresentará a Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, descrevendo sua estruturação educacional, quadro quantitativo de alunos, funcionários, modalidades de ensino, contexto socioeconômico, um panorama dos resultados nas avaliações externas, somada à problemática das violências no ambiente da escola que indica um ambiente hostil ao desenvolvimento educacional.

São usados aqui os dados de Nível Socioeconômico (Inse), informações coletadas em atas e registros de ocorrências da Escola, além dos dados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), ocorrências policiais e informações públicas com objetivo de traçar um panorama descritivo e realista da instituição e os desafios para a construção de um ambiente educativo favorável.

Localizada em Santa Luzia, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, o estabelecimento de ensino Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves está situado na zona urbana, sede do distrito, do Município. Atualmente, são 1124 alunos<sup>4</sup> matriculados nos níveis Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, e Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Médio.

O quadro docente é composto por 73 professores, dentre os quais 25 são efetivos e os demais são contratados. Apesar de o número de contratados ainda ser expressivo, proporcionalmente, até poucos anos este número era bem maior, e a intensa rotatividade de contratados limitava ações pedagógicas de longo prazo, uma vez que muitos não se engajam com a realidade da escola e suas demandas específicas. Outro dado importante é o nível de complexidade de gestão da escola, calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e que está no nível 6. Uma escola nesse nível corresponde a porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada. Esse indicador é dividido em seis níveis, em ordem crescente, o nível 1 o de menor complexidade e o nível 6 o mais complexo.

Inserida num contexto social heterogêneo, a escola atende alunos de realidades sociais bem distintas. Essas multiplicidades de realidades convivem e se relacionam na escola que, embora busque promover a integração, além de oferecer uma relação dialógica, em muitos momentos vivencia tensionamentos que são inevitáveis.

A harmonização da multiplicidade dessas vivências e realidades dos alunos é um grande desafio. A situação de vulnerabilidade social que muitos alunos enfrentam, associadas aos índices de violência da região e aos problemas sociais, acabam por potencializar situações problemas na escola.

---

<sup>4</sup> Censo Escolar 2022, INEP.

Os dados do Nível Socioeconômico (Inse)<sup>5</sup> dos estudantes de 2019 indicam um panorama da realidade social da escola dentro da rede pública estadual.

Tabela 1 – Valor Inse e percentual de alunos por Inse 2019

	Média Inse	Níveis I ao III	Níveis IV e V	Nível VI ao VIII
Minas Gerais	4,9	30,58%	43,02%	26,23%
Belo Horizonte	5,2	17,62%	45,04%	37,34%
Santa Luzia	5,0	24,63%	48,18%	27,19%
Escola estudada	4,6	46,61%	42,30%	11,09%

Fonte: Inep (2019)

O recorte da tabela 1 leva em consideração as escolas públicas estaduais, rurais e urbanas. Ao se tomar como referência o estado como um todo, a capital e a cidade onde ela está inserida, verifica-se que a média Inse da escola em 2019 é inferior. Entretanto, o dado que mais chama a atenção é o percentual de alunos da escola nos níveis I ao III, pois está acima da realidade do Estado, do próprio município e de Belo Horizonte. É importante salientar que a escola está localizada em um bairro limítrofe a Belo Horizonte, dessa forma, faz-se importante incluir a capital do Estado para ter-se um melhor contexto.

A tabela 2 apresenta os dados mais atualizados do Inse, divulgados pelo Inep no final de março de 2023.

Tabela 2 – Valor Inse e percentual de alunos por Inse 2021

	Média Inse	Níveis I ao III	Níveis IV e V	Nível VI ao VIII
Minas Gerais	5,05	24,58%	45,65%	29,77%
Belo Horizonte	5,3	14,2%	46,83%	38,96%
Santa Luzia	5,13	19,21%	49,99%	30,08%
Escola estudada	4,87	27,29%	56,72%	15,98%

Fonte: Inep (2021)

<sup>5</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de produzir indicadores educacionais em nível nacional e regional; avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação; subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação; e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional. Visando atingir esses objetivos, além das provas cognitivas do Saeb, são aplicados questionários contextuais. A partir deles, é construído o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), que é uma média do nível socioeconômico dos estudantes, distribuído em níveis, de forma crescente. Este indicador tem como objetivo contextualizar resultados das avaliações, de forma a conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino, bem como auxiliar na implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas. (Brasil, Inep, 2023)

Apesar de os dados de 2021 indicarem uma melhoria da média Inse, em 2021, no recorte proposto nas tabelas 1 e 2, quando comparados a 2019, a escola ainda mantém-se abaixo da média do município, da capital e do estado. Essa fragilidade socioeconômica dos estudantes da escola é um indicativo para que ações mais efetivas sejam colocadas em prática para mitigar possíveis reflexos no ambiente escolar das dificuldades vivenciadas por eles.

Existe uma relação entre a origem social dos estudantes e seu desempenho escolar devido às desigualdades sociais que influenciam as oportunidades educacionais, mas é preciso investigar por que isso acontece e buscar soluções para combater essa realidade (Charlot, 2002a). Ainda nessa perspectiva, para Abramovay (2021) “o espaço onde a escola se localiza tem influência sobre o seu cotidiano e na percepção de segurança” (p.14). Este estudo não pretende incorrer no reducionismo de associar a pobreza ou a fragilidade social à violência, mas compreender como situações vividas pelos estudantes podem influenciar sua relação com a escola.

Nesse cenário de desafios, a equipe pedagógica tem buscado trabalhar com a comunidade escolar a valorização das relações humanas no ambiente escolar o e respeito à diversidade, de forma a evitar o acirramento das divergências. Tais ações ocorrem, principalmente, nos projetos, feiras e trabalhos interdisciplinares, e em datas propostas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), como semana de combate à violência contra a mulher, dia estadual contra a homofobia, semana de prevenção contra as drogas, semana da educação para a vida e o dia da consciência negra. De forma que as diferenças e a diversidade sejam algo natural na vida dos alunos e da comunidade escolar.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola no item “Impacto da violência nas Expectativas de Aprendizagem” afirmações como “*zelar pela garantia da dignidade da pessoa humana e do respeito aos direitos*” (p.19), “*agir pautados no diálogo*” (p.20) e “*atuação preventiva é fundamental para a manutenção de um ambiente escolar saudável*” (p.20) visam institucionalizar proposições afirmativas de promoção da igualdade e da diversidade.

O plano de ação proposto no PPP da escola, nos itens 8 e 9 (p.51 e 52), prevê medidas de promoção de socialização e combate à violência, objetivando “*criar um ambiente saudável harmônico, para minimizar as brigas, os problemas que fogem à rotina escolar*”, mediando conflitos, reunindo pais e a comunidade escolar, além de

buscar a compreensão de regras e possibilitar ao aluno entender que *“a escola é um local agradável, onde se busca ter amigos, aprendido”*.

Outro aspecto que merece destaque nas ações de harmonização do espaço escolar são os agrupamentos e a formação das turmas. O processo de enturmação é, inicialmente, realizado via sistema por meio da Secretaria de Estado da Educação, de acordo com o cadastro escolar. Montadas as turmas, e iniciado o ano letivo, são realizadas avaliações diagnósticas. Os resultados são analisados a partir dos descritores e das habilidades esperadas pela supervisão pedagógica e professores. Esse ponto está descrito e especificado no PPP da escola.

A escola deve realizar, no início do ano letivo, avaliações diagnósticas, elaboradas pelos professores, com o objetivo de identificar competências e habilidades já adquiridas pelos estudantes, para subsidiar o planejamento e as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola. (PPP, 2022 p.37)

Após identificadas as características gerais das turmas, são montados os perfis das classes pelos professores e pela supervisão pedagógica. Características coletivas como participação nas aulas, níveis de aprendizagem, resultados de proficiência e relacionamento interpessoal são utilizados.

Após esse período, são feitos remanejamentos conforme necessidade, levando-se em conta as características gerais das turmas e as especificidades dos alunos. Assim, alunos com dificuldades de concentração ou que precisem de reforço na aprendizagem são realocados em turmas mais serenas, enquanto aqueles que são muito passivos passam a conviver com grupos mais autônomos e participativos. Neste processo de inserção e adaptação ao espaço escolar, não há registros quantitativos ou justificativas formalizadas, geralmente, leva-se em conta a opinião dos professores, em geral debatidas nas reuniões de módulo, sem registro em ata.

Essa fragilidade dos registros ficou evidenciada após buscas e levantamentos de dados na escola. Verificou-se que a ausência de registros mais detalhados ou mesmo superficiais é uma prática recorrente. Não há quantitativo de atas ou registros ordenados de reuniões, eventos, incidentes e demais ocorridos na escola.

Os livros de registros e de atas consultados não apresentam um padrão de temas ou ordenação de sequência. Os registros e ocorrências estão pulverizados em livros de atas, cadernos de registros de vice-direção e anotações da supervisão escolar. Há também os “cadernos de bordo”, do turno da tarde, de cada sala, nos

quais são registrados, pelos professores, eventos diversos, como ausência de material, atrasos, episódios de indisciplina, não realização de tarefas, aproveitamento insuficiente e demais incidentes, como desentendimentos entre alunos, ofensas, linguagem inapropriada, entre outros.

A escola não tem supervisoras efetivas o que, aparentemente, compromete o registro de informações mais detalhadas. A partir dos livros consultados, intitulados “Ata de Reuniões Pedagógicas e Administrativas 2017” e “Caderno de Ocorrências do Turno Manhã 2022”, há registros de ocorrências de 2017 a 2022.

Os relatos são frágeis, com eventos de tempo muito espaçados. A descentralização de registros é um elemento complicador para um desenho mais claro da realidade e dos problemas enfrentados cotidianamente. Isso sem contar o hiato de registros devido à suspensão das aulas presenciais e à instituição do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), de março de 2020 a julho de 2021, devido à Pandemia de covid-19. Os registros desse período se limitaram a normativas e resoluções de procedimentos.

No livro “Ata de Reuniões Pedagógicas e Administrativas 2017” há registros de reuniões conforme o título do livro, mas há também ocorrências envolvendo alunos, e, pelo menos, 4 registros de graves episódios de violência. Um descreve uma briga, outro, um comportamento hostil de um aluno, encaminhado ao Conselho Tutelar. O terceiro envolve ofensas a uma professora, com a necessidade de intervenção da patrulha escolar, inclusive, com boletim de ocorrência anexado (Ata de Reuniões Pedagógicas 2017, 21/12/22 p.44). Mas o que mais chama a atenção é o registro de um evento de ameaças com um estilete e agressões, “O aluno (X) ameaçou o aluno (Y) colocando o estilete no peito do aluno (Y) e dizendo que ia matar ele” (Ibid. p.13 verso).

Já no intitulado “Caderno de Ocorrências do Turno Manhã 2022” constam 81 ocorrências. A maior parte desses registros concentram-se no primeiro semestre, quando a supervisora Maria (nome fictício) estava na escola. A partir do seu desligamento voluntário, o número de registros diminuiu sensivelmente, o que corrobora a percepção de que a rotatividade de funcionários no setor fragiliza os dados. Entre as ocorrências, cerca de metade são episódios de violência. Entre elas estão desrespeito, ofensas, tumulto, desentendimentos graves, ameaças, episódios de *bullying*, agressões físicas, brigas (dentro e na porta da escola) com, pelo menos, três intervenções policiais.

Essa fragilidade de dados permite o levantamento de algumas ponderações sobre como se materializam as ações de gestão no ambiente escolar. Como professor que vivencia o cotidiano da escola, o pesquisador observa *in loco* que o número de ocorridos dentro do ambiente escolar não corresponde aos registros formais. Duas hipóteses parecem mais factíveis. A primeira se sustenta na possibilidade de os registros serem descentralizados em cadernos de bordo de sala, cadernos pessoais da supervisão escolar e de vice-diretores, para minimizar os reais eventos da escola, uma vez que a percepção geral é de que os registros em atas são a materialização dos problemas, muitas vezes, muito além do alcance de ações pedagógicas, conforme citado anteriormente nos casos de violência.

A outra hipótese está na complexidade e no alto número de acontecimentos e incidentes numa escola com número expressivo de matrículas, instabilidade latente em virtude do contexto socioeconômico da instituição e uma rotatividade periódica na supervisão escolar, que inviabiliza um ordenamento e centralização dos registros na escola. Isso sem contar que cada turno tem um vice-diretor e o elo entre turnos, fica limitado, quase sempre, no gestor escolar.

Outro ponto delicado na realidade da escola são os resultados de avaliações externas, conforme dados do Simave), evidenciados nas tabelas 3 e 4. Com o recorte das avaliações de 2018, 2019 e 2021 de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental, verifica-se uma preocupante realidade. Os números estão abaixo da Superintendência Regional de Ensino (SRE) da qual a escola faz parte, e também, do Estado. A única exceção, no período descrito nas tabelas, ocorreu, em 2019, na prova de matemática quando a escola obteve um resultado ligeiramente superior à sua SRE.

Tabela 3 – Resultados do Simave de Língua Portuguesa – anos de 2018, 2019 e 2021

	2018	2019	2021
Minas Gerais	251,9	246,5	248
Metropolitana C	247,1	241,4	243
Escola estudada	226,6	240,0	237

Fonte: Portal Simave (2023)

Tabela 4 – Resultados do Simave de Matemática – anos de 2018, 2019 e 2021

	2018	2019	2021
Minas Gerais	256,1	253,8	250
Metropolitana C	247,2	245,2	243
Escola estudada	239,3	247,7	234

Fonte: Portal Simave (2023)

Ao avançar na análise desses dados, segundo a Revista da Escola do Simave, a compreensão das necessidades pedagógicas dos estudantes é medida numa escala de proficiência “dividida em intervalos que correspondem ao conjunto de habilidades avaliadas pelo teste. Esses intervalos são conhecidos como padrões de desempenho e agrupam os estudantes de acordo com seu perfil pedagógico” (Minas Gerais. p. 18. 2021).

No resultado da escola, em 2021, havia, no 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa mais de 80% dos alunos nos níveis baixo e intermediário, 17% no recomendado e apenas 1% no avançado. Se for levada em consideração a pandemia e os problemas do período de estudos não presenciais, esses dados podem sugerir um problema pontual, mas ao comparar com a rede estadual, em 2021, em que 31% dos alunos estavam no nível recomendado ou avançado, fica clara a diferença em desfavor da escola.

Em Matemática, os números se aproximam mais da rede, embora ainda abaixo da média. Em 2021, 92% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental se concentravam nos níveis baixo e intermediário, com apenas 8% no recomendado e nenhum aluno no nível avançado. Já na rede estadual, tem-se 85% dos alunos que estavam no nível baixo e intermediário contra 13% no recomendado e 2% no avançado.

Os resultados descritos nos parágrafos anteriores refletem nos objetivos e expectativas dos alunos com a escola, que são, muitas vezes, distintos e, não eventualmente, antagônicos. Muitos educandos buscam na escola um apoio para necessidades básicas, como alimentação e suporte emocional, conforme relatos dos próprios alunos. Há ainda alunos que veem a escola como um espaço para apenas relacionar-se com colegas, ou mesmo, para distanciar-se dos problemas familiares. Por outro lado, há alunos que projetam na instituição um meio para mudar a sua realidade, ou mesmo, trilhar o caminho de suas projeções e sonhos.

Em 2014, a escola realizou uma pesquisa com 236 alunos do Ensino Médio, dentro dos estudos e proposições de reflexões do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>6</sup>. A ideia era traçar um perfil dos alunos atendidos pela escola naquele momento. Questões sobre idade, série que estava cursando e expectativas de trabalho foram propostas. Foram coletadas ainda informações relativas a questões culturais, lazer, acesso à internet, além de relações familiares e religiosas. Um percentual significativo de alunos (pouco mais de 25%), ao serem indagados sobre como eles viam a escola, afirmaram que a escola era um espaço de lazer, socialização ou simplesmente desnecessária.

Diante do cenário pesquisado, pode-se afirmar que a escola apresenta um quadro preocupante com baixos resultados nas avaliações sistêmicas e um ambiente educacional fragilizado. Os índices de desempenho dos alunos estão abaixo do esperado, refletindo o descompasso das expectativas com a realidade, além da sensação de que as estratégias de ensino têm sido ineficazes.

Além disso, o ambiente escolar é marcado por tensões e conflitos entre alunos e, até mesmo, entre alunos e professores. A falta de um clima acolhedor e respeitoso dificulta a aprendizagem e a construção de relações positivas, prejudicando o desenvolvimento integral dos estudantes. É essencial que medidas sejam tomadas para transformar essa realidade e criar um ambiente mais propício ao aprendizado e ao bem-estar de todos os atores envolvidos no processo educacional.

### **2.2.1 A participação dos estudantes na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves**

Esta subseção é dedicada a descrever os espaços em que se materializam a participação dos estudantes na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. O olhar não se limita aos espaços oficiais, como conselhos de classe, grêmios estudantis, assembleias de colegiado e conselho de representantes de turma, mas também os espaços aqui chamados de 'não formais', como grupos de oração, dança, atividades recreativas, dentre outras, buscando identificar o que mobiliza os alunos.

---

<sup>6</sup> O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representando a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro.

Souza (2009), ao tratar da participação, atuação social e encenação da política pela juventude afirma que,

é possível localizar, em textos acadêmicos sobre juventude produzidos durante os anos 80 e 90, a expectativa da participação política dos jovens, seja nas formas ditas “tradicionais” seja nas “novas formas”, vislumbradas como alternativas às primeiras. (Souza, 2009. p. 6)

De certo, usualmente, partiu-se de pressupostos que tendem a ver os jovens como questionadores, contestadores, agentes de mudanças ou ávidos por maior participação política. Essa percepção, ainda segundo Souza (2009), não se restringe ao discurso acadêmico, mas atinge a mídia, o senso comum, o qual é um “componente constitutivo da própria noção de jovem” (p. 7), assim, a mudança e a ação transformadora seria algo intrínseco à própria juventude.

O movimento estudantil brasileiro é uma expressão política significativa das questões sociais, com uma história de resistência e envolvimento em lutas transformadoras. A partir do século XX, com a formação de entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), o movimento ganhou bandeiras unificadas e consciência de direitos coletivos, alcançando conquistas históricas. No entanto, em 1964, com o Golpe Militar, essas entidades foram proibidas de operar legalmente, e, somente em 1985, com a Lei do Grêmios Livres, Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, que os estudantes recuperaram seus direitos de organização.

O portal da UBES afirma que uma maneira pela qual os jovens podem expressar suas convicções sobre questões importantes é mediante a criação de um Grêmios Estudantil. Esse órgão representa os estudantes perante a administração da escola, a sociedade, o movimento estudantil e em todos os assuntos escolares que afetam a vida, interesses e direitos dos estudantes (UBES, 2022).

Embora, em Minas Gerais, a Lei nº 12.084, de 12/01/1996, alterada pela Lei nº 13.410, de 21/12/1999 assegure a livre organização estudantil, na escola pesquisada não há um grêmios estudantil. A ausência de uma entidade representativa estudantil tão emblemática do ponto de vista histórico, e que dialoga entre seus próprios pares, sugere um despertencimento, ou mesmo, uma não apropriação dessa forma de posicionamento juvenil. Para a UBES, “muitas vezes, a diretoria e professores não

conseguem observar problemas comuns aos estudantes, por não estarem totalmente inseridos em sua realidade” (2022).

Em 2014, a SEE elaborou a Cartilha do Grêmio Estudantil com o objetivo de instrumentalizar as escolas para o fortalecimento da gestão democrática. Expressões como “contribuir à implantação de um modelo de gestão democrática”, “valorização das iniciativas dos alunos”, “dar voz aos alunos” e “incentivar a sua participação em diferentes momentos e ações” norteavam o texto (SEE, 2014). O texto ainda afirmava que “deve haver um espaço a ser ocupado pelos estudantes” (p. 4, 2022). Essa percepção de necessidade aliada à urgência dialoga com o Projeto de Lei nº 1.123/2015 que, em seu Artigo 1º, propõe a obrigatoriedade da presença de grêmios estudantis nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado que apresentarem a etapa de Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, reafirmando a percepção da importância de um grêmio estudantil dentro de um espaço escolar, embora o termo “obrigatório” seja, por essência, incompatível com a premissa da democracia.

Nas atas de reunião de colegiado pesquisadas, entre os anos de 2018 e 2023, não há nenhuma menção dos representantes dos alunos, ou de outros grupos de órgãos representativos, sobre o desejo ou a intencionalidade de constituição de um grêmio estudantil na escola. A Resolução SEE Nº 4764, de 23 de agosto de 2022, que dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, no inciso XVII, do Art. 17, que trata das competências do Colegiado Escolar, determina que é função deste, “incentivar a criação e garantir a efetiva participação do Grêmio Estudantil nas escolas que ofertam ensino médio” (Minas Gerais, 2022, p.5). O que se verifica, então, na Escola Estadual Tancredo de Almeida, embora as legislações fomentem, estabeleçam e determinam, é que o tema não está em pauta.

O Colegiado Escolar como órgão representativo da comunidade escolar, com funções de caráter deliberativo e consultivo, possui representantes dos estudantes, conforme determina a legislação vigente, mas de participação pró-forma. Embora essa afirmação possa conter uma parcela significativa de subjetividade, a inexistência do grêmio estudantil, conforme já apontado anteriormente, e a constatação da ausência do debate de sua implementação substanciam a afirmação. Para Souza (2009);

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. (2009. p. 10)

A encenação descrita por Souza abrange e descreve o cenário como um palco onde atores desempenham seus papéis. A metáfora teatral cabe aqui como forma de materializar a participação dos alunos no processo decisório da escola, embora essa argumentação não sustente uma efetiva participação.

Outro espaço de participação juvenil formal da escola, mas nesse caso de maneira mais positiva e integradora, é o Conselho de Representantes de Turma. Desde 2017, a SEE/MG implementou o Conselho de Representantes de Turma, cujo objetivo é fomentar a participação dos estudantes nas escolas e encorajar o seu envolvimento ativo. Isso envolve a seleção de representantes estudantis por meio de eleições nas turmas e escolas, a formação dos Conselhos de Representantes de Turma e a realização dos Planos de Ação por eles propostos (Minas Gerais, 2022).

Na escola, os representantes de turma são escolhidos por meio de eleições democráticas em suas respectivas salas<sup>7</sup>. Após o processo, eles desempenham um papel importante na comunicação entre os estudantes e a administração escolar, bem como na promoção de um ambiente de aprendizado mais positivo. Entre suas responsabilidades estão; a representação dos colegas, transmitindo preocupações, sugestões e necessidades dos estudantes à direção da escola; a participação em reuniões e discussões com a administração escolar e professores; ajuda e assessoramento em eventos e atividades escolares; comunicação com os colegas possibilitando uma comunicação eficaz; e a intermediação de conflitos.

As Diretrizes para o Conselho de Classe elaborada pela SEE/MG destacam a importância de uma abordagem abrangente, e que leve em conta diversas facetas que o Conselho de Classe deve considerar quando se trata dos processos de ensino e aprendizagem. A proposta visa garantir que os processos sejam inclusivos e democráticos na avaliação do progresso dos estudantes. Para isso, o Conselho de Classe deve promover a participação de todos os envolvidos no processo, desde

---

<sup>7</sup> “O processo desenvolvido anualmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), incentiva os estudantes a escolherem os seus representantes que serão a ponte entre os interesses da sua classe e as diretrizes da gestão escolar. O objetivo é promover um maior protagonismo juvenil e a participação dos estudantes no ambiente escolar” (SEEMG, 2023).

professores, gestão escolar, coordenação pedagógica, pais e estudantes (Minas Gerais, 2023).

Nesse contexto, os representantes de turma desempenham um importante papel ao identificar as preocupações dos estudantes em relação ao ensino, registrar suas sugestões para aprimoramento, compartilhar essas considerações com outros estudantes e validar propostas relevantes. Além disso, eles apresentam as decisões do Conselho de Classe aos colegas, acompanham a implementação das ações acordadas, e ajudam a facilitar a comunicação entre a escola, pais e responsáveis.

Para além dos espaços formais de participação estudantil há também os espaços não formais. Moacir Gadotti (2005), ao tratar da questão da educação formal/não-formal, afirma que “uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente” (2005, p.4). O espaço escolar ganha, então, conotação polissêmica, ampliando também os locais de interações e participação.

Esses espaços de participação juvenil nas escolas promovem o engajamento dos estudantes, capacitando-os a influenciar as decisões que afetam seus percursos educacionais e o ambiente escolar como um todo.

Na escola pesquisada, não existe um jornal ou grupo de mídias digitais oficial, com exceção de uma página do Facebook, administrada por um professor, vista hoje como uma espécie de espólio do período pandêmico<sup>8</sup>. Um antigo projeto de rádio escolar nunca avançou e as interações organizadas, que se observa com certa frequência, são grupos de jovens evangélicos que se reúnem para entoar canções religiosas, tocar violão e fazer pregações.

Como toda escola de grande porte, com centenas de alunos dispersos nos espaços externos no horário do intervalo, notam-se grupos sociais distintos reunidos, e não raro ocorrem conflitos. Além das eventuais discussões e brigas, um movimento chama a atenção. A formação de “bondes” de alunos (designação dada por eles), que percorrem o pátio e a região onde fica a cantina (áreas com a maior concentração de pessoas). A premissa da ação consiste na formação de agrupamentos de alunos que,

---

<sup>8</sup> Por meio da Resolução 4.310/2020, a Secretaria de Educação de Minas Gerais regulamentou a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) durante o período de emergência causada pelo agente coronavírus (Covid- 19). Entre as ações de estreitamento das relações entre a escola e os alunos, durante o distanciamento social, estavam o uso de redes sociais.

de maneira semelhante às cenas de arrastões nas praias do Rio de Janeiro, agridem ou hostilizam outros alunos (Observação de campo, 20 set. 2023).

Por fim, outro espaço de participação/interação dos estudantes, agora de maneira virtual, é uma página da rede social Instagram. O perfil, administrado de maneira anônima, já foi fonte de muitos conflitos dentro do espaço escolar. A página da rede social é dedicada a fofocas, *cyberbullying*, divulgação distorcida, informações referentes a acontecimentos da escola e dos alunos. Atribuindo-se como uma espécie de atalho entre o que acontece nos bastidores e corredores da escola, e os seus seguidores, ela faz uso de expressões como “aconteceu no Tancredo”, “não atuamos com nome”, para despertar o interesse e mobilizar os alunos.

A falta de apropriação dos espaços de participação escolar dos alunos pode ser vista por diversos ângulos. Em muitos casos, os estudantes podem se sentir desencorajados ou desinteressados devido a uma percepção de que suas vozes não são ouvidas ou de que as decisões são tomadas sem que suas contribuições sejam levadas em consideração. Além disso, a falta de conscientização sobre a importância desses espaços e a falta de compreensão do seu papel com protagonistas, no espaço escolar, também podem contribuir para uma certa apatia dos estudantes. Para superar essa falta de apropriação, é fundamental criar um ambiente que promova a participação ativa, fornecendo informações sobre como esses espaços funcionam, incentivando a educação cívica e garantindo que as opiniões dos estudantes sejam valorizadas e tenham impacto real nas decisões escolares.

### **2.2.2 O contexto socioeconômico da localidade e o entorno da escola**

A última subseção deste capítulo é dedicada a descrever o contexto socioeconômico da localidade onde a escola está situada, a partir de informações de órgãos públicos e dados de ocorrências policiais envolvendo o entorno da escola.

O Bairro Baronesa é marcado por significativos contrastes sociais e está situado na região sul do distrito de São Benedito, importante polo comercial da cidade de Santa Luzia, na região metropolitana de Belo Horizonte. Fundado em 1977, recebeu esse nome em homenagem à Baronesa de Santa Luzia, Maria Alexandrina de Almeida, que morou na cidade com seu marido, o Barão de Santa Luzia, Manoel Ribeiro Viana, em meados do século XIX.

O bairro é composto por cinco áreas distintas, uma área urbanizada com casas e comércios, outra área é composta por sítios e pequenas chácaras, remanescentes do período anterior à intensa ocupação territorial e demográfica da região; uma área de habitações populares precariamente construídas, com problemas de infraestrutura e intitulada pelos próprios moradores como “morro”; outra área de grande concentração demográfica composta de prédios e conjuntos habitacionais recentemente construídos; e, por último, uma área mais crítica em termos sociais e econômicos que é a Ocupação Vitória.

Imagem 1 – Localização geográfica da escola



Fonte: Portal G1. Região do Izidora. Acesso em: 07 mai. 2024.  
Imagem editada pelo autor (2024).

A Ocupação Vitória faz parte da região do Izidora, maior ocupação urbana da América Latina<sup>9</sup>, e é formada por quatro regiões: Vitória, Esperança, Rosa Leão e Helena Greco, em que vivem mais de 8 mil famílias, entre os municípios de Belo

<sup>9</sup>Informação do gabinete da deputada Bella Gonçalves (Psol).

Horizonte e Santa Luzia (ALMG, 2023). Iniciadas em 2013, ao longo do tempo, essas iniciativas de assentamento evoluíram para formar autênticos bairros populares, erguidos pelos próprios habitantes, que convivem com limitações de infraestrutura, ausência de serviços públicos e precariedade de condições básicas.

Segundo o Pró-Izidora (2022)<sup>10</sup>, as ocupações totalizam, aproximadamente, 1,5 km<sup>2</sup> com famílias em situações de extrema pobreza e com ausência de infraestrutura e de serviços públicos na maior parte do território. Essa precariedade de infraestrutura da região acaba por incidir no cotidiano escolar. Muitos alunos não vão à escola em dias muito chuvosos, em decorrência das dificuldades de locomoção nas áreas não urbanizadas e quando ocorrerem episódios de falta de água por períodos mais longos (fato relativamente comum, uma vez que muitas das instalações são clandestinas).

Esses dois pontos são evidenciados no Pró-Izidora (2022). O texto afirma que “são necessárias ações imediatas para minimizar os processos erosivos causados pelas águas das chuvas” (p. 19), e que;

até a implantação das redes de saneamento da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa) nas ocupações da Izidora, as ações de saneamento emergencial propostas neste documento visam:

- Diminuir o esgoto a céu aberto nas ocupações, reduzindo a poluição dos corpos d'água e do lençol subterrâneo, bem como diminuindo a ocorrência de vetores de doenças;
- Garantir um mínimo abastecimento de água, minimizando os problemas de intermitência de água. (Belo Horizonte, 2022, p. 56)

A preocupação com os efeitos sociais e, conseqüentemente educacionais, da ocupação sem planejamento e autoproduzida pelos moradores se materializam no item “Incentivo a Práticas de caminhadas assistidas no trajeto casa-escola” do Pró-Izidora;

O objetivo é incentivar que adultos e crianças se desloquem para a escola de uma maneira ativa e sustentável em pequenos grupos, acompanhados por um ou mais responsáveis – ou condutores. Observa-se que em horário escolar um grande número de crianças e

---

<sup>10</sup> O Plano de Urbanização da Izidora, foi desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal de Política Urbana da Prefeitura de Belo Horizonte (SMPU), a Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte (URBEL), o Escritório das Nações Unidas de Serviços para Projetos (UNOPS), o Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (ONU-Habitat) e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

adolescentes que moram nas ocupações Helena Greco e Rosa Leão se deslocam para escolas localizadas no entorno imediato. O mesmo ocorre com crianças das ocupações Vitória e Esperança, que se deslocam para escolas do bairro Baronesa ou do bairro Londrina. Propõe-se que a partir da organização de um projeto de “Carona a pé” os adultos responsáveis pelas crianças – ou funcionários das escolas - possam se revezar para conduzi-las em grupo de forma segura, incentivando interações coletivas com os espaços públicos, auxiliando pais e familiares a não terem que se deslocar diariamente e criando uma união das crianças de cada comunidade que estudam nas mesmas escolas. (Ibid. p.39)

Apesar de o texto não afirmar claramente que os problemas estruturais incidam na frequência escolar, o documento deixa clara a importância do fomento a ações que estimulem e promovam a ida segura à escola. As dificuldades de acesso às escolas podem afetar negativamente a frequência escolar sobretudo nas localidades mais vulneráveis.

Em 2022, havia mais de duzentos alunos matriculados<sup>11</sup> na escola, residentes na Ocupação Vitória, número que corresponde a cerca de 20% do total de alunos. Apesar da relação entre frequência escolar e os problemas estruturais ser profunda e multifacetada, o que se observa é que um número expressivo de alunos é impactado direta ou indiretamente pelos desafios estruturais, o que reverbera no ambiente educacional. Conforme aponta Arroyo,

A presença de tantas crianças, tantos(as) adolescentes e jovens-adultos(as) pobres vindos de espaços de pobreza nas escolas obriga os currículos a superar concepções e tratos genéricos do espaço e a destacar esses processos sociopolíticos de apropriação e segregação dos espaços do viver (2015, p. 31).

Ainda segundo o autor, esses indivíduos são integrantes dos diversos processos de reapropriação e valorização da condição de pobreza que experimentam desde a infância. Por meio dessas experiências, tornam-se agentes produtores de valores vinculados às suas vivências (Arroyo, 2015).

Outro ponto que merece destaque dentro do contexto social da escola é a violência do seu entorno e o ambiente em que estão inseridos os alunos. A violência nas escolas é um fenômeno global que reflete a natureza violenta da sociedade em

---

<sup>11</sup> Dado obtido por meio do levantamento das matrículas realizadas em 2022 e de informações prestadas pelos responsáveis no ato das mesmas (Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, 2022).

que está inserida. Ela surge como uma manifestação da fragmentação social e exclusão econômica, tornando-se uma norma para determinados grupos. Essas práticas violentas permeiam diversas dimensões da violência social e política contemporânea, moldando a interação social com estilos violentos de sociabilidade (Tavares dos Santos e Machado, 2019).

A partir das informações do armazém de dados do Sistema Integrado de Defesa Social (SIDS) com os boletins de ocorrências registrados no período de 01 de janeiro de 2018 a 31 dezembro de 2022, nas regiões que circundam a escola<sup>12</sup>, verifica-se um número expressivo de eventos. Os dados pesquisados referem-se ao quantitativo de crimes violentos e ocorrências envolvendo menores (autor, vítima e testemunha). Infelizmente, conforme afirmam Tavares dos Santos e Machado,

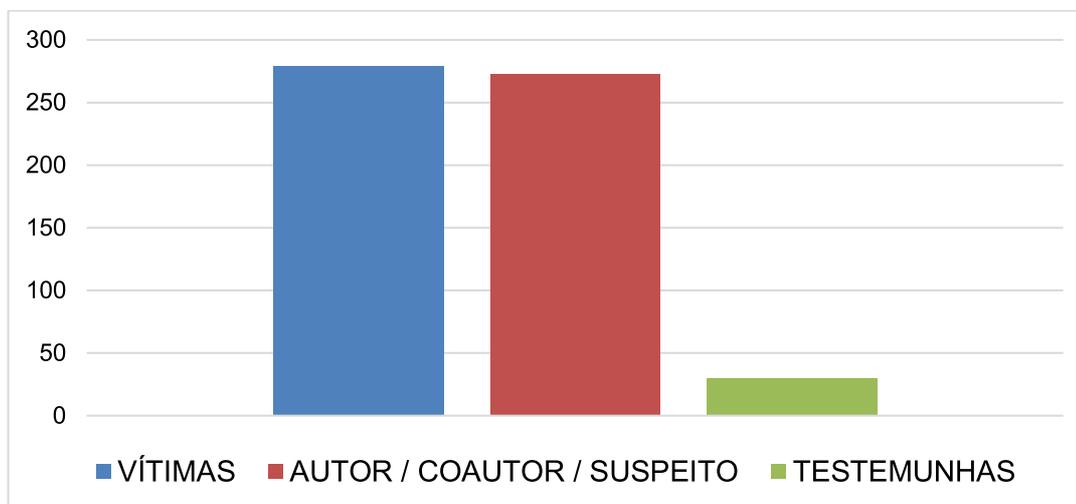
A sociedade brasileira aceitou a violência como prática social. Há exemplos cotidianos de violência nas cidades: tráfico de drogas e de armas de fogo, crimes cometidos por pistoleiros, grupos de extermínio, brutalidade policial, violência contra mulheres e crianças (2019, p. 111).

A aceitação da violência como prática social pode estar relacionada a fatores históricos, econômicos e culturais que moldaram a percepção da população em relação a esses problemas. A presença do tráfico de drogas, por exemplo, muitas vezes está associada a questões socioeconômicas e à falta de oportunidades, contribuindo para a perpetuação do ciclo de violência.

---

<sup>12</sup> Bairros Baronesa e Londrina em Santa Luzia e Ocupações da Região da Izidora em Belo Horizonte. Conforme aponta o Sistema de Registro de evento de Defesa Social (REDS) as ocupações da região da Izidora não são georreferenciadas, assim, todos os fatos pesquisados nesses locais estão incluídos no bairro Granja Werneck em Belo Horizonte, bairro em que as ocupações estão localizadas (PMMG, 2023).

Gráfico 1 – Envolvimento de menores em crimes na região da escola – entre os anos 2018 e 2022



Fonte: PMMG (2023)

Os dados do gráfico 1 indicam um número expressivo de menores envolvidos em eventos criminosos, seja como vítima, autor, coautor, suspeito ou testemunha. No período destacado, foram registrados 584 boletins de ocorrência com a participação direta ou indireta de menores. Ainda segundo esses boletins, cerca de 60% das ocorrências são com jovens do sexo masculino e outros 25% dos casos contam com o envolvimento de crianças com 12 anos de idade ou menos.

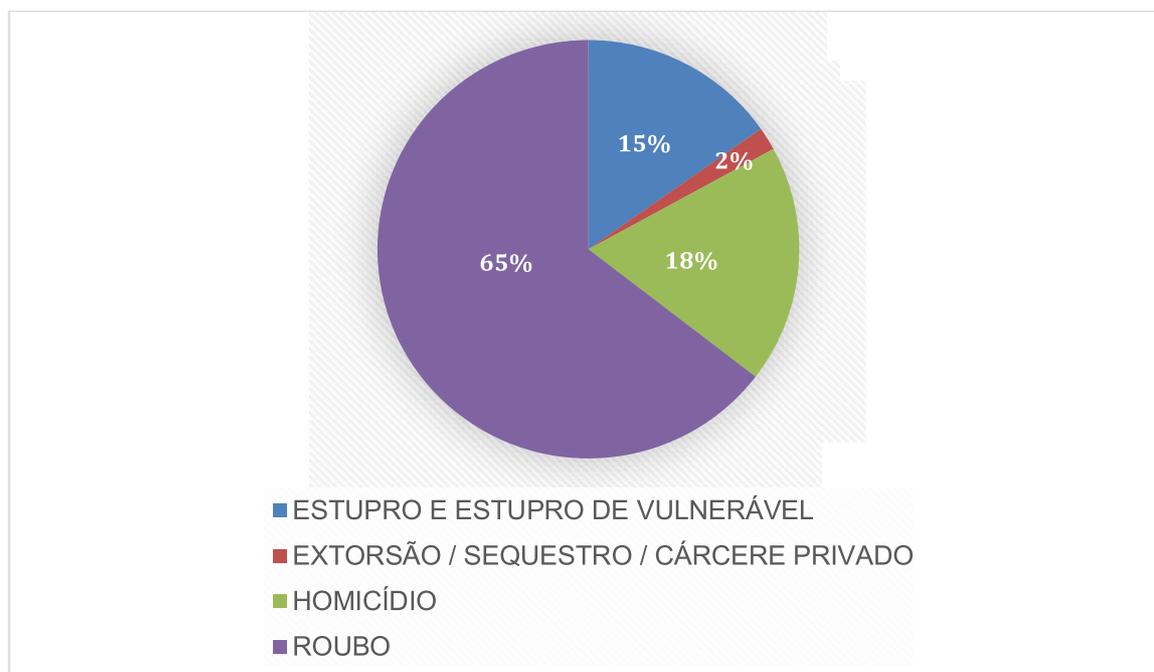
Outro fato que chama a atenção são as 258 ocorrências, registradas no período destacado, em que crianças e jovens foram submetidos a episódios de maus-tratos, lesão corporal, estupro de vulnerável, violência psicológica, importunação sexual, abandono material e de incapaz, ameaça, ato obsceno, publicação de imagens de conteúdo sexual e cárcere privado (PMMG, 2023). Este número corresponde a quase 45% das ocorrências envolvendo menores no entorno da escola, crimes estes em que crianças e jovens são essencialmente vítimas, o que reafirma as condições de insegurança e instabilidade nas quais muitos alunos estão inseridos dentro dos ambientes familiares e sociais.

Segundo aponta o Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, “cada vida importa, e cada criança e adolescente deve ser protegido de todas as formas violências. Não se pode normalizar as mortes e a violência sexual, é preciso enfrentar esses crimes”. (Unicef, 2021, p. 51)

O gráfico 2 traz os índices de crimes violentos, de todas as faixas etárias, na região da escola. Os dados indicam o comprometimento da qualidade de vida de seus

habitantes, uma vez que a região vive sob a sombra de constantes episódios de ocorrências policiais mais problemáticas. No período estudado, foram registrados 223 (PMMG, 2023), distribuídos conforme indica o gráfico seguinte.

Gráfico 2 – Crimes violentos na região da escola – entre os anos 2018 e 2022



Fonte: PMMG (2023)

Além das óbvias implicações para a segurança pública, tais problemas reverberam em diversas esferas sociais e econômicas. A constante ameaça à integridade física cria um ambiente de medo e insegurança, impactando diretamente as relações comunitárias e inibindo o desenvolvimento social. Conforme aponta Pino, “por ser a violência um problema da sociedade como um todo, particularmente quando atinge determinados patamares de intensidade, ela repercute logicamente no meio escolar, de várias maneiras e por várias razões (2007, p. 281).

A problemática da violência na região da escola se evidencia de maneira mais clara ao compararmos a totalidade de crimes violentos registrados na cidade de Santa Luzia com o entorno da escola. Entre 2018 e 2022, foram cometidos 3.454 crimes violentos no município. No mesmo período, foram registrados pela Polícia Militar de Minas Gerais 230 crimes da mesma natureza, no entorno da escola. Esse valor corresponde a quase 7% de todos os crimes violentos ocorridos na cidade. Número preocupante se for levado em consideração que a cidade possui cerca de 90 bairros.

Tabela 5 – Crimes violentos no entorno da escola e na cidade em que ela está localizada entre 2018 e 2022

	2018	2019	2020	2021	2022
Santa Luiza	1.324	843	455	427	405
Região da escola estudada	78	49	34	38	31

Fonte: PMMG (2023)

A contextualização da região escolar e a descrição da problemática da violência no entorno revelam significativos desafios que afetam o ambiente educacional da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. A fragilidade socioeconômica da região em que a escola está inserida impõe uma série de desafios à prática educacional, comprometendo não apenas a rotina escolar, mas também amplificando as tensões sociais que se refletem dentro das salas de aula. A escalada da violência dentro do ambiente escolar é um ponto crítico, pois prejudica o bem-estar dos alunos, e cria um clima de instabilidade que mina os esforços pedagógicos. Além disso, a falta de participação efetiva dos alunos no processo educacional é agravada por um ambiente marcado por insatisfações e desafios.

Tentar compreender e abordar parte desses desafios, lançando questionamentos sobre os fatores que dificultam a implementação de instrumentos destinados a promover a autonomia dos estudantes, é uma das pretensões de estudo, numa abordagem que visa identificar alguns dos problemas enfrentados pela gestão escolar e refletir sobre os elementos que impedem a efetiva participação dos estudantes. De forma a entender os desafios existentes e apresentar sugestões tangíveis que possibilitem à gestão escolar implementar medidas para promover uma maior participação juvenil e construir um ambiente educacional favorável.

### **3 A IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E A VIABILIZAÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL E DE SUA AUTONOMIA.**

Neste capítulo, serão abordados o referencial teórico, a metodologia de pesquisa e uma investigação sobre a escola, de modo a analisar a participação das juventudes em um cenário de violências e quais impactos desse cenário no ambiente escolar.

Um ponto de preocupação inicial foi o próprio título do capítulo. Optou-se por usar o termo “participação estudantil”, embora na continuidade do título faz-se uso do termo “protagonismo juvenil”. Essa dualidade está ancorada na dificuldade de construção semântica da frase e na própria dificuldade de delimitação dos termos (Ferretti, Zibas, Tartuce, 2004).

Outro aspecto relevante a ser considerado é a maneira como esses conceitos são empregados em diferentes contextos acadêmicos e institucionais. Enquanto “participação estudantil” sugere uma presença mais ampla e coletiva dos alunos em decisões e atividades escolares, o “protagonismo juvenil” indica a autonomia e a liderança dos jovens na construção de soluções e iniciativas dentro desse espaço. Entretanto o que se observa é que o termo protagonismo não alcançou ampla aceitação nos discursos sobre juventude, sendo frequentemente criticado por falta de clareza, viés ideológico, e carência de conteúdo (Souza, 2009).

Compreender a relação entre participação e protagonismo no contexto da violência escolar exige uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais e institucionais envolvidas. A literatura pesquisada aponta que uma presença mais ativa dos jovens na escola pode contribuir para a redução de práticas violentas, promovendo um ambiente mais democrático e inclusivo (Abramovay e Rua, 2002). No entanto, essa participação precisa ser incentivada e construída por meio de espaços de diálogo, apoio pedagógico, além da promoção e do incentivo à cidadania, objetivando a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

#### **3.1 OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E DA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA**

Nesta seção, serão abordados os conceitos de participação e autonomia a partir de Souza (2009), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), Silva (2023), Puig et. al (2000), Araújo (2009) e Siqueira (2021), articulando as posições dos autores com os objetivos da pesquisa. Cabe destacar que a percepção desses conceitos no cenário educacional influencia a tomada de decisões e afeta o processo educacional. Ambos são essenciais para a construção de uma cidadania ativa e o empoderamento dos atores escolares, permitindo que as pessoas interajam com seu ambiente e contribuam com a tomada de decisões. Outros aspectos abordados, nesta seção, são a heterogeneidade no espaço escolar, a partir Couto (2019) e Tura e Marcondes (2008), além das violências no espaço escolar na perspectiva de Charlot (2002), Oliveira e Martins (2007) e Abramovay (2021). Este texto busca explorar como esses conceitos se entrelaçam e se relacionam com a gestão e com contexto escolar.

O processo de redemocratização que ocorreu no Brasil a partir da década de 1980 trouxe consigo importantes mudanças no cenário educacional do país, incluindo o surgimento da gestão democrática nas escolas. Conforme aponta Araújo (2009), foi nesse cenário, ainda de autoritarismo, que a gestão democrática emergiu como um tema central no debate político educacional. Esse movimento representou a materialização da luta dos profissionais de educação que almejavam construir uma experiência escolar democrática, baseada em novas interações entre os diversos membros da comunidade escolar.

A gestão democrática passou a ser vista como um meio para democratizar as estruturas de poder dentro da escola e garantir a participação contínua e efetiva da comunidade e dos estudantes, na definição dos rumos da educação, uma vez que, nas escolas, também existiam traços de autoritarismo, hierarquia, burocracia e práticas clientelistas, que eram características do Estado centralizador e patrimonialista (Araújo, 2009).

### **3.1.1 Uma reflexão sobre protagonismo e participação juvenil**

Esta subseção se propõe a fazer uma reflexão sobre o uso dos termos protagonismo e participação juvenil. As considerações partem de uma visão crítica sobre o uso do termo protagonismo juvenil nos discursos e publicações, especialmente a partir dos anos 1990, quando a expressão foi apropriada por

organismos internacionais, órgãos governamentais e por segmentos do terceiro setor<sup>13</sup>, “sempre vagamente definida”, conforme afirma Souza (p. 2, 2009).

A Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece em seu Art. 15 que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Brasil, 1990). E ainda afirma, no Art. 16, que toda criança e adolescente têm, entre outros, o direito de participar da vida e da comunidade, e o direito a se expressar e opinar (Id. Ibid.).

Portanto, a participação dos jovens nos espaços que ocupam no Brasil é um direito inalienável enquanto membros ativos da sociedade, é garantida sua atuação nos processos de atendimento aos seus direitos fundamentais, tais como acesso à educação, saúde e lazer. Além disso, é responsabilidade dos mecanismos de poder proporcionar espaços para a escuta, a expressão e o aprendizado desses jovens. Há assim, “uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãos que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo” (Ferretti, Zibas, Tartuce, p. 413, 2004). Os jovens podem, dessa maneira, se desenvolver plenamente, internalizar valores essenciais e contribuir efetivamente para o bem-estar coletivo.

O discurso sobre participação ativa dos alunos inicia-se no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, a partir da incorporação do pensamento de Dewey<sup>14</sup> por educadores brasileiros e, nas décadas seguintes, foram sendo estabelecidos canais institucionais de participação, como grêmios estudantis e conselhos escolares (Ferretti, Zibas, Tartuce, 2004).

Já na década de 1990, ocorreu a valorização do envolvimento estudantil, por meio de órgãos oficiais e organismos ligados ao terceiro setor, considerando-o fundamental para democratizar a gestão escolar. O conceito de protagonismo juvenil emergiu como um elemento identificador e unificador em discursos sobre a juventude. Isso representou um conjunto de ideias, argumentos, conceitos e diretrizes para ação, mais ou menos articulados, ganhando destaque nesse período (Souza, 2009).

---

<sup>13</sup> Termo utilizado para definir organizações de iniciativa privada, sem fins lucrativos e que prestam serviços de caráter público.

<sup>14</sup> John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano que influenciou educadores em várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova.

Embora tenha se tornado imperativo nos documentos de organismos internacionais, organizações não-governamentais, órgãos de governo e no discurso de educadores, a partir dos anos 1990, conforme aponta Ferretti, Zibas, Tartuce, o conceito de protagonismo é “reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político” (p. 412, 2009). Para Souza (2009), trata-se de um modelo de participação que, na maioria das vezes, é uma “atuação social” que não se caracteriza explicitamente como “ação” ou “política”, mas, sim, com o envolvimento em atividades que promovem interesses individuais e a realização de ações em benefício próprio e da comunidade. Essa atuação não está necessariamente ligada a um propósito coletivo, mas, sim, a interesses pessoais e localizados. Conforme afirma Silva, há uma “ressignificação nas formas de atuação do Estado e a um deslocamento das responsabilidades para o plano individual” (Silva, p. 12, 2023)

Embora essas ações sugiram um maior envolvimento dos jovens nos seus espaços de atuação e concorram para uma idealização de democratização destes cenários,

é importante salientar que os novos investimentos curriculares realizados em torno do protagonismo juvenil se inscrevem em uma relação ambivalente. Ao mesmo tempo em que se reconheciam as demandas das juventudes brasileiras, ancoradas em variados movimentos políticos e em um crescente campo de estudos acadêmicos, se assistia a um conjunto de investimentos políticos na população juvenil, e os conceitos estruturantes de suas lutas são reinscritos na esfera da atuação individual no mundo da economia (Silva, p. 10, 2023).

Dessa forma, enquanto se valorizam as demandas coletivas e políticas dos jovens, também se nota uma tendência preocupante de direcionar seus esforços para uma esfera mais individualista e econômica. Isso se reflete na forma como os conceitos-chave das lutas juvenis são reinterpretados e redirecionados para a esfera da atuação individual no campo econômico, em vez de promover mudanças sociais mais amplas. Há o “discurso que forja o consenso e impede a fala autônoma e transgressora” (Souza, p. 10, 2009) limitando uma atuação política transformadora. Existe assim, uma metáfora teatral envolvendo os atores sociais, o protagonista e a encenação política (Souza, 2009).

Ser protagonista é estar em destaque, tomar decisões, ser participante ativo (Michaelis, 2024). Conforme Souza, “o *protagonista* é apresentado como o principal

dos atores sociais” (p. 10, 2009). Para a autora, no discurso do protagonismo juvenil há uma anulação da política, substituída pelo “fazer cosias”, como forma de participação. “Pode-se afirmar, portanto, que o discurso, ao prescrever o fazer como a nova forma de política, fornece ao indivíduo a ilusão do domínio e da previsibilidade sobre a vida política, enfim, a ilusão do poder” (Souza, p.17, 2009).

A promoção de interesses é, então, conduzida por meio de procedimentos de “participação” que já estão estabelecidos, em torno de questões que já foram previamente decididas, utilizando uma linguagem que obscurece a verdadeira natureza do processo. Desse modo, a oportunidade de “participação” na elaboração de políticas serve apenas para reafirmar decisões já tomadas em outras instâncias. O termo “participação” é usado para criar uma ilusão de consenso, sem de fato permitir uma deliberação genuína ou qualquer tipo de contestação, resultando na ausência de mudanças nos rumos dos eventos (Souza, 2009).

Participar envolve engajar os alunos na vida escolar por meio de diálogo e ações cooperativas. Na escola, participação significa dialogar e implementar projetos coletivos (Puig et al., 2000). Segundo Puig et al., “centrar a participação na palavra ou no diálogo poderia cair num verbalismo sem significação” (p. 33, 2000) e ineficaz na vida escolar. Por outro lado, “centrar a participação somente na ação ou na gestão de projetos poderia incorrer num ativismo imposto e, provavelmente, sem uma finalidade clara” (Id. Ibid.).

Uma escola democrática define-se pela participação do alunado e do professorado no trabalho, na convivência e nas atividades de integração. Uma escola democrática, porém, entende a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. (Puig et al., 2000, p.33).

Para Ferretti, Zibas, Tartuce (2004) a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” não é clara. Segundo os autores “um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos” (p. 413, 2004). E embora a definição dos limites e implicações dos termos seja ainda objeto de estudos e reflexões, o discurso sobre “a participação da juventude tornou-se um meio de evitar o descontrole e assegurar a coesão social, sustentada mais pela motivação do jovem do que por mecanismos de coerção, disciplinamento ou repressão” (Siqueira, 2021), especialmente a partir do início do século XXI, com “o

temor da desestabilização social provocada pela situação de pobreza e exclusão de grandes parcelas da população juvenil” (Id Ibid, p.651) num cenário de adesão às drogas e à violência<sup>15</sup> (Souza, 2006).

Por fim, cabe destacar que o discurso do protagonismo juvenil transfere para a sociedade civil responsabilidades que são originalmente do Estado, colocando sobre os ombros dos jovens e adolescentes, especialmente aqueles em situação de pobreza, a responsabilidade de contribuir para superar desafios, conforme o conceito de resiliência<sup>16</sup> (Ferretti, Zibas, Tartuce, 2004). “Não há garantia de direitos, mas a responsabilidade individual de trabalhar pelo “acesso a serviços”” (Souza, p. 21, 2009).

### **3.1.2 Os espaços de participação juvenil**

A democratização da escola envolve a criação de espaços de participação para os alunos nas discussões políticas e pedagógicas. Os alunos desempenham um papel fundamental nesse processo, são o foco da gestão democrática, uma vez que a formação de alunos críticos, criativos e autônomos requer estímulo e facilitação em um ambiente democrático de ensino (Araújo, 2009).

Segundo Araújo,

Dentre os canais político-pedagógicos de participação que devem ser ampliados e assegurados aos alunos, destacam-se: grêmios estudantis; conselho escolar; conselho de classe aberto e participativo; contrato pedagógico de sala de aula; assembleia geral da escola; projeto político-pedagógico da instituição – respeitando suas especificidades - são espaços importantes de tomadas de decisão, de discussão e de deliberação sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar. (2009, p.258)

Estes canais indicados por Araújo (2009), hoje consolidados por legislações e normativas nas diversas redes de ensino, originaram-se dos primeiros vestígios de

---

<sup>15</sup> UNESCO reconhece a violência como fruto das desigualdades sociais e dos apelos de consumo numa sociedade excludente e desigual; no entanto, não propõe mudanças nas estruturas sociais (Souza, p. 72, 2006).

<sup>16</sup> “Resiliência” significa a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida (Ferretti, Zibas, Tartuce, p. 417, 2004).

participação e criação do movimento estudantil no Brasil, e remontam a 1901, quando a Federação dos Estudantes Brasileiros foi estabelecida. Os anos se seguiram e, conforme afirma a UNE era “o desejo de todos em formar uma única entidade representativa, forte e legítima, para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social” (UNE, 2023). Nascia, então, em 1937, a entidade estudantil.

Nos politicamente agitados anos 1960, a UNE, “ainda em plena legalidade, discutia as questões nacionais e as perspectivas de transformação que mobilizavam o país” (Brandão; Duarte, 2008, p.73). Contudo com o Golpe Militar, em abril de 1964, e a instituição da Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, também conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, foi proibida a existência de entidades estudantis nacionais, como a UNE (Brasil, 1964). Essa legislação visou eliminar a representação estudantil em nível nacional e restringir a ação política independente dos estudantes. Mesmo com a proibição, a entidade estudantil continuou atuando “nas sombras da ditadura, em firme oposição ao regime” (UNE, 2023).

No início dos anos 1980, organizada por um comitê suprapartidário, que reunia as principais forças populares do país, realizou-se a Campanha pelas Diretas-Já, com apoio ativo da UNE. O movimento político de caráter popular propunha a aprovação da chamada Emenda Dante de Oliveira, que estabelecia eleições diretas para a sucessão presidencial. Em abril de 1984, foi votada a emenda constitucional num clima de forte tensão. Contrariando a vontade da maioria da população, expressada durante a campanha, a Emenda não conseguiu os votos suficientes para ser aprovada (Nadai; Neves, 1997).

A participação efetiva de jovens assumindo posicionamentos de destaque, como na atuação clandestina da UNE contra a ditadura e no processo de redemocratização, com a campanha das Diretas-Já, demonstram a força e a combatividade dos jovens.

Brandão e Duarte (2004) ao tratar da importância da cultura jovem no mundo pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), indicam como a juventude tem conquistado mais espaço na sociedade, na busca de sua identidade, com um olhar próprio em causas sociais, políticas, econômicas e culturais. Segundo os autores,

A parte mais visível da juventude, principalmente nos anos 60, era a dos estudantes mobilizados, geralmente pertencentes à classe média. Com a abertura política e o renascimento da sociedade civil, houve

uma transformação desse quadro: o movimento estudantil acabou perdendo peso político, as entidades se esvaziaram, e as lideranças tradicionais ficaram isoladas. (Brandão; Duarte, 2004, p.143)

Apesar de parecer contraditório mencionar a redução da influência dos meios tradicionais de representação estudantil e, ao mesmo tempo, observar um aumento na participação dos jovens, essa situação representa um redirecionamento da atenção dos jovens. Conforme os autores,

Paralelamente ao esvaziamento das entidades estudantis, ocorreu a emergência de outro universo estudantil, muito vinculado à indústria cultural, não só entre os setores da classe média, como também entre os jovens da periferia. (Brandão; Duarte, 2004, p.144)

Segundo Souza (2009), a partir de meados dos anos 1980, as pesquisas sobre juventude no Brasil começaram a explorar a perspectiva de ação política em locais além dos tradicionalmente reconhecidos.

Os “novos sujeitos” teriam inventado as “novas formas”, ao rechaçarem a política tradicionalmente instituída e politizarem as práticas cotidianas dos locais de moradia e de trabalho. A desconfiança em relação às instituições políticas ditas tradicionais (Estado, partidos, sindicatos), numa conjuntura de crise das ideologias de esquerda, não teria redundado em apatia e afastamento da política, mas no exercício da política em outros espaços. (Souza, 2009, p.7)

Assim, os canais de participação dos estudantes, que são tradicionais, como entidades representativas, grêmios ou órgãos institucionalizados, ou ainda, sob “novas formas”, “vislumbradas como alternativas as primeiras” (Souza, 2009, p.6), em que os jovens participam da defesa de seus interesses, individuais ou coletivos, num arranjo complexo e multifacetado, de forma ampla, desempenham um papel crucial na construção de um ambiente educacional verdadeiramente democrático e inclusivo.

Eles capacitam os alunos a se envolverem ativamente na definição dos rumos de sua educação, promovendo o desenvolvimento de habilidades cívicas, pensamento crítico e a capacidade de influenciar positivamente o ambiente escolar. A promoção e fortalecimento desses espaços são essenciais para a construção de uma educação mais democrática, equitativa e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

### **3.1.3 Heterogeneidade escolar e o ambiente educativo**

O objetivo desta subseção é realizar uma análise sobre a diversidade e a pluralidade dos espaços escolares, considerando as diferentes dimensões que as compõem e as relações que se estabelecem entre elas. Além disso, pretende-se refletir sobre o conceito de ambiente escolar, entendido aqui como o conjunto de condições físicas, materiais, humanas, sociais e pedagógicas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender como os espaços escolares podem ser organizados e transformados de forma a promover uma educação de qualidade, respeitando e valorizando as diferenças e as singularidades dos sujeitos que os habitam.

Para Couto (2019), “o princípio da heterogeneidade precisa ser contemplado na estrutura da escola” (p. 77), e, ainda, a inclusão social é uma necessidade da própria sociedade. Os estudantes que frequentam as escolas públicas do país apresentam diferentes origens, culturas, interesses, necessidades, potencialidades e expectativas em relação à educação. Essa diversidade é um desafio, mas também uma oportunidade para o desenvolvimento de um ambiente educativo que valorize e respeite as diferenças e promova a aprendizagem de todos.

De acordo com Tura e Marcondes, a

ideia da homogeneidade traria, implicitamente, a negação do olhar para as diferenças. A aceitação da diferença incluiria a existência de interesses diversos, tarefas diversificadas, ritmos próprios de trabalho, e isso representaria um modo diferente de trabalhar em sala de aula (2008, p. 253).

As autoras ao enfatizarem a importância da heterogeneidade no ambiente educacional, argumentam que a ideia de homogeneidade representa implicitamente a negação do reconhecimento das diferenças entre os alunos. Cabe destacar que aceitar e celebrar a diversidade sugere a compreensão e a aceitação de interesses variados, tarefas diversificadas e ritmos individuais de trabalho.

A heterogeneidade escolar é uma realidade que reflete a diversidade da sociedade brasileira. De acordo com Censo 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na autodeclaração, a população brasileira se divide, por cor ou raça, em preta (10,2%), parda (45,3%), branca (43,5), amarela (0,4%) ou indígena (0,6%) - estes últimos distribuídos em diversas tribos e etnias - e há ainda no Brasil, segundo o IBGE, mais de um milhão de pessoas

quilombolas (IBGE, 2022). A pluralidade e a diversidade ainda se manifestam em termos econômicos, sociais, culturais, religiosos, acesso a serviços públicos e privados, questões de gênero, e ainda em grupos chamados de invisibilizados<sup>17</sup>. Estes, conforme aponta o Programa de Convivência Democrática da rede estadual de ensino de Minas Gerais, instituído a partir da Resolução SEE Nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018, “sofrem, constantemente, violações de seus direitos” (Minas Gerais, 2021, p. 20).

Entre os objetivos do programa estavam a difusão da defesa e garantia dos Direitos Humanos nas escolas e territórios educativos; fomento ao reconhecimento e respeito às identidades e diversidade no ambiente escolar; estímulo à convivência democrática; prevenção e redução de violências no contexto escolar; consolidação de espaços de diálogo e construção coletiva; além do incentivo a parcerias com redes de proteção social (Minas Gerais, 2018).

Em consonância com a lei estadual Nº 23.366, de 25 de julho de 2019, que instituiu a política estadual de promoção da paz nas escolas nos estabelecimentos de ensino vinculados ao sistema estadual de educação de Minas Gerais, o Programa de Convivência Democrática foi ampliado a partir da resolução SEE Nº 4.662, de 24 de novembro de 2021. A proposta é dialogar com diretrizes e legislações que visam à conscientização e o respeito aos direitos humanos. Entre eles, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), consolidando um conjunto de direitos inalienáveis a partir do reconhecimento do princípio da dignidade humana, a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, e o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei Nº 12.852 de 5 de agosto de 2013.

A rede estadual de ensino de Minas Gerais, em harmonia com essa nova percepção sobre os estudantes, contempla protocolos e documentos com o propósito de assegurar de maneira efetiva os Direitos Humanos, destacando e apreciando as diversidades no contexto escolar, além de cultivar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que permitam aos estudantes e profissionais da educação. Criam-

---

<sup>17</sup> Pessoa com deficiência; pessoa LGBTQIA+; pessoa analfabeta; pessoa em situação de rua; pessoa migrante, refugiada, apátrida, deslocada interna; pessoa de ocupação; pessoa com familiar em privação de liberdade; pessoa egressa do sistema prisional; pessoa em sofrimento psíquico com/sem diagnóstico; pessoa com uso/abuso ou dependência de psicoativos; trabalhadora ou trabalhador sexual; entre outros (Minas Gerais, 2021, p.21)

se, assim, condições para prevenir a violência e resolver conflitos por meio do diálogo, a partir do princípio de uma escola acolhedora.

O princípio da Escola Acolhedora visa considerar o estudante como sujeito central da dinâmica escolar. É preciso que a escola realmente compreenda cada um de seus alunos de forma integral, que olhe para cada criança, adolescente e jovem com especial atenção, acolhendo um a um em suas especificidades, oferecendo diálogo e empatia. (Minas Gerais, 2021, p. 15)

Um ambiente educativo que reconhece e acolhe a heterogeneidade escolar se caracteriza por promover uma cultura de diálogo, colaboração, participação e democracia, envolvendo todos os atores da comunidade escolar na construção de um projeto político-pedagógico que expresse os valores, objetivos e metas da escola.

Para Gusmão (2013), “o uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos” (p. 301). Para a autora, as noções de equidade/iniquidade, igualdade/desigualdade e diversidade/homogeneidade são usuais na discussão sobre qualidade da educação, mas a discussão sobre qualidade educacional perpassa também por “propostas de reconstrução da cultura escolar à luz de questões relativas à diversidade, marcada pelo direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores e ao respeito de diferenças” (Gusmão, 2013, p. 315)

Além disso, uma educação de qualidade alia-se a uma proposta curricular que contemple os conhecimentos, habilidades e competências essenciais para a formação integral dos estudantes, respeitando os direitos de aprendizagem e os princípios da BNCC, considerando as especificidades locais, regionais e culturais de cada escola e de cada turma. O objetivo é balizar a qualidade da educação por meio de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento para que todos os alunos exerçam seu direito à educação, e ainda considerando “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 13). Conforme aponta Couto, é preciso “entender que a função da escola não é de reforçar as diferenças, mas lutar contra elas” (2019, p. 57)

Em sua obra *Escola em Ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica*, Couto afirma que,

é preciso observar como a heterogeneidade aparece no cenário e como tem ocorrido no espaço da sala de aula e na relação professor-aluno. A tentativa é perceber até que ponto a inclusão social, retratada nos documentos oficiais, chega ao currículo construído a fim de atender uma turma heterogênea (2019, p. 54)

Para Couto, a heterogeneidade<sup>18</sup> já se mostrava presente do cenário escolar, antes mesmo de políticas específicas, evidenciada nos indicadores de repetência e evasão escolar. Para ela, “a diferença era detectada naqueles que não conseguiam acompanhar o restante da turma e eram excluídos” (Couto, 2019, p. 56). Ainda segundo ela, esses estudantes vistos como diferentes, ocultados nas estatísticas de insucesso, são agora aqueles que passaram a ser percebidos nas elaborações de propostas e projetos.

Por fim, destaca-se a importância de uma infraestrutura e uso de recursos materiais e tecnológicos adequados e acessíveis, que ofereçam conforto, segurança e qualidade para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e extracurriculares, conforme aponta Garcia; Rios-Neto e Miranda-Ribeiro, “investimento em infraestrutura é um facilitador do melhor desempenho dos alunos” (p. 25, 2021). Soma-se ainda, o acesso e a utilização das diferentes fontes e mídias de informação e comunicação, para um ambiente educativo que valorize a heterogeneidade escolar e promova a educação de qualidade para todos. “Todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro” (Dayrell, p. 144, 1996)

### **3.1.4 Violências e participação**

Nesta subseção, será discutido como os conflitos e hostilidades podem influenciar e afetar, além de restringir, a atuação dos estudantes dentro do espaço escolar. O objetivo principal é discutir como a violência reverbera nas escolas e, mais, refletir sobre como estratégias envolvendo o diálogo, a participação dos estudantes e a integração com a comunidade podem desempenhar um papel importante na prevenção e redução desses episódios, contribuindo para um ambiente escolar mais seguro e saudável.

---

<sup>18</sup> A autora parte do princípio de heterogeneidade de Maria Alice Setúbal Souza e Silva que destaca a diversidade como um fator potencialmente positivo na aprendizagem (Couto, 2019).

O uso do termo “violências” e não “violência” está ancorado na perspectiva de ampliação do conceito, não se limitando a agressões físicas ou verbais. Assim, este espaço é dedicado a trazer uma análise teórica de como o conceito de violência é mais amplo e como essas violências acabam por se materializar nas escolas e quais os efeitos dessa problemática.

Para Oliveira e Martins (2007) pode-se

considerar a violência como todo ato ao qual se aplique uma dose de força excessiva e a agressão como uma forma de violência (força contra alguém aplicada de maneira intencional, com a pretensão de causar um dano à outra pessoa). (2007, p.92).

Os autores propõem uma definição abrangente de violência, considerando-a como qualquer ato que envolva o uso excessivo de força. Além disso, a agressão é vista como uma forma específica de violência, com a intenção de causar dano à pessoa agredida. Assim, essa definição abrange desde formas mais sutis de violência até manifestações mais diretas, como agressões físicas. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla do fenômeno da violência, abarcando diversas manifestações que podem ocorrer em diferentes contextos e relações interpessoais.

Bernard Charlot em seu artigo ‘A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão’ (2002a), afirma que pesquisadores franceses desenvolveram uma distinção teórica e prática do que é violência, transgressão e incivildade. Para eles, o termo violência “deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça de usá-la” (p. 437); transgressão “é o comportamento contrário a regulamento interno do estabelecimento” (Ibid.) e incivildade “não contradiz nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência” (Ibid.).

Nos espaços escolares, tais definições poderiam ser exemplificadas, ou seja, as agressões, tráfico de drogas e insultos graves como violência, absentéismo, falta de respeito e não realização de tarefas, como transgressão, e por fim, desordens, empurrões, palavrões e grosseiras, como incivildade. Embora Charlot considere útil tal distinção por não colocar todos os episódios em uma única categoria, para ele, esta distinção é frágil e possivelmente ultrapassada, já que tais eventos estão misturados nos comportamentos cotidianos. Segundo ele, isso “cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se atingidos em sua identidade pessoal e

profissional – ataque à dignidade que merece o nome de violência” (Charlot, 2002a, p. 437).

As violências nas escolas é uma problemática complexa que transcende os muros educacionais, revelando raízes profundas. Esse fenômeno compromete não apenas a segurança física dos estudantes, mas também mina a construção de um ambiente propício ao aprendizado. Para Charlot apesar de muitos profissionais da educação e a opinião pública pensarem que a violência nas escolas seja um fenômeno relativamente recente, isso não é uma realidade, a violência “assume novas formas que, estas sim, são novas” (2002a, p 432).

Essas novas formas de violência são muito mais graves e, ataques e insultos a professores, são mais frequentes. Essa situação cria, segundo Charlot (2002a), uma “angústia social” frente à violência na escola, espaço onde tudo pode acontecer. O autor ainda destaca outros três pontos sobre a violência nas escolas: o envolvimento de indivíduos cada vez mais jovens; o aumento do número de episódios de violência em que outros invadem as escolas com objetivo de “acertar contas” (alterando a percepção do espaço escolar como local seguro); e o estado de tensão permanente dos profissionais que atuam em instituições de ensino localizadas em áreas problemáticas (Charlot 2002a).

Um dos desafios centrais reside na compreensão das raízes dessas violências. Fatores socioeconômicos, culturais e familiares contribuem para a perpetuação desses comportamentos, criando um ciclo difícil de ser quebrado. Oliveira e Martins (2007) destacam que a “violência abarca e é abarcada por diversas esferas: social, econômica, cultural, política etc., daí não ser possível indicar uma única esfera como causadora da mesma” (2007, p.91). A desigualdade de oportunidades, a fragilidade na qualidade de vida e a exposição à violência fora do ambiente escolar são elementos que se entrelaçam, impactando diretamente a dinâmica interna das instituições de ensino.

O Programa de Convivência Democrática (Minas Gerais, 2018), já citado aqui, deixa claro em seu texto que um dos seus objetivos é prevenção e redução de violências no contexto escolar. Entretanto cabe destacar, como afirma Charlot (2002a), que a

violência escolar parece aumentar, apesar dos “planos” e medidas postos em prática há dezenas de anos: tudo se passa como se a violência na escola estivesse convertendo-se em um fenômeno estrutural e não mais, acidental e como se, depois de instalada nas

escolas de bairros problemáticos, ela se estendesse a outros estabelecimentos. (2002a, p. 434)

O avanço da violência nas escolas, para além daquelas localizadas em áreas consideradas complicadas, também é relatado por Oliveira e Martins ao afirmarem “que a violência na escola não é um fenômeno restrito às escolas de periferia” (2007, p. 96).

Segundo Charlot, é preciso “distinguir a violência *na* escola, violência *à* escola e a violência *da* escola” (2002a, p. 434). Segundo ele, a violência na escola é aquela produzida “dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (p. 434), ou seja, episódios de violência que se materializam no espaço escolar, mas que não têm ligação com as atividades escolares. Já a violência à escola “está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (p. 434), como atos de vandalismo, agressões a professores e funcionários. Por fim, tem-se a violência da escola, “uma violência institucional, simbólica” (p. 435), em que os alunos são submetidos, como atribuição de notas, tratamento desrespeitoso, práticas injustas ou de caráter discriminatório, entre outras ações executadas por membros da escola.

Essa distinção é importante para a compreensão do papel de atuação da escola frente aos episódios de violência, e quais suas margens de atuação. Os alunos são predominantemente os agressores, mas não os únicos, e, também, são as principais vítimas desse cenário (Charlot, 2002a). A promoção de uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia, no diálogo e na resolução pacífica de conflitos é fundamental para transformar o ambiente educacional em um espaço seguro e acolhedor, embora “na maioria das vezes, a escola não sabe o que fazer diante deste quadro e cada um se sustenta como pode (Oliveira e Martins, 2007, p. 96).

Para Charlot, “é bem raro encontrar alunos violentos que acham sentido e prazer na escola” (2002a, p. 442). Por outro lado, como fomentar práticas e ações para que alunos não sejam violentos, ou melhor, como fazer para que a escola faça sentido e, ao mesmo tempo, seja prazerosa para os estudantes? A difícil resposta parece ser ainda mais complexa quando se desqualifica, a partir do senso comum, a capacidade dos jovens em lidar ou resolver problemas.

No ano 2000, foi lançado o single “Não é sério”, da banda brasileira Charlie Brown Jr., que manifestava a insatisfação diante da maneira pela qual os jovens são frequentemente representados, muitas vezes, negligenciados e rotulados, sem que

suas vozes e inquietações sejam tratadas com a devida seriedade. A canção ainda toca em temas comuns ao universo da juventude marginalizada, como o uso de drogas e a violência policial.

Versos como “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério”, “O jovem no Brasil nunca é levado a sério”, “Sempre quis falar Nunca tive chance”, “A polícia diz que já causei muito distúrbio”, “O repórter quer saber porque eu me drogo”, “O que é que eu uso” (Charlie Brown Jr., 2000), suscitam reflexões sobre como os jovens são vistos e tratados. As escolas, muitas vezes, não se atualizaram sobre as realidades desses estudantes, e seus conflitos, invariavelmente, ecoam nos espaços escolares.

Charlot (2002a) evidencia que situações de forte tensão concorrem para o aumento do número de episódios de violência escolar.

Quando se analisam os estabelecimentos onde a violência escolar é grande, encontra-se uma situação de forte tensão. Inversamente, quando se analisam aqueles em que a violência diminuiu, encontra-se uma equipe de direção e professores que souberam reduzir o nível de tensão (Charlot, 2002a, 439).

O questionamento que se faz é como diminuir essa tensão, já que os incidentes violentos estão diretamente ligados ao contexto em que a escola está inserida. Segundo Charlot, “quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência” (2002a, p. 439). Quadro evidenciado na escola pesquisada, a partir dos dados coletados e descritos no capítulo 2, indicam que a violência do entorno da escola reverbera no espaço escolar.

Entre os fatores de risco associados à ocorrência da violência dentro do cenário escolar estão fatores individuais, aqueles relacionados a elementos pessoais, impulsividade, baixa autoestima e uso de substâncias lícitas e ilícitas (como álcool e drogas); fatores familiares, como ausência ou fragilidade de cuidados parentais, desestruturação familiar, abusos e violências; fatores escolares, infraestrutura precária, ausência de regras claras de convivência, práticas pedagógicas e ações abusivas dentro dos espaços escolares; e fatores sociais, desigualdade, cultura patriarcal, sexismo, racismo e individualismo (Krug et al., 2002).

Charlot afirma que há “forte tensão no universo escolar” (2002a, p.440). Esse tensionamento, muitas vezes, está associado ao fato de que muitas famílias e jovens

veem a escola como a representação ou uma via de inserção profissional e social, sobretudo das camadas populares. Outro ponto de reflexão é que para muitos estudantes, há uma espécie de vazio entre o que a escola ensina e o que faz sentido para eles. Essa lógica obscura das instituições, associada ao ensino/aprendizagem indica “para muitos alunos, [que<sup>19</sup>] é o professor que é ativo nesse ato e não o aluno (Charlot, 2002a, p.441).

Há assim, também, uma violência embutida no próprio sistema educacional.

A violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta a sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia (Oliveira e Martins, 2007, p. 95).

O cerceamento sobre os estudantes chega ao ponto de alguns professores, sob o pretexto “de se manter a ordem” e garantir que os alunos fiquem em silêncio, utilizarem-se de práticas duvidosas, como cópias e ditados desprovidos de intencionalidade pedagógica. Além disso, discriminações e exclusões são outras expressões dessas práticas no contexto educacional (Teixeira e Porto, 1998).

A escola pública, que frequentemente é considerada um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, e que contribui para a mobilidade social de diversos grupos, especialmente os mais vulneráveis, também reproduz desigualdades e exclusões, contrariando seu propósito (Abramovay, 2021).

Martins e Dayrell no artigo ‘Juventude e participação na escola: disputas e relações no cotidiano escolar’, ao tratar das relações entre jovens e escola, enfatizam a importância da participação dos estudantes no cotidiano escolar. Para eles,

a instituição escolar, da forma como se encontra organizada normalmente, privilegiando as aulas em sala, os tempos rígidos, uma atuação burocrática, tende a 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 e Dayrell, 2022, p. 164).

---

<sup>19</sup> Inserção do autor.

A promoção do diálogo e a participação ativa dos estudantes desempenham um papel fundamental na resolução de conflitos e na mitigação de episódios de violência no ambiente escolar. Estabelecer canais abertos de comunicação permite que as preocupações, perspectivas e sentimentos dos estudantes sejam expressos de maneira construtiva.

Para Teixeira e Porto (1998), o “imaginário do medo tem produzido nas escolas o que se pode chamar de ‘cultura da violência’” (1998, p. 61). Quando a escola recorre a medidas autoritárias e de controle, abafam-se as mensagens que a violência tenta expressar em suas diversas formas, por meio dos atos de vandalismo à estrutura física da escola, as conflituosas interações entre alunos, alunos e professores, e alunos e funcionários. O papel de professor é substituído por uma figura de contenção, impotente para executar seu papel (Martins e Oliveira, 2007).

O diálogo efetivo não apenas facilita a compreensão mútua, mas também contribui para a criação de um ambiente inclusivo e respeitoso. Ao envolver os estudantes na resolução de conflitos, as escolas os capacitam para se tornarem agentes ativos na construção de um ambiente escolar seguro e colaborativo. Assim, conforme aponta Martins e Oliveira, “cabe ao adulto, neste caso, o professor, promover a ascensão da palavra, tanto a dele como a do aluno” (2007, p. 97). Essa participação fortalece o senso de comunidade, e promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de resolução de problemas, essenciais para a formação integral dos estudantes.

Por fim, o diálogo e a participação dos estudantes são pilares fundamentais para cultivar uma cultura escolar positiva e para construir relações saudáveis, contribuindo, significativamente, para a prevenção e redução da violência no contexto educacional. Conforme apontam Teixeira e Porto (1998), uma estratégia eficaz para melhorar a dinâmica escolar é a gradual integração da escola com a comunidade por meio de atividades colaborativas e participação ativa em órgãos colegiados, como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres. Essa abordagem ampla não só fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também enriquece a assistência oferecida às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, promovendo uma participação mais ativa na vida escolar.

### 3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, são detalhados os caminhos adotados para conduzir a pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos metodológicos empregados. Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, com o intuito de responder que fatores dificultam a implementação dos diversos instrumentos de promoção da autonomia dos estudantes e como fomentar a efetiva participação dos alunos na gestão democrática da escola pesquisada. O intuito é explorar a dinâmica da participação das juventudes na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves.

Conforme afirma Yin “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que"” (p. 19, 2001), trata-se de uma abordagem utilizada “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Id *ibid.*). Assim, esta pesquisa busca investigar como se materializa a participação das juventudes na escola pesquisada e quais os possíveis entraves na promoção da autonomia dos estudantes nos diversos instrumentos de participação, bem como, qual a influência do contexto social da escola nesse processo.

Esta pesquisa pretende investigar "como" e "por que" os jovens enfrentam dificuldades para se engajar nos diversos instrumentos de participação. Assim, este estudo busca coletar dados e informações que subsidiem a construção de um plano de ação voltado ao aprimoramento de práticas que fomentem um maior engajamento das juventudes nos diversos instrumentos de participação estudantil e na gestão democrática da escola.

A partir da percepção dessa problemática foram levantados dados que evidenciam as questões levantadas, como a fragilidade dos mecanismos de participação dos estudantes no processo de gestão democrática e o contexto escolar. Entre os dados coletados estão resultados de avaliações externas, indicadores socioeconômicos, número de matrículas, dados sobre os índices de violência no entorno da escola, registros de eventos de indisciplina e casos de violências dentro do espaço escolar, consultas em atas de reuniões colegiadas, e ainda, a utilização de um caderno de observação de campo. A partir dessas informações, foi se construindo um panorama mais detalhado do contexto da escola pesquisada.

Para atingir o propósito da pesquisa, foram realizadas pesquisas documentais, bibliográficas e de campo, com o objetivo de capturar uma visão abrangente do

fenômeno investigado. O foco aqui foi analisar os entraves para a efetivação da participação juvenil na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, e identificar, que fatores possam estar dificultando a efetiva implementação dos instrumentos de promoção da participação estudantil no processo de gestão democrática.

A pesquisa documental foi realizada com o objetivo de reunir e analisar dados oficiais e registros institucionais. Foram coletados dados do censo escolar, resultados de avaliações externas a partir do Simave, indicadores socioeconômicos da região em que a escola está inserida (dados do Inse), legislações, boletins de ocorrência (PMMG), além de documentos e registros internos da escola, como atas de reuniões administrativas e pedagógicas, registros de ocorrências, além do PPP da escola. Esses materiais permitiram compreender melhor a escola pesquisada, o contexto normativo e o cenário em que estão inseridos os estudantes

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, teve como foco dar sustentação teórica à pesquisa a partir de artigos científicos e estudos acadêmicos sobre os conceitos de participação e autonomia, heterogeneidade e as violências no espaço escolar. Essa etapa permitiu a construção do referencial teórico, oferecendo embasamento para a interpretação dos dados coletados nas demais fases da pesquisa. A proposta foi explorar como esses conceitos se entrelaçam e se relacionam com a gestão, com o contexto da escola estudada e com as legislações vigentes.

A pesquisa de campo foi estruturada para compreender, na prática, as dificuldades e potencialidades da participação juvenil dentro do cenário pesquisado. Apesar da escola ofertar as modalidades de Ensino Fundamental e Médio, a pesquisa de campo se limitou ao Ensino Médio. Este recorte partiu da premissa de que os alunos do Ensino Médio já estão mais desenvolvidos no processo de reflexão e criticidade, o que sugere maior autonomia em relação aos alunos do Ensino Fundamental, além de uma percepção mais consolidada do contexto em que estão inseridos. Pretendeu-se aqui verificar a percepção de participação dos estudantes nos canais institucionais, além de verificar como os jovens veem as violências nos espaços escolares e se estas afetam sua interação com o processo educacional e de participação.

Como instrumento de investigação sobre como se materializa a participação das juventudes na escola, a problemática das violências e possíveis impactos no espaço escolar, foram utilizados: um questionário com os estudantes do Ensino Médio, uma roda de conversa com os representantes das turmas do Ensino Médio e

entrevistas realizadas com três professores. Os instrumentos de pesquisa estão disponíveis nos apêndices A, B e C, respectivamente.

O percurso foi, num primeiro momento, a aplicação do questionário coletando informações sobre violências, participação dos estudantes e gestão democrática. Conforme afirma Gil (2008), as “respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (p..121, 2008).

Essa etapa da pesquisa foi realizada nos dias 28 de agosto de 2024 e 02 de setembro de 2024. Participaram da pesquisa 208 alunos, de maneira voluntária, de um total de 343 matriculados no Ensino Médio regular<sup>20</sup>. O objetivo foi diagnosticar a perspectiva dos estudantes sobre os temas pesquisados a partir de suas experiências.

Em seguida, de posse dos dados coletados e analisados, foram elaborados tópicos (utilizados como gatilhos) para a roda de conversa com os representantes de turma. A opção pela roda de conversa com os representantes de turma foi aproveitar sua posição representativa, buscando compreender como eles materializam sua atuação e como eles percebem a participação das juventudes dentro da escola.

A proposição desse instrumento foi instigar a participação dos sujeitos numa conversa mais voluntária, de maneira que os estudantes puderam expressar entre seus pares suas percepções. Outro ponto que cabe destacar foi a opção por esses estudantes. Parte-se aqui da premissa que a escolha dos representantes de turma é realizada pelos seus pares, num processo de escolha democrática, dessa forma, a opção de usar esses alunos como fonte de pesquisa minimiza a subjetividade do pesquisador na escolha dos entrevistados.

A roda de conversa aconteceu com todos os representantes de turma do ensino médio do turno da manhã, no dia 13 de novembro de 2024, totalizando oito alunos. Na escola, há ainda três turmas de Ensino Médio regular no noturno, e, embora suas contribuições fossem muito relevantes para a pesquisa, compromissos desses estudantes impossibilitaram suas participações.

A entrevista teve duração de pouco mais de uma hora, tempo em que foram propostos questionamentos aos estudantes, os quais se manifestaram de maneira

---

<sup>20</sup> Dado fornecido pela instituição escolar.

voluntária, de acordo suas perspectivas. Conforme afirma Gil (2008) as entrevistas coletivas,

são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas (Gil, 2008, p. 114)

Para nomear os alunos pesquisados foram atribuídos letras e números, de forma a garantir o anonimato e preservar a confidencialidade de suas opiniões. Foram utilizadas as siglas A1, A2, A3 e, assim, sucessivamente, de maneira aleatória. Dessa forma, evita-se a exposição de suas identidades, protegendo-os de possíveis julgamentos ou repercussões negativas. Além disso, ao dissociar informações pessoais das respostas fornecidas, assegura-se que os participantes se sintam mais à vontade para expressar suas opiniões de forma mais espontânea, contribuindo para a integridade e a ética do processo de pesquisa.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com três professores do Ensino Médio. Inicialmente pensada de maneira coletiva, ela precisou ser reorganizada e ocorreu de maneira individualizada. Apesar de todos terem se disponibilizado a realizarem a entrevista coletiva, uma vez que atuam na mesma escola, e ainda haver uma periodicidade de encontros coletivos nas reuniões pedagógicas e administrativas, não foi possível compatibilizar os horários de todos, em virtude de compromissos com o horário de trabalho em outras escolas, em alguns casos em redes de ensino diferentes, e a existência do sexto horário no Ensino Médio, o que reduz ainda mais o tempo fora de sala dos professores.

Nas entrevistas, foram apresentadas questões que norteiam a pesquisa, de forma que a conversa seguiu conforme a visão dos entrevistados e trazendo para a pesquisa um contraponto à visão dos estudantes, e, em diversas situações, corroborando suas percepções. Os professores foram nomeados de P1, P2 e P3, a partir do mesmo critério das siglas usado com os estudantes.

No decorrer das análises da pesquisa, serão utilizadas somente as siglas para referenciar as falas de todos os sujeitos de pesquisa de forma a trazer mais fluidez à leitura do texto, uma vez que as datas das entrevistas estão explicitadas nesta seção.

A entrevista com o professor P2 ocorreu, no dia 03 de dezembro de 2024, com duração de pouco mais de meia hora, e as entrevistas com os professores P1 e P3

aconteceram, no dia 09 de dezembro de 2024, separadamente, e tiveram duração de pouco menos de trinta minutos cada. Um ponto importante e comum entre os professores entrevistados é que todos atuam na escola há bastante tempo, o que traz uma visão mais abrangente da escola, e ainda acumulam outras funções dentro a instituição, além de lecionar nas disciplinas das suas áreas de formação.

O professor P1 tem uma longa vivência na escola atuando como professor e, há três anos, acumula a função de coordenador do novo Ensino Médio<sup>21</sup> na instituição. O professor P2, que leciona na área de ciências humanas no ensino é também vice-diretor. Já a professora P3 atua na área de linguagens e na atividade integradora Projeto de Vida, que objetiva incentivar os estudantes a refletirem sobre seus interesses e objetivos pessoais e profissionais, estabelecendo metas e planejando ações para alcançar seus projetos, promovendo protagonismo em diferentes aspectos da vida (Minas Gerais, 2023)

### 3.3 UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ESCOLA, AS VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES NESTE CENÁRIO

Para compreender a percepção dos diferentes atores escolares sobre a escola, nos temas versados neste estudo foram utilizados três instrumentos de pesquisa: uma roda de conversa com representantes de turmas, uma pesquisa com os alunos do Ensino Médio e entrevistas com três professores. A aplicação dessas ferramentas permitiu captar as impressões tanto dos estudantes quanto dos docentes, cada um trazendo suas perspectivas sobre o ambiente escolar, seus desafios e potencialidades.

As diferentes visões foram fundamentais para uma análise mais completa, pois refletem experiências e percepções sob a ótica dos atores investigados, contribuindo para um diagnóstico mais preciso e embasado. A relevância dessas impressões reside no fato de que elas trazem subsídios para orientar ações e propostas de melhorias na escola, tornando-a um espaço mais acolhedor, eficiente e alinhado às necessidades da comunidade escolar.

---

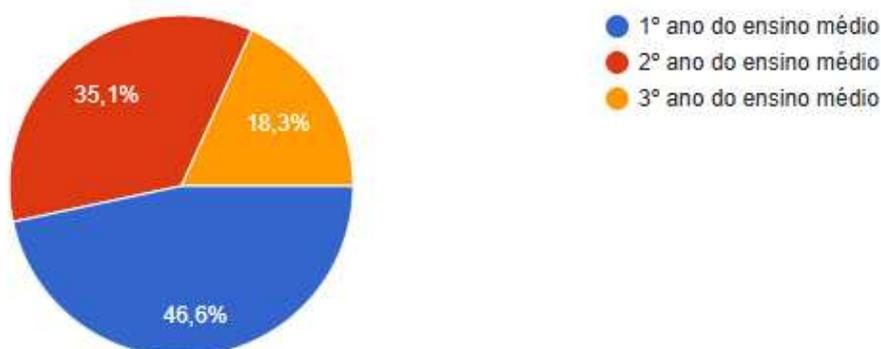
<sup>21</sup> Na rede pública estadual de ensino a função do Coordenador do Novo Ensino Médio nas escolas é promover a integralização curricular, a alinhando o Currículo de Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio com a BNCC, de forma a assegurar a indissociabilidade entre a formação geral básica com os itinerários formativos (Minas Gerais, 2023).

Para Bernard Charlot (2002b), a relação com a escola e o saber nos bairros populares parte de questões-chave da atividade intelectual, do sentido e do prazer do ensino. Assim, segundo ele, quem resolver essas questões “vai ser um docente bem sucedido” (Charlot, 2002b, p.18). Dessa forma, a construção do PAE, proposta no capítulo 4 desta pesquisa, busca estar conectada e dialogar com as percepções e expectativas dos estudantes, reafirmando a importância da construção de uma escola democrática, em que todos os atores envolvidos possam contribuir com suas percepções.

### 3.3.1 As percepções sobre a escola

Na pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio, foi investigada a percepção dos estudantes sobre as diferentes formas de violências no ambiente escolar, a participação estudantil na escola e a gestão democrática. Participaram, voluntariamente, da pesquisa 208 alunos das três séries do Ensino Médio regular, distribuídos conforme o gráfico 3.

Gráfico 3 – Proporção de alunos que participaram da pesquisa conforme série



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Levando-se em conta a faixa etária dos participantes, 83,7% dos respondentes tinham entre 14 e 17 anos e 16,3% com 18 anos ou mais. Os percentuais de participação dos estudantes por série sinalizam uma outra realidade da escola, a evasão e o abandono escolar ao longo do Ensino Médio, corroborados pela redução do número de matrículas nesse segmento.

Os dados quantitativos obtidos na pesquisa trouxeram informações importantes sobre as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre os temas investigados. Esses dados oferecem subsídios para uma avaliação mais detalhada sobre os temas aqui investigados, de forma que a abordagem quantitativa contribui para embasar conclusões mais sólidas e fundamentadas, tornando a pesquisa mais confiável e relevante.

Já a roda de conversa com os representantes de turma do Ensino Médio revelou-se uma oportunidade valiosa para discutir questões essenciais sobre o cotidiano escolar. A escolha dos representantes como interlocutores foi estratégica, dada sua posição representativa, permitindo acessar um panorama mais amplo das vivências e opiniões dos estudantes.

Durante a roda de conversa, alguns temas ficaram muito evidentes nas falas dos estudantes. A “desorganização”, a “falta de estrutura”, o “ambiente conturbado” e o “desânimo” nortearam por diversas vezes suas falas ao se referirem à escola e aos projetos voltados para os estudantes do Ensino Médio. Embora algumas falas sejam difusas em virtude dos locais de fala, como, por exemplo, questões trazidas pelos representantes das turmas do terceiro ano do referido segmento, que mencionaram, muitas vezes, questões relacionadas à formatura e ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), todos entrevistados citaram os pontos destacados no início deste parágrafo como problemáticas da escola.

Embora não tenha sido possível identificar entre os problemas destacados uma relação clara de causa e consequência, percebe-se que esses fatores dialogam entre si, comprometendo o ambiente escolar e as práticas educacionais.

Segundo a aluna A1, “todo mundo sabe que a escola tem o máximo de importância da nossa vida, né? porque é o princípio de qualquer formação que a gente vai ter no futuro”. Para ela, que cursou parte do Ensino Médio em outra instituição de ensino, “aqui [na escola pesquisada]<sup>22</sup> eu percebo que é um pouco desorganizada as coisas da escola”. Ela continua sua fala destacando os problemas da escola; “eu acho que a estrutura da escola conta muito com isso, até para pesquisa, para trabalho, se olhar informática, maioria do computador não pega”. A aluna segue seu relato ponderando sobre a fragilidade da estrutura física da escola, “estranhei muito pela estrutura dessa escola, que prejudica os próprios alunos mesmo”.

---

<sup>22</sup> Inserção do autor.

Outros alunos seguiram a percepção da aluna A1. Segundo a aluna A2, o “desânimo é uma coisa que pegou muito esse ano, porque, pela falta de estrutura, os alunos não conseguiram ter projetos”. Para a aluna A3, “as pessoas desistem, desanimam, não fazem nada, fazem o suficiente para ter os 15 pontos de média ali, e é isso”<sup>23</sup>. Os relatos sobre os problemas de organização da escola e uma percepção ruim dos estudantes seguem. Segundo a aluna A4, o ambiente escolar “é muito desorganizado. Muito desorganizado (sic). Não só em questão de aula e dos professores, mas também desorganizado tanto na limpeza, quanto na diretoria. Tudo é muito desorganizado”. Para a aluna A5, “se a escola tivesse organização, os alunos não fariam mal da própria escola”.

Embora não se possa estabelecer uma relação entre a fragilidade estrutural da escola, a desorganização escolar e o desânimo descrito pelos alunos apenas pela roda de conversa, pode-se inferir que estes são fatores que contribuem para a fragilização do ambiente escolar, uma vez que a ausência de estrutura educacional adequada e um planejamento pedagógico mais alinhado com as expectativas dos estudantes dificulta o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem.

Dayrell (2003), ao buscar compreender os jovens como atores participativos, mais especificamente ao retratar um dos sujeitos da sua pesquisa, um jovem músico periférico, afirma que “a escola não consegue envolvê-lo, tornando-se uma obrigação necessária que ele apenas suporta” (Dayrell, p.47, 2003). Embora aqui não se pretenda estreitar a relação desta pesquisa com o estudo do autor, o que se observa é que em ambos os casos a escola não tem conseguido envolver os alunos.

Para muitos jovens periféricos ou de áreas mais vulneráveis, no contexto em que vivem, para que possam se desenvolver como cidadãos ativos e conscientes, é fundamental que as instituições sejam espaços acolhedores e que, apoiadas por políticas públicas eficazes, possam oferecer condições para que os estudantes exerçam seus direitos e que tenham participação ativa. Essa rede de sustentação deve criar ambientes que valorizem a juventude, proporcionando-lhes não apenas acesso a recursos e espaços, mas também voz e protagonismo (Dayrell, 2003).

---

<sup>23</sup> Segundo a resolução SEE Nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021 no seu Art. 93 o ano letivo da rede estadual é organizado em quatro bimestres, sendo distribuídos 25 pontos em cada bimestre, com média de 60% de aproveitamento.

A partir dos dados coletados, pode-se afirmar que a escola pesquisada não tem conseguido suprir os anseios dos jovens pesquisados. Quando as atividades não seguem uma rotina clara e os recursos necessários são escassos ou mal geridos, os alunos tendem a se sentir desmotivados e desconectados do processo educativo.

A aluna A5, ao se referir de maneira genérica aos seus colegas, afirma que eles “não fazem questão de nada, não levam nada a sério”. Esse distanciamento citado por ela reforça uma percepção coletiva, tanto dela quanto de outros alunos de que a escola está, aparentemente, distante de sua finalidade. A aluna A1 afirma que

a escola já é meio queimada no bairro. Eu moro na rua de baixo, literalmente. A minha casa é no final dessa rua e eu nunca estudei aqui porque eu já ouvi falar tanto mal dessa escola. Mas não é pouco. Eu criei uma resistência a estudar aqui. Quando eu vim para cá, no começo do ano, eu vi que não era essa, nossa o colégio é tão ruim. O ensino é maravilhoso. Os professores estão dispostos a ajudar e ensinar. A questão mesmo é a estrutura da escola.

A infraestrutura escolar influencia na qualidade do ensino, evidenciando que a presença de espaços como bibliotecas, laboratórios e quadras cobertas aumenta, significativamente, as chances de uma escola atingir um alto nível de qualidade. Esses dados reforçam a importância de investimentos estruturais na educação, pois ambientes adequados favorecem a aprendizagem, incentivam a pesquisa e promovem uma experiência escolar mais completa (Garcia; Rios-Neto e Miranda-Ribeiro, 2021).

Embora a percepção de problemas dentro do ambiente escolar se destaque, há, por outro lado, também, uma percepção positiva da prática educacional na escola, conforme aponta o trecho final da fala da aluna A1. Essa dualidade de percepções também pode ser vista na afirmação da aluna A2, que pondera sobre o papel da escola e a importância social da escola: “a escola também conta com uma vida sociável, né? A vida social conta muito na escola. E era para a gente ter feito memórias, vários projetos e, também, fazer a vida social se elevar. E acabou que isso não aconteceu”. Por outro lado, ainda segundo ela, dentro da perspectiva da socialização a escola “pode ser um ambiente de conforto” e, por isso, “que a pessoa vem para a escola”.

Percebe-se aqui que o “conforto” não se limita à definição exclusiva de bem-estar ou aconchego (Michaelis, 2024). O conceito de conforto pode ser visto, de maneira ampliada, como sentir-se confortável para desempenhar ações e práticas

habituais, muitas vezes, alheias ao contexto escolar. As percepções dos estudantes embora, frequentemente, dialoguem com a percepção dos professores pesquisados, em alguns casos, elas evidenciam um descompasso entre aquilo que eles anseiam e a visão dos docentes.

O entrevistado P1 apresenta uma visão crítica sobre a escola, ressaltando que seu papel ultrapassa a sua finalidade educacional, incluindo em suas práticas ações e funções sociais indispensáveis. Ele aponta que a vulnerabilidade de grande parte dos alunos, muitas vezes, marcada por carências tanto materiais quanto emocionais, exige que a escola priorize o acolhimento básico, antes de focar nos objetivos pedagógicos. Segundo ele, o “público que aparece tem “N” carências e, enfim, a vida é sempre muito complicada” e continua, se “não tem esse acolhimento, ele [o aluno] às vezes não vai querer nem vir na escola” (P1). Essa abordagem, segundo ele, é essencial para garantir a permanência dos estudantes na escola, tornando-a um espaço mais acessível e significativo em suas vidas.

Além disso, ele destaca a necessidade de uma gestão mais sensível e adaptativa, que reconheça as especificidades do público atendido e promova ajustes práticos, como a tolerância nos horários e prazos escolares, além da capacitação do corpo docente para lidar com a realidade dos alunos. Ele cita como desafios da gestão problemas típicos das juventudes, como a “gravidez na adolescência” e problemas sociais relacionados ao contexto que a escola está inserida, como “toque de recolher”, alunos que estão “guardado[s] em alguma instituição para pagar alguma coisa” (fazendo referência a alunos que cumprem medidas restritivas de liberdade) e a vulnerabilidade econômica de muitos alunos. Ele defende também a adoção de projetos pedagógicos integrativos, alinhados ao novo Ensino Médio, como forma de tornar a escola mais atrativa e eficaz. Para ele, o acolhimento não é apenas uma etapa preliminar, mas uma condição indispensável para que o processo de ensino e aprendizado ocorra de maneira satisfatória.

O professor P2, ao compartilhar sua experiência na escola, expõe os inúmeros desafios enfrentados pela instituição, especialmente no contexto de vulnerabilidade socioeconômica da comunidade atendida. Ele descreve a escola como um espaço que luta para atender às demandas educacionais e sociais, mas que esbarra em diversas dificuldades, tanto estruturais, quanto ausência de suporte, número de servidores e treinamento adequado. Segundo ele, “para que o aprendizado possa acontecer, primeiro é preciso ter um clima favorável a isso. O dia a dia na escola é

muito tumultuado” (P2) A ausência de um ambiente adequado para promover a concentração e o aprendizado, muitas vezes, é agravada pelas condições adversas que muitos alunos trazem de suas realidades familiares, “os meninos já vêm com uma série de problemas de casa, né? uma série de carências, toda a ordem” (P2)

Para ele, o ambiente escolar é desorganizado, “falta uma linearidade, uma harmonia, sei lá, porque é muito caótico” (P2). Ele ainda critica a precariedade da estrutura física, que carece de conforto e modernização, com salas mal ventiladas, acústica deficiente e ausência de equipamentos tecnológicos adequados para tornar as aulas mais atrativas. Além disso, a conservação do espaço é comprometida pela depredação frequente, pois os alunos “depredam o patrimônio de uma forma, assim, insana”. Esses problemas criam um desgaste emocional dos profissionais que contribui para um clima de distanciamento com os estudantes.

Ele também enfatiza a necessidade de criar um ambiente mais acolhedor, com maior serenidade e harmonia, capaz de reduzir os impactos das fragilidades externas e internas. Apesar das adversidades, P2 demonstra o compromisso da escola com a sua comunidade, reconhecendo o esforço coletivo de minimizar os problemas e oferecer o melhor possível em um contexto de tantas limitações e adversidades, segundo suas próprias palavras, “[a escola] reduz o impacto, reduz o dano” (P2).

A professora P3, assim como os outros dois professores entrevistados, aponta uma série de problemas que dificultam o alcance dos objetivos educacionais da instituição. Ela destaca que muitos alunos veem a escola como um espaço de refúgio social, utilizado para escapar de situações familiares difíceis ou como fonte de alimentação básica, devido às condições de vulnerabilidade em que vivem. Conforme ela afirma, “muitas vezes, os meninos veem a instituição escolar como uma fuga”

Numa leitura simplista dessa realidade, poder-se-ia concluir que esse cenário, por si só já comprometeria o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, conforme afirma Arroyo (2015)

crianças e adolescentes trazem usos, apropriações e ressignificações dos próprios espaços – expropriados e reapropriados, desvalorizados e revalorizados – e, com isso, pressionam para que os currículos deem centralidade ao estudo do tempo-espaço vivido por eles(as). (Arroyo, 2015, p.32)

Assim, os jovens transformam os espaços onde vivem com base nas suas experiências. Eles dão novos significados a esses lugares, mesmo que sejam

ambientes que, antes, eram vistos como sem importância ou desvalorizados. As vivências e as formas como eles percebem e utilizam os espaços devem ser valorizadas na escola. O currículo deve dar mais atenção à realidade que esses jovens vivem no dia a dia, integrando suas experiências ao ensino. Isso torna o aprendizado mais próximo da vida real deles, mais interessante e significativo.

Entre os principais desafios que a professora P3 ressalta está a ausência de uma parceria consistente entre escola e família. A falta de envolvimento dos pais no processo educativo deixa os professores sobrecarregados e sem o suporte necessário para lidar com as demandas dos alunos, “muitas vezes, a gente não tem o retorno dos pais” (P3).

A precariedade de recursos materiais também é um entrave significativo. Para a professora P3, a gestão escolar deve priorizar o fornecimento de suporte material e fomentar práticas pedagógicas mais diversificadas. Contudo, enfatiza que a falta de interesse dos alunos representa uma barreira que precisa ser superada. Segundo P3, os alunos “vêm para a escola, eles estão na escola, mas não vem com o intuito de aprendizagem”.

A pesquisa revelou desafios significativos no ambiente escolar, especialmente relacionados à desorganização, problemas de estrutura e desmotivação dos alunos. A percepção dos estudantes indica que esses fatores impactam diretamente seu engajamento e participação na escola. Por outro lado, os professores destacaram a influência da vulnerabilidade social e a necessidade de um suporte mais eficaz para atender às demandas dos alunos. Esses fatores somados reforçam a importância de ações assertivas da gestão, além de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades estudantis para promover um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante.

### **3.3.2 Diversas formas de violências no ambiente escolar**

Os gestores escolares enfrentam diariamente o desafio de garantir um ambiente favorável ao aprendizado e à convivência harmoniosa entre todos os envolvidos no processo educacional. As interações dentro da escola vão além das práticas educacionais tradicionais, devendo também contribuir para o desenvolvimento pessoal, a construção de valores e o amadurecimento dos

estudantes. Nesse contexto, a violência representa um obstáculo significativo, exigindo atenção especial.

A pesquisa buscou retratar a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre as violências no espaço escolar. O quadro 1 aponta que, além da violência física, a violência psicológica e verbal são pontos de atenção. Em todas as questões abordadas, mais da metade dos alunos afirmam que já presenciaram ou foram vítimas de violências no espaço escolar, com destaque para a violência verbal com mais de 70% de respostas positivas. A violência nas escolas é um fenômeno complexo, com várias dimensões, que se manifesta de diferentes formas devido a práticas ocorridas dentro do ambiente escolar (Abramovay, 2021).

Quadro 1 – Percepção de violência na escola

	<b>Sim, sempre</b>	<b>Sim, às vezes</b>	<b>Sim, raramente</b>	<b>Não tinha certeza</b>	<b>Não</b>
<b>Presenciou ou foi vítima de violência física na escola (brigas, agressões físicas)</b>	6,7%	25%	26%	6,7%	35,6%
<b>Presenciou ou foi vítima de violência verbal na escola (insultos, ofensas, humilhações)</b>	14,4%	31,7%	25%	8,2%	20,7%
<b>Presenciou ou foi vítima de violência psicológica na escola (intimidação, exclusão social, bullying, assédio moral)</b>	9,6%	24%	18,3%	14,4%	33,7%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Estes dados contrastam com a função social do ambiente escolar, que deveria ser um espaço de socialização, integração, compartilhamento de saberes e desenvolvimento das relações humanas. Dos alunos pesquisados mais da metade afirmaram já terem sido vítimas ou testemunhado violência física. Embora o senso comum sugira que esse tipo de violência seja o principal reflexo da deterioração da segurança no ambiente escolar, a realidade é mais complexa. O problema se estende para além da violência física. Conforme aponta Abramovay (2021),

As microviolências podem passar despercebidas e são muitas vezes consideradas normais por todos. Entretanto, possuem um impacto importante na criação de um clima de insegurança. As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas microviolências, incivildades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros

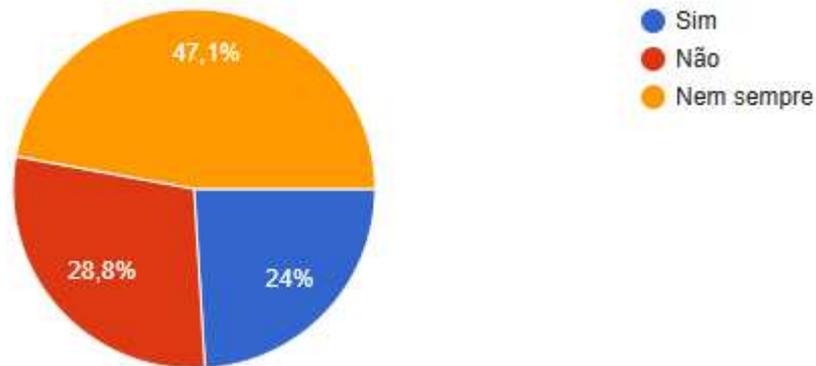
de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola. Dentro de uma concepção ampla do fenômeno da violência e sua interferência no cotidiano escolar, microviolências são vistas efetivamente como violências, e são cada vez mais comuns. (Abramovay, 2021, p.9).

As microviolências, conforme aponta a autora, muitas vezes, passam despercebidas ou são toleradas por serem comuns no cotidiano escolar, mas seus efeitos impactam negativamente o clima escolar. Enxergar essas microviolências como formas reais de violência é essencial para promover uma convivência mais saudável nas escolas, temática que será abordada no PAE, com o objetivo de promover um ambiente de respeito mútuo e empatia.

Outro ponto de atenção do questionário é como os alunos veem a atuação da escola em episódios de violências. Cerca de 60% dos alunos afirmaram que, diante de uma situação de violência ocorrida no espaço escolar, deve-se recorrer ou diretor ou vice-diretor. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente, no parágrafo único do Art. 4º, afirme que a criança e o adolescente têm “primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias” (Brasil, 1990), o que se percebe é que uma parcela significativa dos entrevistados canalizam a atenção e socorro em situações de conflito aos gestores e não a todos os adultos que compõe o ambiente escolar, e apenas 15,4% dos entrevistados afirmaram recorrer a qualquer funcionário e outros 7,2% indicaram que não sabem a quem recorrer.

O gráfico 4 ilustra a percepção dos alunos sobre a capacidade da escola em lidar com casos de violência dentro do ambiente escolar.

Gráfico 4 – Percepção dos alunos sobre a efetividade da escola em lidar com os episódios de violência



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O gráfico evidencia um descompasso entre as ações voltadas para promoção a um ambiente educacional positivo e a recorrência de episódios de violência. Preocupantes 76% dos entrevistados afirmaram que a escola não sabe lidar ou nem sempre atua de maneira positiva.

Ao serem questionados sobre a escola oferecer apoio suficiente quando ocorrem situações de violência dentro do ambiente escolar, 69,7% dos entrevistados afirmaram que concordam pouco ou não concordam com essa afirmativa. As respostas indicam uma fragilidade da escola em lidar com situações de violências, e, conforme afirma Abramovay (2021), em várias situações, a escola adota processos próprios de exclusão e seleção social, favorecendo alguns alunos enquanto afasta outros. Normalmente, aqueles que acabam excluídos são os que não conseguem atender às expectativas em relação ao desempenho escolar, comportamento ou interação com a comunidade escolar (Abramovay, 2021). Esse fenômeno sugere que, além de educar, a escola pode, muitas vezes, sem perceber, reforçar desigualdades ao deixar de incluir plenamente os alunos que mais precisam de apoio para se desenvolver.

Conforme afirma Charlot (2002a),

a questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica (Charlot, 2002a, p.436)

Por fim, ainda dentro das percepções dos estudantes sobre as violências no espaço escolar, foram levantadas questões sobre o entorno da escola. Ao serem questionados sobre a segurança no entorno da escola, apenas 13,9% dos alunos afirmaram que a comunidade é segura, enquanto 20,2% afirmam que ela nunca é, e outros 65,9% afirmaram que, às vezes, é segura.

A violência fora da escola impacta diretamente a segurança dentro da escola para mais de 50% dos entrevistados. Quando alunos convivem com situações de violência em suas comunidades, esses fatores podem aumentar o estresse e a tensão que eles trazem para o espaço escolar. Para Charlot (2002a), nas escolas onde a violência é grande, há uma forte tensão. Segundo o autor, “algumas dessas fontes estão diretamente ligadas ao estado da sociedade e do bairro. Quando o bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência” (Charlot, 2002a, p.439). Assim, esses fatores modificam a rotina, as relações internas e as interações entre os membros da comunidade escolar e o contexto social externo (Abramovay, 2021).

A percepção de violência apontada pelos alunos corrobora os dados da PMMG trazidos, na seção 2.2.2, deste estudo, que ao contextualizar o quadro socioeconômico da localidade e o entorno da escola trouxe dados preocupantes de violência nos arredores da escola. Conforme aponta Abramovay, “a escola não é mais um local neutro, resguardado dos riscos exteriores” (p. 14, 2021). Diante dos dados, é possível inferir que essas manifestações de violências geram impactos internos significativos e podem ser compreendidas no contexto das dinâmicas próprias da escola. “O espaço onde a escola se localiza tem influência sobre o seu cotidiano e na percepção de segurança dos alunos e adultos” (Abramovay, 2021. p.14).

As múltiplas manifestações de violências no entorno da escola e dentro das relações sociais em que os alunos estão inseridos reverberam na escola. A violência nas escolas é um problema preocupante, pois afeta diretamente aqueles que a praticam, sofrem ou presenciam, além de comprometer o ambiente escolar, que deveria ser um espaço de convivência harmoniosa, prazer e estímulo ao aprendizado e ao conhecimento (Abramovay, 2021).

Esse foi um ponto de unanimidade entre os estudantes que participaram da roda de conversa. As violências que acontecem na escola têm impacto na

aprendizagem ou no ambiente escolar. Antes de se matricular na escola, a aluna A2 afirmou;

eu perguntava para as pessoas como é a escola, e as pessoas me assustaram demais, falaram que só tinha briga, que era capaz de eu entrar e as pessoas quererem uma confusão comigo, que não tinha pátio, porque o pátio estava começando a reforma, me assustaram completamente, eu fiz de tudo para não vir para cá, mas acabou que eu tive que vir para cá.

Ainda segundo a aluna A2, “muita gente fala que a diversão da escola são as brigas. Aí depois que o [novo vice-diretor]<sup>24</sup> entrou, ficou chato. Já ouvi muito falar disso. Então, acaba que tem um impacto”. E complementa a aluna A1 “é a mente, dos próprios alunos, né? Já estão acostumados”. Essas afirmações corroboram uma percepção de normalização ou naturalização das violências e de desorganização do espaço escolar. Segundo a aluna A3, “eles [os alunos]<sup>25</sup> gostam dessa desorganização”. Essas afirmações dialogam com os dados obtidos no questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio, citado na subseção anterior, em que um número expressivo de jovens afirmou já ter presenciado ou ter sido vítima de violências no espaço escolar.

Os alunos entrevistados também mostraram preocupação com a cultura da violência, onde a desorganização e a falta de disciplina são aceitas. Para a aluna A1, os alunos vão “continuar não levando essa escola a sério, porque ela sempre vai ser a escola mais mal falada do mundo. E sempre vai continuar nessa mesma situação. Porque a mente dos alunos já são assim”. Essa percepção gera resistência a mudanças e à implementação de práticas que visem melhorar o ambiente escolar. Há uma espécie de consolidação da cultura da violência, que reflete na normalização de comportamentos agressivos e a perpetuação de práticas baseadas no conflito e na intolerância. Para Abramovay (2021),

As brigas encontrariam respaldo em expressões sociais difundidas de apologia de comportamentos agressivos, elevando-as à condição de atos a serem incentivados e aplaudidos, por indicarem coragem, virilidade e poder, reproduzindo uma cultura de violência (Abramovay, 2021. p.15).

---

<sup>24</sup> Exclusão do nome e inserção feita pelo autor.

<sup>25</sup> Inserção do autor.

Ainda segundo a aluna A1, “a estrutura da escola não deixa ninguém levar a sério e acaba que os alunos veem a escola como um ambiente de lazer, não educacional”.

Outro ponto de atenção, sinalizado no questionário, e evidenciado na roda de conversa, foi a materialização dos tipos de violências na escola trazidos por Charlot (2002a). A violência na escola, foi citada pelas alunas A1 e A2, respectivamente, “a diversão da escola são as brigas” e “só tinha briga”; a violência à escola, descrita pela aluna A6, ao detalhar atos de vandalismo na sua turma, sobre alunos que ficam “estragando o ventilador” e, ao chegar o calor, afirmam “nossa, essa escola não presta, nem o ventilador funciona”; e por fim, a violência da escola, em relatos preocupantes de exclusão e favorecimentos na distribuição da merenda, acesso a banheiros, descumprimento de normas e regras coletivas e a falta de suporte na distribuição de materiais. Conforme apontamentos dos alunos, “a escola tem isso do favoritismo” (A1), “a cantineira gosta de vir por trás e ela tirar o prato de quem tá na fila pra dar pra coleguinha dela” (A1), “é muito difícil uma escola de funcionários com alunos pra, assim, te favorecer, sabe?” (A3), “se você é coleguinha da tia da limpeza, elas te favorecem” (A1), “ficam trancando o banheiro e só abriam (sic) no recreio” (A5), “tem muita gente que tem infecção, né? que é aí, precisa ir ao banheiro, e como é que você vai?” (A7), “eu vi, quando abriu o banheiro, a funcionária tava (sic) sentada, mexendo no telefone e três meninas dentro do banheiro matando a aula, por que ela estava deixando as meninas matarem a aula? (A5)”, “material, não tem” (A4), “geralmente, é uma má resposta” (A2), “vem com sete pedras, é uma humilhação para pedir uma folha” (A1), “sem a ajuda da escola mesmo” (A8), “os professores se juntaram para, literalmente, julgar a gente, e chamaram a gente de preguiçosos (A2). Essa “violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam” (Charlot, 2002a, p. 435) também contribui para certo afastamento dos estudantes da escola, suscitando uma sensação de despertencimento.

Os relatos dos estudantes indicam que a escola não apenas falha em conter a violência entre alunos, mas também contribui para um ambiente de desigualdade e desamparo. Essa percepção dos estudantes de favorecimentos por parte dos funcionários na distribuição da merenda e no acesso ao banheiro contribui para a idealização de um cenário de injustiça cotidiana, colaborando para a insatisfação e desengajamento dos alunos. A falta de materiais e o tratamento hostil por parte dos

professores e funcionários reforçam a noção de que a escola, em vez de ser um espaço de acolhimento, pode ser um local de opressão e negligência.

Essa percepção dos alunos encontra eco nos relatos dos professores, que também identificam os desafios relacionados à violência e as dificuldades da escola em lidar com situações de conflito. Os depoimentos dos docentes confirmam muitos dos problemas apontados pelos estudantes. Segundo os professores entrevistados, a problemática da violência impacta tanto alunos quanto professores e funcionários.

Um dos aspectos mais evidentes para os professores entrevistados é a naturalização da violência dentro da escola. Os três entrevistados ressaltam que as agressões, especialmente verbais, tornaram-se parte da rotina escolar e, muitas vezes, são vistas como algo naturalizado. O professor P2 aponta que esse cenário reflete uma brutalização social mais ampla, que não se restringe à periferia, mas permeia toda a sociedade. A professora P3, por sua vez, menciona que os alunos recorrem frequentemente à violência para resolver conflitos, demonstrando impaciência e falta de respeito no convívio escolar.

Outro ponto destacado pelos professores entrevistados é a presença constante da violência verbal. P1 e P3 observam que, apesar da escola apresentar uma redução da violência física entre alunos nos últimos anos, as agressões verbais continuam sendo um problema grave, prejudicando o ambiente escolar. O professor P2 complementa essa visão ao mencionar que expressões agressivas e falas preconceituosas são comuns entre os estudantes, muitas vezes, sem que percebam a gravidade dessas atitudes. Essa banalização da violência verbal pode ser um gatilho para conflitos mais sérios. As microviolências apontadas por Abramovay (2021) ao serem ignoradas, por parecerem comuns, contribuem significativamente para a sensação de insegurança no ambiente escolar.

Essa sensação de insegurança dentro da escola também é uma preocupação recorrente dos professores entrevistados. Segundo eles, embora a escola tente garantir um ambiente seguro, ainda há fragilidades. A professora P3 descreve um evento ocorrido em sua aula que ilustra essa vulnerabilidade. “Uma aluna já trouxe uma faca na minha aula. Ela estava sofrendo *bullying* e acabou não falando conosco e ela trouxe uma faca para atingir o menino (P3). Segundo o professor P2, “a gente está numa cultura de violência”, e embora, para o professor P1, ocorram poucos episódios de violência extrema na escola, fatores externos, como o toque de recolher no bairro, influenciam a percepção de segurança dentro da instituição.

A brutalização social das últimas décadas se reflete no ambiente escolar, segundo o professor P2. Para os professores entrevistados, o desrespeito aos docentes e a hostilidade do ambiente escolar geram desmotivação, e, muitas vezes, afetam a dinâmica das aulas. Para Charlot (2002a), essa sensação de insegurança desperta uma angústia social em face da violência na escola. Ainda segundo o autor, os diversos episódios ocorridos nos bairros problemáticos produzem “um estado de sobressalto, de ameaça permanente (Charlot, 2002a, p. 433).

Para a professora P3, da mesma forma que alguns alunos recorrem à violência em situações de conflito, é real a possibilidade de um aluno “atacar um professor em um momento de raiva” (P3). O professor P1 chama atenção para o aumento da violência direcionada aos professores, incluindo ameaças e desrespeito.

Conversando com os colegas, a gente percebe que essa violência direcionada ao professor, ela tem aumentado. A gente teve muitos casos aí. E, puxando pela memória, eu não me lembro de ter tido tantos casos nos outros anos. Então, eu não sei se a violência migrou (P1).

O professor P2 complementa essa análise ao apontar que os docentes, pressionados pelo cotidiano escolar, acabam reproduzindo comportamentos agressivos, mesmo que involuntariamente. É o que Charlot (2002a) chama de violência “da escola”, aquela que os jovens são submetidos pela instituição e seus representantes”.

Por fim, um problema estrutural identificado nas entrevistas é a falta de comunicação e de vínculo entre escola e alunos. O professor P1 critica a forma como as regras são impostas sem diálogo, o que gera resistência dos estudantes. Já a professora P3 destaca que a ausência de proximidade com as famílias e a dificuldade em criar laços de confiança com os alunos prejudicam o ambiente escolar. E o professor P2 ressalta que, para combater a violência de maneira eficaz, é necessário promover mudanças mais amplas na cultura e nas relações interpessoais dentro e fora da escola.

Diante dessas reflexões, fica evidente que a violência escolar é um problema multifacetado, que exige uma abordagem integrada. A criação de um ambiente mais seguro e respeitoso passa pelo fortalecimento do diálogo, pelo estímulo à empatia e pelo desenvolvimento de estratégias para envolver alunos, professores e a comunidade no enfrentamento dessa questão. A segurança escolar é um valor

essencial, pois influencia diretamente o bem-estar de todos os envolvidos na comunidade educativa. A presença da violência, seja real ou percebida, compromete a qualidade do ensino, afetando tanto o desempenho dos alunos quanto a atuação dos professores. Além disso, cria um ambiente de insegurança que impacta a rotina escolar e a vida das famílias, tornando fundamental a adoção de medidas que promovam um espaço mais seguro e acolhedor (Abramovay, 2021).

### 3.3.3 A participação estudantil na escola

A compreensão da efetiva participação estudantil na escola é elemento fundamental para a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. A aplicação dos instrumentos de pesquisa permitiu analisar as percepções dos diferentes atores pesquisados, identificando desafios, fragilidades, potencialidades e caminhos para fortalecer o engajamento dos alunos na gestão escolar e na tomada de decisões que impactam sua vivência na instituição.

A pesquisa com os estudantes do Ensino Médio também abordou a visão dos alunos sobre participação estudantil e gestão democrática na escola. O quadro 2 traz a percepção dos estudantes sobre questões referentes à participação e gestão democrática na escola.

Quadro 2 – Percepção dos estudantes sobre participação e gestão democrática na escola.

	Sim	Às vezes / em parte	Não
<b>A opinião dos alunos é valorizada pela equipe escolar (professores, funcionários, supervisão escolar, direção)</b>	16,8	57,7	25,5
<b>O aluno se sente encorajado(a) a participar ativamente das atividades escolares</b>	26,9	62	11,1
<b>A gestão da escola é democrática, ou seja, os alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar têm voz nas decisões</b>	20,7	51	28,3

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os dados coletados apontam para uma percepção parcial de valorização e voz dos estudantes. Nos três pontos tratados no quadro mais da metade dos estudantes

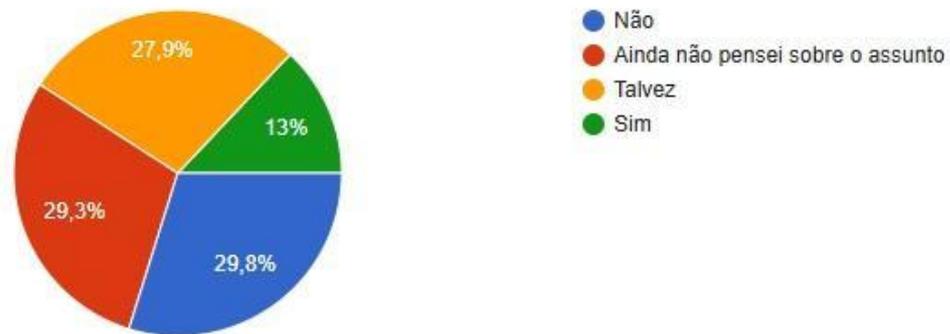
responderam em parte ou às vezes. Para Abramovay “a escola é um local onde indivíduos são obrigados a conviver todos os dias, obedecendo a horários e a normas em comum” (p. 8, 2021), assim a existência de canais de diálogo e de construção coletiva na tomada de decisões é fundamental para a construção de uma escola mais inclusiva e segura, pois fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade entre os alunos. Ao serem envolvidos nos processos de decisão e na apropriação de canais de diálogo, os estudantes têm a oportunidade de expressar suas necessidades e preocupações, promovendo um ambiente mais acolhedor e respeitoso. Além disso, uma participação mais ativa contribui para a mediação de conflitos, permitindo que os próprios alunos desenvolvam habilidades para lidar com as diferenças de forma construtiva e resiliente. As pessoas enfrentam adversidades, aproveitando as experiências adquiridas para desenvolver novas habilidades e comportamentos que as ajudam a superar condições difíceis (Ferretti, Zibas, Tartuce, 2004).

Entre os alunos pesquisados, apenas 27,9% destes afirmaram já terem se envolvido em alguma iniciativa representativa estudantil na escola e 30,8% dos investigados afirmam terem participado de algum processo de decisão na escola. Como apontam Dayrell, Gomes e Leão (2010),

Parece que a escola, tanto a pública quanto a privada, não tem priorizado a questão da participação como uma dimensão importante do processo educativo vivenciado pelos jovens e nem mesmo os tem informado a respeito da existência dessas instâncias. (Dayrell, Gomes e Leão, 2010, p. 250)

Essa percepção de Dayrell et al. (2010) dialoga com os resultados encontrados na pesquisa. As informações descritas no gráfico 5, trazem um forte indicativo de desinteresse por parte dos estudantes em envolver-se nos instrumentos de participação da/na escola.

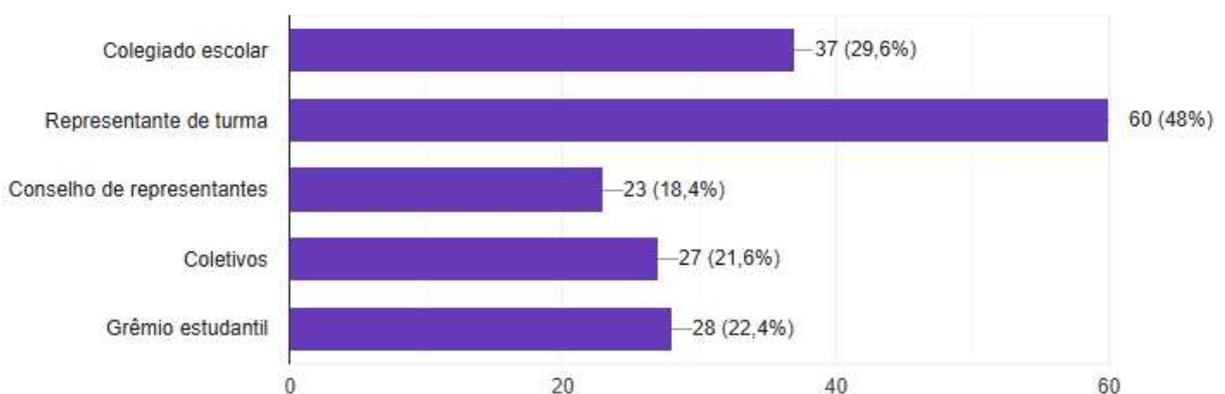
Gráfico 5 – Interesse dos alunos em fazer parte dos mecanismos de participação da/na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Dos alunos pesquisados, quase 30% dos estudantes rechaçaram interesse em participar dos mecanismos de participação dos estudantes. Embora outros 60% terem deixado em aberto a possibilidade, apenas 13% responderam positivamente. Os dados indicam 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” (Dayrell, Gomes e Leão, 2010, p. 243). Outro ponto de atenção, explicitado no gráfico 6, são os mecanismos de participação que os alunos demonstraram interesse.

Gráfico 6 – Mecanismos de interesse de participação dos estudantes

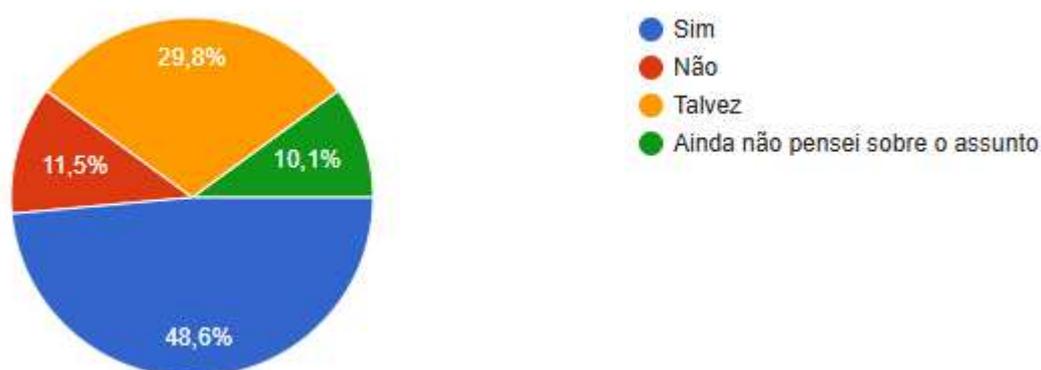


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Cerca de 50% apontaram o desejo de serem representantes de turma, instrumento que já funciona de maneira efetiva na rede estadual<sup>26</sup>, ou seja, o conhecimento e funcionamento dos instrumentos de participação dos estudantes, acaba por incentivar parte destes jovens a se interessar por representatividade.

A participação dos estudantes em instrumentos de representação desempenha um papel importante na tentativa de reduzir as tensões e violências no ambiente escolar. O gráfico 7 traz um importante argumento nessa direção.

Gráfico 7 – A participação mais ativa dos envolvidos na comunidade escolar (alunos, pais, funcionários, professores) nas tomadas de decisões da Escola contribui para reduzir a violência na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quase 50% dos estudantes investigados afirmaram que, sim, é possível, e, se somados aos que acreditam na possibilidade, o número chega a quase 80% dos pesquisados.

Ao envolver os jovens nesses espaços, cria-se um canal para que eles expressem suas preocupações, promovam o diálogo e atuem na resolução de conflitos de forma colaborativa. Conforme afirma Abramovay,

faz-se imperioso enfatizar a importância da educação e dos serviços de atenção especializados voltados para “convivência cidadã”; conjugar participação com responsabilidades sociais; resgatar a

<sup>26</sup> O Conselho de Representantes de Turma foi instituído em 2017 na rede estadual de ensino. O objetivo é promover o protagonismo estudantil, estimulando os estudantes na participação democrática, e na identificação e resolução de problemas locais.

confiança nas instituições, espaços de socialização e proporcionar oportunidades para atividades culturais, de integração comunitária e trabalhos com a família, entre outros. Todas essas diretrizes indicam que políticas devem ser firmadas nas ações de prevenção de violência e não se basear em medidas repressivas. (Abramovay, 2021, p. 18).

Essa inclusão fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade, incentivando um clima de respeito e cooperação que reduz comportamentos agressivos e favorece a convivência pacífica entre todos os membros da escola.

Muitos estudantes demonstraram interesse em participar das decisões que afetam o cotidiano escolar, embora um número significativo afirmou não se sentir ouvido de maneira efetiva. A falta de canais mais claros de diálogo entre alunos, professores e gestores, segundo os respondentes, limita o exercício da cidadania e a construção de um ambiente escolar mais participativo. A pesquisa sugeriu que fortalecer práticas democráticas e criar espaços para que os alunos expressem suas ideias pode contribuir para a formação de lideranças e um clima escolar mais inclusivo e colaborativo.

Assim como indicam os dados coletados na pesquisa, os alunos entrevistados também apresentaram uma visão crítica sobre os espaços de participação estudantil na escola, expressando percepções importantes durante a roda de conversa. Eles reconhecem que, embora existam espaços de participação, muitas vezes, esses locais não são considerados adequados ou eficazes. De acordo com a aluna A1,

na cabeça de todo mundo, o representante serve pra quê? Pra ele ir lá embaixo<sup>27</sup> ouvir recado, pra ouvir gente que quer vender curso na escola e coisa do tipo. É pra isso que serve o representante. Então na cabeça dele não tem tipo uma coisa que é importante, não, eles tentam resolver coisas que é melhor pra gente, tanto pra projeto pra coisa, porque realmente é difícil essas coisas.

A aluna A5, que além de ser representante de turma é também membro do colegiado escolar, afirma que “não faz o mínimo sentido esse trem do colegiado, porque eu me candidatei estamos desde o início do ano. Não teve uma reunião direito. A reunião só foi para falar de calendário para reposição de aula no sábado”. A partir dos relatos já mencionados percebe-se os alunos sentem que esses espaços não

---

<sup>27</sup> A expressão refere-se a ir à supervisão ou na administração escolar.

permitem uma verdadeira representação de suas vozes, limitando a efetividade da participação.

Além disso, há uma percepção de que muitos alunos não se engajam plenamente nos processos de participação. Essa falta de engajamento pode ser atribuída à desmotivação gerada pela cultura de desorganização e desinteresse que permeia a escola. Os entrevistados mencionam que alguns alunos não levam a sério as funções de representação, o que compromete a eficácia desses instrumentos e de outros mecanismos de participação.

Os alunos também destacaram que o amadurecimento em relação à participação estudantil é um processo individual. Enquanto alguns conseguem entender e valorizar a importância de se envolver, outros permanecem na mesma postura de desinteresse, contribuindo para a perpetuação de um ambiente que não favorece a participação ativa.

Para a aluna A3,

o amadurecimento é individual. Tem pessoas que com o tempo conseguem amadurecer e tem pessoas que eu convivo desde o sexto ano que é a mesma pessoa, faz brincadeiras idiotas, que não leva as coisas a sério. Então eu acho que o ambiente mesmo está contaminado pra isso. Então se não tem um padrão pra isso, uma coisa mais certa, não vai mudar.

Diante desse cenário, os entrevistados acreditam ser necessário melhorar a forma como são apresentados os mecanismos de participação estudantil para os estudantes. Segundo a aluna A1, “a verdade é que ninguém liga pra quem é representante da sala, eles fazem uma votação pra botar alguém aí e pronto. Então eu acho que se, primeiro, tem que haver uma conscientização dos alunos”. Ainda segundo ela “não vai rolar de acontecer um grêmio, um futuro, algo assim, porque na cabeça das pessoas isso não é tão importante. Nem pra eles e nem pra escola”. E conclui, “se você perguntar a sala inteira o que é o colegiado, ninguém sabe. É isso que eu estou falando. Os alunos não entendem o que é o grêmio. Não vão entender o que é o colegiado”. Na percepção da aluna A4, “o colegiado invisível”.

Para que os alunos se sintam mais motivados a participar, é fundamental que haja informações mais claras sobre os instrumentos de participação e uma estrutura que incentive uma participação mais efetiva, além de um ambiente que valorize a voz dos estudantes. Segundo Dayrell et al. (2010), “há um esvaziamento das instâncias

políticas clássicas” (p. 245), inclusive, do movimento estudantil, e isso se deve, segundo os autores, porque “parece haver, por parte dos jovens, uma negação dessas formas tradicionais de participação, principalmente quando elas são dominadas pelos vícios do clientelismo e do nepotismo” (Dayrell, Gomes e Leão, 2010, p. 245)

Dayrell, Gomes e Leão (2010) questionam “em que medida a instituição escolar fomenta experiências que estimulam o aprendizado e a experimentação em torno da participação social e política?” (p. 245). A resposta a esse questionamento, na escola pesquisada, perpassa pelos preocupantes relatos das alunas A3 e A7.

O negócio de votação não é uma democracia. Quando foi a votação para diretor... nossa nesse dia eu fiquei bolada com esse trem. Foi uma coisa... Uma falta de organização. Chamaram a gente e a gente estava na fila. Aí uma pessoa que estava lá na organização passava na fila e falava assim, vocês vão marcar o X nesse quadradinho aqui. Desse jeito. Aí eu vi aquilo e fui questionar as pessoas. Porque estavam influenciando as pessoas. (A3)

Não falaram quem eram os candidatos. Não falaram quem eram os candidatos que estavam na época para diretora. Não passaram nas salas das pessoas para falar, só falaram desce e vota em quem vai ser o diretor. (A7)

Os relatos dos alunos indicam não haver um esforço para mudar a forma como a participação é vista e vivida, os erros e práticas antidemocráticas percebidas pelos estudantes e descritas por Dayrell et al. (2010) fomentam a desmotivação e o desinteresse indicado pelos relatos da roda de conversa e dos resultados do questionário. Em suma, os entrevistados veem os espaços de participação estudantil como limitados e necessitando de melhorias significativas para que possam realmente representar e engajar os alunos de forma eficaz.

Conforme afirma a aluna A1, é preciso

compreender todo o processo. Porque não adianta, igual a gente está falando, avisar nas salas, não vai adiantar se ninguém estiver sabendo a importância disso e saber por que está votando e não só descer e marcar um “xiszinho” e votar.

E concluí que, embora sejam positivos os instrumentos de participação juvenil, “no momento não está de acordo mesmo” (A1).

Por fim, cabe destacar as falas de duas alunas sobre coletivos e grupos de alunos que se unem de maneira informal por pautas e interesses levantados por eles próprios. “Desde o começo do ano, a gente está tentando se ajudar em relação ao

Enem” (A1). Já a aluna A2 relata a existência de outro grupo de estudo e que há “um grupo que é da igreja, que eles tocam, fazem... É uma reunião, um recreio. Eu acho isso muito interessante, sabe? Se tivesse mais grupos desse jeito, eu acho que incluiria todos na escola”. (A2). A participação juvenil não se limita apenas aos espaços formais.

Ao mesmo tempo, os jovens se mostram mais envolvidos, além das atividades religiosas, com grupos e associações ligados ao lazer e à cultura, o que pode apontar para um alargamento dos interesses e práticas coletivas juvenis que fomentam mecanismos de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns. Tais ações apontam para a questão da identidade juvenil e o direito a vivenciar a própria juventude como mobilizadores de uma possível participação social. Além disso, novas formas de ação e novos temas parecem se articular em torno de ações coletivas que se dão de múltiplas formas e com níveis diversos de intervenção no social, muitas vezes de uma maneira fluida e pouco estruturada”. (Dayrell, Gomes e Leão, 2010, p. 245)

Na roda de conversa, os representantes ressaltaram os desafios relacionados à falta de engajamento nas iniciativas escolares, a necessidade de maior diálogo com a gestão e a importância de promover ações que ampliem o protagonismo juvenil. Além disso, relataram preocupações com episódios de violência, tanto física quanto simbólica, e com a ausência de estratégias eficazes para lidar com essas situações.

As discussões também evidenciaram que, embora reconheçam o potencial da escola como espaço de aprendizado e convivência, muitos estudantes ainda a percebem como pouco acolhedora e distante de suas necessidades e expectativas, apontando para a necessidade de mudanças estruturais e culturais no ambiente escolar.

Os professores entrevistados também concordam que a participação estudantil é essencial para a construção de um ambiente escolar mais democrático e eficiente. Todos ressaltam que, apesar da existência de mecanismos formais, como conselhos e colegiados, a efetividade desses instrumentos ainda é limitada devido à falta de engajamento dos alunos e de incentivo por parte da gestão.

Outro ponto comum entre professores e estudantes é a percepção de que a gestão escolar não fornece o suporte necessário para o fortalecimento da participação estudantil. Os três professores mencionam a ausência de uma cultura institucional que promova a inclusão dos alunos nos processos decisórios e criticam a falta de informação clara sobre o funcionamento das instâncias de representação. Além disso,

todos destacam que, quando os estudantes são incluídos nos processos decisórios, há uma melhoria na aceitação das normas escolares e na convivência dentro da escola.

Até mesmo para ele seguir regras. Se você faz uma regra toda legitimada a partir disso... Eu acho que a tendência do aluno é seguir. Ele teve de voz ativa, ele pôde fazer o contraditório, enfim... Por mais que, às vezes, ele seja voto vencido, mas ele participou do processo. Então, eu acho que esse tipo de coisa falta. Trazer mais o aluno para o lado da direção e para o lado dos professores também. (P1)

O espaço de participação dos alunos é a sala de aula, por excelência, e também não tem outro aqui. Então, é o espaço físico, mas também os espaços simbólicos, as instâncias de organização, o incentivo para que eles também se organizem enquanto um grupo, enquanto uma parte da comunidade escolar. Então, a gente tem os espaços formais e esses espaços simbólicos. Tanto um quanto o outro, eu acho que não há um estímulo. Ninguém quer saber o que o aluno pensa a maior par das vezes. Assim como ninguém quer saber o que a gente, os professores, pensam (P2).

Eu acho que a gestão daqui é um pouco fechada entre eles. E aí eu acho que é a partir do momento que você fecha o círculo, que você fecha aquela roda, não deixa que os outros participem, não deixa que os outros saibam das coisas, não deixa que os outros tenham opinião, tudo fica mais difícil (P3).

As falas dos professores entrevistados convergem na percepção de que a participação estudantil na escola é limitada e pouco incentivada. Os três relatos indicam que a ausência de diálogo entre gestão, professores e estudantes prejudica a construção de um ambiente escolar mais democrático e colaborativo.

Outro ponto de convergência entre os professores entrevistados é a importância da inserção dos alunos na tomada de decisões e como ela contribui para que os espaços escolares sejam menos conflituosos. Nesse cenário, mesmo que os estudantes sejam contrários a certas decisões, o fato de eles participarem do processo decisório de maneira ativa, legitima as decisões.

O professor P1 destaca que muitos estudantes não compreendem a força que organizações colegiadas possuem, mas que de maneira indireta os alunos percebem essa força. Na escola, assim como em outros espaços, é comum que muitos jovens formem grupos com interesses e identidades próprias. Eles se aproximam e se relacionam a partir de identidades comuns. Os etilos são uma forma pela qual os jovens constroem e reafirmam a sua identidade conectando-se com seus pares (Dayrell, 2003).

O professor P1 denomina esses grupos de “bondes”.

O bonde é esse grupo coletivo que devido a algum grupo de interesse eles se juntam. Tem a galera que vai fazer o culto deles, tem o pessoal do futebol, tem o pessoal que junta até para jogar Free Fire<sup>28</sup> junto, até errado às vezes na sala. Então assim, eles vão se juntando em pequenos grupos. Isso é perceptível. (P1)

Ao mencionar os “bondes”, ele destaca que essas organizações colegiadas informais, além de reafirmar suas identidades, são uma demonstração de força social e política. Para o professor P1, “de maneira indireta eles percebem. Eu acho que eles não percebem o peso que isso tem na vida deles”. Cabe à escola reforçar a importância dos espaços de participação e representação estudantil para que esses espaços sejam efetivamente apropriados pelos estudantes.

O professor P3 destaca que ausência de um grêmio estudantil é outro ponto problemático, pois enfraquece a percepção de autonomia dos alunos e a construção de um senso de cidadania. Ele relata que as instituições representativas estudantis desempenham um papel importante no processo de aprendizagem, e um grêmio ativo poderia trazer benefícios significativos para a escola. A ausência dessa instituição representativa estudantil é um ponto de atenção, quando se pensa numa instituição que valoriza a participação estudantil. Martins e Dayrell (2013) afirmam que “atuação no grêmio está ligada ao exercício do poder de representar os estudantes” (p. 1278) e nesse espaço, muitas vezes, é marcado por tensões e conflitos. Dessa forma, “no cotidiano escolar, no processo de construção dos aprendizados, as situações de conflito se apresentam como oportunidades singulares para discussão e defesa de posições” (Martins e Dayrell, 2013, p. 1278).

Entre os desafios para a implementação mais efetiva dos instrumentos de participação, o professor P2 menciona a rotina acelerada da escola e a ausência de uma cultura que valorize a participação estudantil. Ele argumenta que criar essa cultura exigiria um esforço coletivo da gestão, dos professores, dos alunos e das famílias. A professora P3 observa que, mesmo existindo funções representativas, como a de representante de turma, os estudantes não compreendem a importância dessas funções, o que resulta na falta de respeito por parte dos colegas e diminui a

---

<sup>28</sup> Free Fire é um jogo para celular muito popular entre os estudantes. Desenvolvido pela empresa de jogos Garena, e presente no Brasil desde agosto de 2017, é um jogo que mistura elementos de exploração, sobrevivência, e procura de equipamentos e de armas.

efetividade do papel do representante. Para ela, é necessário que a gestão escolar seja mais aberta e inclusiva, permitindo maior transparência e compartilhamento de informações entre estudantes e professores. Com um ambiente mais respeitoso e democrático, ela acredita que a participação estudantil seria mais eficaz, promovendo a autonomia e o protagonismo dos alunos na gestão da escola.

Os professores entrevistados, assim como os estudantes, compartilham a visão de que a participação estudantil é essencial para a democracia na escola, mas reconhecem desafios significativos para sua implementação efetiva, em especial compreensão da importância dos espaços de participação estudantil e como esses espaços devem e precisam ser apropriados pelos estudantes. Superar esses desafios exige um esforço coletivo, envolvendo gestão, professores e alunos na construção de um ambiente mais participativo e democrático.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO

Entre os principais problemas identificados neste estudo estão a desorganização, a falta de estrutura física e pedagógica, episódios de violência, com destaque à violência verbal, o ambiente conturbado e a imposição de regras sem diálogo, sintetizados no quadro 3. Além disso, foram observados casos de violência simbólica e institucional, a falta de compreensão sobre os espaços formais de participação dos estudantes, pouca valorização da importância do voto e a ausência de um grêmio estudantil como instância de representação e engajamento.

Quadro 3 – Resumo dos principais problemas identificados na pesquisa.

<b>PROBLEMAS</b>	<b>EVIDÊNCIAS</b>
<b>Desorganização</b>	As falas dos estudantes e dos professores evidenciam que muitas das ações da escola são feitas de maneira intempestiva e sem articulação entre os diversos atores escolares. Identificou-se problemas de organização, comunicação e planejamento.
<b>Falta de estrutura</b>	Os espaços escolares não atingem as expectativas dos estudantes.
<b>Violência verbal</b>	A naturalização da violência verbal teve grande destaque entre os alunos pesquisados e nas entrevistas realizadas.
<b>Ambiente conturbado</b>	Como possível resultado da desorganização e das violências presentes no ambiente escolar, todos os instrumentos dessa

	pesquisa demonstraram um ambiente escolar inadequado para o desenvolvimento das práticas educacionais.
<b>Imposição de regras</b>	A fragilidade dos instrumentos de participação destacados na pesquisa concorre para que as decisões sejam impositivas e não construídas. As falas dos estudantes indicam que muitas decisões são tomadas de maneira não democrática, fragilizado a perspectiva de uma escola cidadã.
<b>Ausência de diálogo</b>	Os resultados da pesquisa indicam que há uma percepção coletiva que a cultura do diálogo não se materializa na escola.
<b>Violência simbólica e institucional</b>	Há uma percepção que as violências reverberam no ambiente escolar sugerindo um ambiente de desigualdade e desamparo. Alunos e professores descrevem episódios de violência institucional, o que reforça a deterioração do ambiente escolar.
<b>Incompreensão dos espaços formais de participação dos estudantes</b>	Embora os espaços formais de participação existam, sua atuação se limita a legitimar decisões já estabelecidas. Não há por parte dos pesquisados clareza do que são e quais as atribuições das instituições representativas e colegiadas, e como elas inflem no ambiente escolar.
<b>A importância do voto</b>	Entre estudantes e professores se destaca a falta de compreensão da instituição representativa do voto. As práticas de cidadania são pouco valorizadas e ainda incompreendidas por parte dos estudantes.
<b>Ausência de grêmios estudantis</b>	Não há a instituição na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Diante de tudo que foi apresentado e com o objetivo de solucionar ou mitigar esses problemas, foi elaborado um plano de ação educacional pautado nos princípios de diálogo, inclusão e cooperação. As principais diretrizes do plano estão na proposição e na materialização de ações transformadoras, com uma atuação mais incisiva da gestão com vistas à construção de um ambiente democrático, com foco na convivência harmoniosa, participação dos estudantes e, conseqüentemente, na melhoria dos indicadores de aprendizagem.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este estudo teve como propósito investigar como se materializa a participação dos estudantes na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, além de identificar como as violências no espaço escolar influenciam nessa participação e no ambiente escolar. Para isso, foi conduzida uma pesquisa de campo que incluiu entrevistas, roda de conversa e aplicação de questionário, ferramentas que possibilitaram dialogar as percepções dos participantes do estudo com o referencial teórico.

A análise dos dados coletados durante a pesquisa permitiu concluir que há fragilidades nos instrumentos de participação estudantil, bem como esta é, também, deteriorada em virtude de um ambiente escolar conturbado a partir de práticas e comportamentos violentos na escola pesquisada. A revisão bibliográfica sinaliza uma aproximação da realidade observada dos temas investigados neste estudo com as teorias discutidas.

##### 4.1- PROPOSTA DE AÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E MELHORIA DO CLIMA ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

Tomando por base os dados da pesquisa, apresenta-se aqui um PAE, cujo objetivo principal é a proposição de ações que possam contribuir para a efetiva participação dos estudantes na escola, o fortalecimento das práticas democráticas e da melhoria do clima escolar, além da diminuição de condutas e ações violentas na unidade escolar.

Pretende-se, com a proposição das ações contidas neste plano, que essas intervenções se tomem práticas habituais na escola. Os principais problemas apontados, neste estudo, incluem desorganização, carência de estrutura física e pedagógica, episódios de violência, especialmente a verbal, ambiente conturbado e imposição de regras sem diálogo. Também foram identificados casos de violência simbólica e institucional, dificuldade na compreensão dos espaços formais de participação dos estudantes, baixa valorização da importância do voto e a ausência de um grêmio estudantil.

Quadro 4 – Ações do PAE de combate às violências e promoção da participação estudantil.

AÇÕES	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar estratégias para melhorar a organização administrativa e pedagógica.</li> <li>• Valorizar e ressignificar os espaços escolares, potencializando-os para o aprendizado e convivência.</li> </ul>	Organização e estruturação do ambiente escolar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar campanhas educativas sobre comunicação não violenta e respeito mútuo.</li> <li>• Estabelecer espaços regulares para que estudantes, professores e gestores discutam desafios e soluções em conjunto.</li> </ul>	Promoção de uma cultura de diálogo e respeito
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover ações e debates sobre a importância do voto e a participação cidadã.</li> <li>• Apoiar a criação do grêmio estudantil, garantindo autonomia e representatividade.</li> </ul>	Ampliação de instrumentos de participação estudantil
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver programas de mediação de conflitos e orientação emocional.</li> <li>• Capacitar professores e funcionários para identificar e lidar com situações de violência, tanto verbal quanto simbólica.</li> </ul>	Combate à violência e promoção de um ambiente seguro
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar os estudantes a compreenderem e utilizarem os canais formais de participação escolar, como conselhos e assembleias.</li> <li>• Reforçar o papel desses espaços como ferramentas para a construção coletiva de uma escola mais democrática.</li> </ul>	Valorização dos espaços formais de participação

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Este plano se propõe a ser executado de forma colaborativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, com o objetivo de promover mudanças no ambiente educacional. A meta é assegurar que a escola seja um espaço de aprendizado, cidadania e respeito, onde todos sejam ouvidos e valorizados.

As ações propostas serão apresentadas nas seções seguintes de forma descritiva e sintetizadas em quadros orientadores no formato 5W2H, de forma a trazer as proposições de maneira clara e objetiva. Conforme definem Behr, Moro e Estabel (2008) o “5W do nome correspondem às palavras de origem inglesa What, When, Why, Where e Who, e o 2H, à palavra How e à expressão How Much. Traduzindo: O quê, Quando, Por quê, Onde, Como, Quem e Quanto” (p.39). Esse método permite

detalhar o quê será feito, por quê, quem será responsável, quando e onde as ações ocorrerão, além de especificar como serão realizadas e qual o custo previsto. Essa abordagem facilita a visualização e o acompanhamento das atividades, garantindo sua execução de maneira mais eficiente e estruturada.

O PAE foi concebido como uma rede de ações interligadas, em que cada medida tomada reverbera diretamente em outra, criando uma dinâmica de múltiplas interações simultâneas. Essas ações, que se entrelaçam de forma estratégica, formam uma teia de impactos que amplificam os resultados de forma mais abrangente. Assim, ao serem implementadas, elas não apenas geram efeitos imediatos, mas também influenciam o andamento de outras iniciativas, promovendo um movimento contínuo e dinâmico de aprendizado e desenvolvimento. Essa abordagem integrada visa otimizar as ações e maximizar a eficácia do plano como um todo.

#### **4.1.1 Estratégias para melhorar a organização e a comunicação administrativa e pedagógica**

A proposição inicial do plano de ação visa implementar estratégias para aprimorar a organização administrativa e pedagógica da instituição escolar, com o objetivo de trazer maior previsibilidade em relação às ações, projetos e atividades escolares. Essa ação possibilita que professores e estudantes possam se preparar adequadamente, promovendo um ambiente mais estruturado, eficiente e focado no desenvolvimento educacional.

Quadro 5 – Proposição 1

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
<b>What (O quê?)</b>	Implementar estratégias de organização administrativa e pedagógica para dar maior previsibilidade nas atividades escolares.
<b>Who (Quem?)</b>	Equipe gestora, coordenação pedagógica e professores.
<b>Why (Por quê?)</b>	Organização e estruturação do ambiente escolar, dando maior visibilidade às ações escolares aos estudantes, professores e toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente educacional mais estruturado e eficiente.
<b>Where (Onde?)</b>	Na escola, abrangendo todas os espaços escolares, e nas mídias sociais oficiais da escola.
<b>When (Quando?)</b>	Início do ano letivo, com revisões mensais ao longo do ano escolar.
<b>How (Como?)</b>	Por meio de ampla divulgação de calendários e atividades escolares, reuniões regulares com as instituições representativas escolares e o uso de tecnologias de comunicação virtual.

<b>How much (Quanto?)</b>	Material e impressão dos questionários, material para revitalização dos murais escolares.
---------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

O ponto de partida dessa etapa do plano de ação é um diagnóstico inicial para avaliar as percepções sobre a organização e a comunicação administrativa e pedagógica. Essa etapa envolve a equipe gestora e pedagógica, professores, representantes de estudantes e de pais e responsáveis para identificar fragilidades e pontos de atenção.

A apresentação da proposta à comunidade escolar ocorrerá na primeira reunião de pais do ano letivo que, na rede estadual de Minas Gerais, acontece poucos dias após o início do ano letivo. Nessa reunião, a gestão escolar informará aos presentes sobre a objetivos dessa ação e a importância de uma comunicação mais eficaz. Em seguida, será aplicado um questionário simples, conforme tabela 6, para avaliar a percepção sobre a eficácia da comunicação e dos serviços administrativos da escola. Esta etapa da ação busca subsidiar os próximos passos.

Quadro 6 – Questionário de avaliação da administração escolar.

Como você avalia a clareza e objetividade da comunicação escolar, ou seja, se ela é direta e de fácil compreensão?	Positiva	Negativa	Não sei opinar
Como você avalia a transparência das informações sobre decisões, mudanças ou atividades escolares?	Positiva	Negativa	Não sei opinar
Como você avalia a forma como as informações são transmitidas e divulgadas pela escola?	Eficaz	Ineficaz	Pode melhorar
Você considera adequados os canais de comunicação (e-mail, redes sociais, murais, reuniões presenciais) utilizados pela escola para divulgar suas ações?	Sim	Não	Não sei opinar
Como você avalia a eficiência e organização dos serviços administrativos, como matrícula, comunicação de faltas, emissão de documentos e agendamento de reuniões?	Atende as expectativas	Fica abaixo do esperado	Ruim

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

De posse dessas informações, a próxima etapa é a elaboração de um cronograma das ações escolares, contendo datas de projetos, atividades, provas, reuniões pedagógicas e eventos escolares. As informações colhidas no questionário servirão para a correção de rotas e para a implementação de ações mais assertivas

de informação e divulgação. Em seguida, o cronograma será amplamente divulgado e compartilhado, e será atualizado, regularmente, conforme necessidade.

A atenção contínua sobre a eficácia das ações dessa etapa do plano de ação deve ser reavaliada nas reuniões pedagógicas e administrativas regulares, nas reuniões de colegiado e nos encontros do conselho de representantes de turma. O seu constante monitoramento é essencial para garantir o alinhamento entre todos os envolvidos. As reuniões escolares servirão ainda para revisar o progresso das atividades planejadas, discutir desafios e ajustar os próximos passos conforme necessário.

Uma comunicação mais eficiente depende da participação direta de todos os atores escolares, de uma linguagem clara e acessível e da otimização de canais de informações. Cabe destacar ainda a importância da utilização dos canais tradicionais de divulgação de informações na escola, como murais, faixas e bilhetes informativos, bem como as mídias sociais da escola. Isso possibilita que as informações estejam mais acessíveis, atingindo o maior número possível de pessoas, corrigindo as falhas de comunicação e impulsionando uma maior participação.

#### **4.1.2 Valorização e ressignificação dos espaços escolares, potencializando-os para o aprendizado e convivência**

A segunda proposta do plano de ação tem como objetivo valorizar e ressignificar os espaços escolares existentes, potencializando-os como ambientes de aprendizado e convivência. A proposta visa desconstruir as percepções negativas sobre a escola identificadas na pesquisa, transformando a escola num local mais acolhedor e inspirador para os estudantes, que estimule a criatividade, o pertencimento e a interação entre estudantes e a comunidade escolar. A revitalização dos espaços será realizada com a participação ativa de estudantes, professores e comunidade escolar, promovendo uma experiência coletiva e enriquecedora.

Quadro 7 – Proposição 2.

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
<b>What (O quê?)</b>	Valorizar e ressignificar os espaços escolares para torná-los mais acolhedores e propícios ao aprendizado e à convivência.
<b>Who (Quem?)</b>	Equipe gestora, professores, estudantes, familiares e demais membros da comunidade escolar.

<b>Why (Por quê?)</b>	Criar um ambiente que estimule a criatividade, potencialize as práticas educacionais, valorize boas práticas, a interação e o pertencimento.
<b>Where (Onde?)</b>	Nos diversos espaços escolares, como salas de aula, biblioteca e áreas de convivência.
<b>When (Quando?)</b>	Primeiro semestre do ano letivo.
<b>How (Como?)</b>	Por meio ações de melhorias, decoração, fomento a práticas cidadãs, projetos colaborativos e eventos de engajamento coletivo.
<b>How much (Quanto?)</b>	Inicialmente sem custo financeiro, podendo ao longo das ações, gerar gastos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

O que se propõe aqui não são alterações estruturais nos espaços escolares, como reformas ou ampliações, que dependem de fatores com um grau de complexidade maior, ligados a questões orçamentárias, burocráticas e políticas. Esta proposição visa ressignificar os ambientes por meio de ações de intervenção e transformação desses locais.

Assim, como na proposição anterior, é importante identificar e mapear as fragilidades dos espaços escolares, além de instigar a participação estudantil. Serão listados os espaços escolares; salas de aulas, pátios, cantina, biblioteca, quadra, corredores, banheiros e sala de informática, e será realizada uma pesquisa com os estudantes da escola se esses espaços atendem as suas expectativas, numa escala de zero a cinco.

A consulta aos estudantes será feita por meio de uma pesquisa on-line, através da ferramenta Google Forms<sup>29</sup>, acessível via QR Code<sup>30</sup>. A pesquisa ficará disponível durante uma semana. Após esse período e de posse dos dados, a gestão escolar terá informações mais precisas sobre os pontos mais críticos e que devam ter uma atenção especial. Com base nesse diagnóstico, será elaborado pela gestão um projeto para a execução das melhorias.

Paralelamente, ocorrerão iniciativas de valorização dos espaços escolares, como reorganização do mobiliário, adaptação dos espaços para maior conforto e funcionalidade, revitalização dos espaços verdes, promoção das atividades pedagógicas por meio de murais colaborativos e ações de divulgação nas mídias

<sup>29</sup> Aplicativo de gerenciamento de pesquisas, para coletar informações por meio de questionários e formulários de registro.

<sup>30</sup> Código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado e acessado pela maioria dos telefones celulares equipados com câmera.

sociais, e o incentivo às práticas cidadãs, como descarte seletivo de lixo, ações de sustentabilidade e a conservação do patrimônio.

Outro ponto de atenção, evidenciado na pesquisa de campo, foi a questão da limpeza. Embora esse aspecto seja básico, é importante que a gestão se atente a esse problema. Inicialmente, o gestor precisa compartilhar com os funcionários responsáveis, os auxiliares de serviços de educação básica (ASB), a percepção coletiva de que há fragilidades. Num próximo passo, o gestor determinará as ações e os responsáveis por cada tarefa, amparado por um planejamento estratégico, com informações e atribuições claras.

A participação da comunidade é outro fator importante. Ela será estimulada por meio de mutirões colaborativos, nos quais familiares e estudantes serão convidados a contribuir com mão de obra, doações de materiais ou apoio logístico. Além disso, parcerias com comércios locais poderão ser buscadas para ampliar os recursos disponíveis.

Para promover o senso de pertencimento, serão realizados eventos de reinauguração ou apresentação dos espaços revitalizados, com exposição de trabalhos dos estudantes e atividades culturais. Esses momentos também servirão para celebrar os resultados alcançados e reforçar a importância do cuidado coletivo com a escola.

Essas ações combinadas buscam valorizar o ambiente escolar, incentivar a participação estudantil, fomentar e promover o pertencimento dos estudantes, bem como valorizar os espaços escolares, mesmo diante de limitações físicas.

#### **4.1.3 Campanhas educativas sobre comunicação não violenta e respeito mútuo**

Esta etapa do plano de ação tem como objetivo implementar campanhas educativas que promovam a prática da comunicação não violenta e do respeito mútuo, com o objetivo de valorizar as relações interpessoais nos espaços escolares. A ideia é trabalhar com ações simples e acessíveis, voltadas para conscientização, valores sociais, o respeito e a comunicação positiva.

Quadro 8 – Proposição 3.

5W2H	Ações propositivas
What (O quê?)	Implementar ações educativas que promovam a comunicação não violenta e o respeito mútuo na escola.
Who (Quem?)	Estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar.
Why (Por quê?)	Prevenir conflitos, fortalecer os laços interpessoais e criar um ambiente acolhedor e respeitoso.
Where (Onde?)	Em todas as dependências da escola.
When (Quando?)	Durante o ano letivo.
How (Como?)	Campanhas de conscientização, ações contínuas de valorização da comunicação não violenta, respeito e de escuta ativa.
How much (Quanto?)	Sem custo financeiro previsto.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

A primeira fase dessa etapa do plano de ação consiste em organizar uma campanha de conscientização com cartazes e murais espalhados pela escola, abordando mensagens positivas sobre respeito, empatia e comunicação.

Em seguida, com o apoio da coordenação pedagógica, serão exibidos, em sala de aula, trechos de filmes e vídeos curtos sobre linguagem não violenta e como a comunicação afeta nossas vidas, como os filmes “Chef” (2014) de Jon Favreau e “Escritores da Liberdade” (2007) de Richard LaGravenese. Após esse momento, serão realizadas rodas de conversa nas turmas, onde professores mediarão os debates sobre situações cotidianas que envolvem conflitos ou desentendimentos. Nessas discussões, os estudantes serão incentivados a refletir sobre como poderiam resolver essas questões usando a comunicação não violenta e o diálogo. Paralelamente, poderão ser promovidas dinâmicas de escuta ativa e respeito durante as aulas, como a “cadeira da escuta” ou “saber ouvir” (detalhadas no apêndice D).

#### **4.1.4 Estabelecer espaços regulares para que estudantes, professores e gestores discutam desafios e soluções em conjunto**

A efetiva promoção de uma cultura do diálogo e do respeito no contexto escolar perpassa essencialmente pela implementação e manutenção de espaços regulares de encontros entre estudantes, professores e gestores para discutir desafios e buscar soluções conjuntas. Esses espaços devem funcionar como canais abertos e democráticos para ouvir todas as vozes da comunidade escolar, fortalecer as relações interpessoais e desenvolver um ambiente de cooperação, empatia e confiança. O

objetivo é tornar a escola um espaço cada vez mais acolhedor, onde todos se sintam ouvidos e valorizados.

Quadro 9 – Proposição 4.

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
<b>What (O quê?)</b>	Estabelecer encontros regulares de diálogo entre estudantes, professores e gestores para tratar desafios e propor soluções.
<b>Who (Quem?)</b>	Gestor e demais membros da comunidade escolar.
<b>Why (Por quê?)</b>	Para criar uma cultura de diálogo, fortalecer relações interpessoais e promover o respeito mútuo, tornando a escola um ambiente acolhedor.
<b>Where (Onde?)</b>	Nas reuniões ordinárias de colegiado, conselho de representantes de turma, conselhos de classe, e em reuniões extraordinárias, solicitadas por quaisquer membros da comunidade escolar.
<b>When (Quando?)</b>	Mensalmente, de acordo com o calendário escolar, com encontros previamente agendados, e conforme demanda.
<b>How (Como?)</b>	Através de escuta ativa e rodas de conversa.
<b>How much (Quanto?)</b>	Sem custo financeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

A valorização e a promoção desses encontros regulares começarão com um movimento do gestor escolar no início das atividades escolares, reafirmando o seu compromisso com a gestão democrática e a cultura do diálogo. Após esse compromisso inicial, a escola realizará um esforço de divulgação dessas práticas e mobilização para engajar toda a comunidade escolar. Serão utilizados murais, redes sociais e apresentações nas salas de aula para explicar a importância da iniciativa e incentivar a participação ativa. É fundamental destacar que os encontros são abertos a todos e que suas opiniões e contribuições serão valorizadas.

Os encontros propriamente ditos acontecerão conforme calendário escolar, e eventualmente conforme demanda, e seguirão uma estrutura dinâmica para garantir a participação democrática de todos. Cada sessão terá início com uma abertura realizada pelo gestor, que apresentará pauta, reforçando as regras de convivência, o diálogo e a importância do respeito à fala do outro, evitando julgamentos.

Esse momento deve ser conduzido pelo gestor de forma que todos se sintam à vontade para se manifestar e contribuir. Ao final da deliberação, serão feitos encaminhamentos práticos, com o registro das questões levantadas e a definição de ações concretas a serem realizadas, bem como a identificação dos responsáveis por sua execução.

O acompanhamento e o registro das reuniões são ações fundamentais para garantir que as propostas e soluções construídas nos encontros sejam efetivamente implementadas. Todas as discussões e proposições serão documentadas por meio de atas. A equipe gestora terá a função de analisar as propostas viáveis, implementá-las sempre que possível e dar devolutivas claras sobre o andamento dessas ações, criando um ciclo de transparência e engajamento.

#### **4.1.5 Promover ações e debates sobre a importância do voto e a participação cidadã**

Esta proposição do plano de ação busca preparar os alunos para o exercício responsável da cidadania, valorizando o protagonismo juvenil, a consciência política e a importância do voto, a partir de um projeto interdisciplinar. Serão abordados temas sobre cidadania, direitos e deveres do cidadão, o funcionamento da democracia e o papel do voto consciente. A proposta é unir as diferentes áreas do conhecimento em torno dos temas, oferecendo aos estudantes uma compreensão ampla e crítica sobre a participação cidadã.

Quadro 10 – Proposição 5.

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
<b>What (O quê?)</b>	Realizar ações, debates e atividades práticas destacando a importância do voto e da participação cidadã, integrados a um projeto interdisciplinar sobre cidadania.
<b>Who (Quem?)</b>	Estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.
<b>Why (Por quê?)</b>	Desenvolver nos estudantes o senso crítico e a compreensão de seu papel como cidadãos ativos e responsáveis.
<b>Where (Onde?)</b>	Nos espaços escolares.
<b>When (Quando?)</b>	Durante o segundo semestre letivo, com culminância no mês de outubro, em referência ao período eleitoral.
<b>How (Como?)</b>	Aulas expositivas, debates, palestras, eleição simulada, produção textual e de material visual. escuta ativa e rodas de conversa.
<b>How much (Quanto?)</b>	Sem custo financeiro previsto. Entretanto será necessário apoio financeiro da escola para possíveis custos com palestrantes e materiais variados para a realização do processo eleitoral simulado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

O projeto interdisciplinar envolverá professores de diversas áreas do conhecimento, conectando os conteúdos curriculares ao tema da cidadania. Na primeira etapa, será apresentado o projeto aos estudantes por meio de aulas

introdutórias. Os professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas abordarão o surgimento da democracia e da república, revoluções burguesas, os princípios iluministas, a evolução dos sistemas eleitorais, as desigualdades sociais e participação cidadã. Na área de Linguagens e suas Tecnologias serão analisados textos argumentativos e notícias relacionadas ao voto e à democracia. Matemática abordará os conceitos estatísticos para interpretar dados sobre participação eleitoral e resultados de pesquisas de opinião. Já as disciplinas de Ciências da Natureza contribuirão com reflexões sobre como decisões políticas influenciam e impactam a preservação ambiental, saneamento básico e qualidade de vida.

O segundo momento do projeto será voltado para a importância dos debates e de como opiniões divergentes também contribuem para a construção de soluções. Neste momento, é fundamental a participação de especialistas, que realizarão palestras sobre temas relacionados ao papel das eleições, a importância do voto consciente e os desafios enfrentados pelo sistema democrático. Após as palestras, os estudantes participarão de rodas de conversa mediadas por professores, em que terão a oportunidade de expressar opiniões, levantar dúvidas e discutir ideias.

Na última etapa, as atividades práticas serão o foco principal. Os alunos participarão de uma simulação de processo eleitoral, vivenciando desde a criação de partidos fictícios e campanhas eleitorais, debate simulado, até a organização da votação e apuração dos votos. Além disso, serão realizadas oficinas interdisciplinares: nas quais os alunos aprenderão a calcular porcentagens e analisar os resultados das urnas; elaboração de propostas de governo e discursos persuasivos; além da criação de materiais visuais de campanha. Essas oficinas reforçarão as habilidades práticas e conceituais relacionadas ao tema.

Cabe destacar que todo o projeto deverá ser supervisionado pela equipe gestora e pedagógica. Conforme tratado na seção 4.1, é fundamental a elaboração de um cronograma detalhado com datas, atribuições e responsáveis. Haverá ainda exposições dos materiais visuais criados pelos estudantes e debates, ocasião em que os alunos compartilharão suas reflexões e aprendizagens adquiridas ao longo do projeto. Nesse evento, também será fomentado o diálogo entre alunos, professores e familiares, reforçando a relevância da participação cidadã no cotidiano e subsidiando a proposição de criação do grêmio estudantil apresentada na seção seguinte.

#### 4.1.6 Apoiar a criação do grêmio estudantil, garantindo autonomia e representatividade

O objetivo desta etapa do plano de ação é apoiar a criação do grêmio estudantil na escola, promovendo a organização e participação dos estudantes em processos democráticos que assegurem sua representatividade. A ação será realizada como uma iniciativa pedagógica, fomentada por professores e gestores, com ênfase na autonomia dos alunos para liderar e gerenciar suas próprias demandas. O grêmio será estruturado para funcionar como um espaço de diálogo onde os estudantes possam discutir suas necessidades, propor soluções e contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo.

Quadro 11 – Proposição 6.

5W2H	Ações propositivas
<b>What (O quê?)</b>	Apoiar a criação do grêmio estudantil, promovendo sua autonomia e representatividade.
<b>Who (Quem?)</b>	Gestão escolar, equipe pedagógica e estudantes.
<b>Why (Por quê?)</b>	Promover estimular a participação democrática e o protagonismo juvenil.
<b>Where (Onde?)</b>	Na escola.
<b>When (Quando?)</b>	Ao longo ano letivo.
<b>How (Como?)</b>	Fomentar a participação ativa os alunos nas discussões do ambiente escolar e na sociedade como um todo.
<b>How much (Quanto?)</b>	Sem custo financeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

A proposição de criação do grêmio estudantil será conduzida de forma integrada, iniciando com a sensibilização dos estudantes sobre a importância da representatividade e do protagonismo juvenil. Nos encontros previstos na seção 4.4, e dialogando com a seção 4.5, serão apresentados a importância e o papel do grêmio como um espaço democrático para que os alunos expressem suas opiniões, proponham melhorias e participem ativamente da vida escolar. Conforme afirma a UBES, “muitas vezes, a diretoria e professores não conseguem observar problemas comuns aos estudantes, por não estarem totalmente inseridos em sua realidade” (UBES, 2022). Esse distanciamento reafirma a importância de os estudantes possuírem uma representação colegiada e independente dos instrumentos formais da escola, como o colegiado e o conselho de representantes de turma.

#### 4.1.7 Desenvolver programas de mediação de conflitos e orientação emocional

A informações e os dados obtidos na pesquisa de campo evidenciaram a problemática das violências no espaço escolar. Dentro desse cenário, um ponto chamou bastante atenção; 76% dos entrevistados afirmaram que a escola não sabe lidar ou nem sempre atua de maneira positiva nas situações de conflito. Dessa forma, essa proposição do PAE visa enfrentar esse problema, mediando conflitos e oferecendo espaços de escuta ativa e apoio emocional. Com estratégias pedagógicas e práticas de diálogo, a escola fortalecerá as relações interpessoais de modo a promover a melhoria do clima escolar.

Quadro 12 – Proposição 7.

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
<b>What (O quê?)</b>	Desenvolver programas de mediação de conflitos e orientação emocional com foco no fortalecimento da convivência pacífica e na promoção do bem-estar emocional.
<b>Who (Quem?)</b>	Gestão escolar, equipe pedagógica e estudantes.
<b>Why (Por quê?)</b>	Reduzir conflitos, melhorar as relações interpessoais e promover um ambiente escolar mais acolhedor e saudável.
<b>Where (Onde?)</b>	Na escola.
<b>When (Quando?)</b>	Ao longo ano letivo.
<b>How (Como?)</b>	Por meio de um núcleo de mediação de conflitos, círculos de diálogo e oficinas de desenvolvimento socioemocional.
<b>How much (Quanto?)</b>	Sem custo financeiro previsto.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

O programa será implementado em etapas, de forma integrada e contínua. O gestor escolar será responsável pela implementação do programa e conduzirá as reuniões de sensibilização da comunidade escolar. Em seguida, serão formados grupos de mediadores que passarão por capacitações. Após essa etapa, os círculos de diálogo e resolução de conflitos atuarão paralelamente com oficinas de desenvolvimento socioemocional.

Imagem 2 – Mediação de conflitos e orientação emocional



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Inicialmente, será feita uma sensibilização da comunidade escolar, com reuniões e debates estimulados sobre a importância de um ambiente escolar favorável e a preocupação da escola com conflitos, brigas, comunicação violenta, práticas de *bullying*, além de eventuais episódios de crises de ansiedade, ressaltando que seu objetivo é a construção de um ambiente educacional acolhedor e favorável à aprendizagem. Esses momentos servirão para apresentar o programa e envolver toda a equipe escolar, os estudantes e a comunidade escolar.

Em seguida, será realizada a formação de um grupo de mediadores, composto por professores de referência por turma, estudantes e funcionários voluntários, que receberão capacitação em técnicas de mediação, resolução de conflitos e escuta ativa. A capacitação será feita por profissionais especializados, em parceria com a SEE, Secretaria de Segurança Pública e Prefeitura.

Após a capacitação, serão formados grupos de mediação de conflitos e orientação emocional, supervisionados pelos vice-diretores de turno. Esses núcleos funcionarão como pontos de referência para alunos e funcionários que precisem de apoio para lidar com situações conflituosas ou questões emocionais. Os mediadores

do núcleo atuarão em círculos de diálogo para resolver situações específicas, garantindo um espaço acolhedor para a troca de ideias e a busca de soluções.

Paralelamente, serão promovidas oficinas de desenvolvimento socioemocional, desenvolvidas pelos especialistas, com apoio dos professores, e voltadas para todos os alunos. Nessas oficinas, serão abordados temas como cultura do autoconhecimento, empatia com o próximo, gestão de emoções, construção de relacionamentos saudáveis e enfrentamento de desafios cotidianos. Esses encontros poderão ser potencializados com palestras e rodas de conversa conduzidas por especialistas em saúde mental e mediação.

Ao promover a mediação de conflitos e a orientação emocional, a escola pode não apenas reduzir as tensões, mas promover a convivência pacífica e fortalecer a formação integral dos estudantes, oferecendo recursos para que estes possam lidar com situações conflituosas de maneira educativa.

#### **4.1.8 Capacitar professores e funcionários para identificar e lidar com situações de violência, tanto verbal quanto simbólica**

Esta etapa do plano de ação tem como objetivo promover e capacitar professores e funcionários para reconhecer, prevenir e intervir em situações de violência verbal e simbólica. A iniciativa busca fortalecer a capacidade da equipe escolar de lidar com essas questões de forma eficaz, promovendo um ambiente seguro e acolhedor para toda a comunidade escolar.

Quadro 13 – Proposição 8.

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
<b>What (O quê?)</b>	Capacitar professores e funcionários para identificar e lidar com situações de violência verbal e simbólica.
<b>Who (Quem?)</b>	Gestão escolar, equipe pedagógica, professores e demais funcionários.
<b>Why (Por quê?)</b>	Prevenir conflitos e criar um ambiente escolar mais seguro e harmonioso.
<b>Where (Onde?)</b>	Na escola.
<b>When (Quando?)</b>	Ao longo do ano letivo nas reuniões administrativas.
<b>How (Como?)</b>	Capacitações e estudo de materiais.
<b>How much (Quanto?)</b>	Sem custo financeiro previsto.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

Serão realizadas reuniões administrativas, com todos os funcionários da escola, onde serão abordados os diferentes tipos de violência, incluindo verbal e simbólica, e seus impactos no ambiente escolar. Essa sensibilização será conduzida pelos especialistas educacionais, com foco em demonstrar que as violências nos espaços escolares se materializam de diversas formas, e, em alguns casos, pelos próprios profissionais que atuam nas escolas.

Nos espaços escolares, episódios de racismo, homofobia, ofensas dirigidas a pessoas em situação de pobreza e indivíduos com deficiência são frequentes e têm como propósito reforçar a exclusão social, associando esses grupos à marginalidade, à criminalidade e à desigualdade (Abramovay, 2021). Dessa forma, é imprescindível que todos os funcionários aprendam identificar sinais de violência e agir de forma assertiva, não apenas em situações de violência extrema, mas também em ações ofensivas e excludentes.

Entre as práticas de capacitação estão orientações sobre como intervir em situações específicas, estratégias de mediação de conflitos e práticas de comunicação não-violenta. Além disso, serão debatidos protocolos de atuação em situações de conflito e ocorrerá a divulgação de materiais de apoio, com orientações simples e claras sobre como lidar com situações de violência.

#### **4.1.9 Incentivar os estudantes a compreenderem e utilizarem os canais formais de participação escolar, como conselhos e assembleias, além de reforçar o papel desses espaços como ferramentas para a construção coletiva de uma escola mais democrática**

A última etapa do PAE tem como objetivo valorizar os espaços formais de participação, a partir de ações de informativas e de fomento à participação dos estudantes nesses espaços, destacando sua importância na construção de uma escola mais democrática. Por meio de atividades práticas e educativas, busca-se engajar os alunos no processo de tomada de decisões coletivas, promovendo o senso de pertencimento e a valorização da voz estudantil.

Quadro 14 – Proposição 9.

<b>5W2H</b>	<b>Ações propositivas</b>
<b>What (O quê?)</b>	Desenvolver ações para incentivar os estudantes a participarem ativamente de conselhos escolares e assembleias, reafirmando sua importância na gestão democrática da escola.
<b>Who (Quem?)</b>	Gestão escolar, equipe pedagógica, professores e estudantes.
<b>Why (Por quê?)</b>	Para promover a participação ativa e fortalecer o engajamento dos estudantes na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.
<b>Where (Onde?)</b>	Nos espaços escolares.
<b>When (Quando?)</b>	Ao longo do ano letivo.
<b>How (Como?)</b>	Por meio de ações educativas e informativas, ampla divulgação de informações sobre os canais de participação.
<b>How much (Quanto?)</b>	Sem custo financeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na ferramenta 5W2H (2025)

A ação terá início com a organização de uma palestra com todos os estudantes, conduzida pelo gestor, e com o apoio de membros das instâncias representativas da escola, onde serão explicadas a função, a estrutura e a importância dos conselhos escolares e assembleias representativas. Em seguida, os alunos serão encaminhados às suas salas, onde será distribuído um guia ilustrado, com linguagem acessível, explicando o papel das instâncias representativas escolares, e será realizada uma conversa guiada pelos professores.

Também será criado um mural informativo permanente para divulgar as datas das reuniões, as formas de participação e um resumo das decisões tomadas. Para reforçar a importância da participação estudantil, será criada uma caixa de sugestões, neste espaço, onde qualquer aluno possa depositar sua demanda, crítica ou sugestão, que será levada às reuniões regulares das instâncias colegiadas. A apresentação de propostas ou demandas trazidas pelos estudantes garante que suas ideias sejam consideradas e valorizadas, no planejamento escolar.

Essa abordagem busca informar e engajar os estudantes, destacando o valor da participação ativa para a construção de uma escola mais democrática e representativa. A compreensão da importância dos espaços de participação estudantil é fundamental para que os estudantes reconheçam seu papel ativo na construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

## 4.2 MONITORAMENTO DAS AÇÕES DO PAE

O monitoramento das ações previstas no PAE é importante para assegurar o cumprimento dos objetivos estabelecidos e identificar possíveis ajustes que otimizem as iniciativas. Mediante o acompanhamento contínuo do desenvolvimento das ações, é possível verificar o nível de engajamento dos estudantes, professores e demais envolvidos, bem como medir os impactos das ações na promoção de uma cultura de diálogo, participação democrática e respeito mútuo. Esse processo permite a identificação de progressos e possíveis falhas, contribuindo para que o plano seja um instrumento dinâmico e mais assertivo.

Imagem 3 – Fluxograma de ações do PAE



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Além disso, é importante destacar que todas as ações propostas estão interligadas e se complementam, formando um ciclo integrado de ações de transformação. O incentivo à participação dos estudantes em conselhos e assembleias, por exemplo, está diretamente conectado à promoção de um ambiente mais democrático e acolhedor, que, por sua vez, é fortalecido pela implementação de dinâmicas de mediação de conflitos e pela capacitação de professores e funcionários. Já as ações de pacificação dos espaços escolares ao se integrarem possibilitam a criação de uma cultura de não violência e mediação na escola. O monitoramento

contínuo permite não apenas mensurar o impacto isolado de cada ação, mas também compreender como elas se influenciam mutuamente, criando uma rede de iniciativas que contribuem para uma escola mais inclusiva e colaborativa.

O quadro seguinte apresenta o cronograma de acompanhamento e monitoramento das ações do PAE. O cronograma garante, além do gerenciamento das etapas de cada ação, a revisão de cada momento, permitindo possíveis ajustes e fortalecendo a integração das ações para alcançar os objetivos propostos.

Quadro 15 – Cronograma de monitoramento do Plano de Ação Educacional.

Atividades	Ações	Data Prevista									
		Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
<b>Proposição 1 Reorganização administrativa e pedagógica</b>	Reunião administrativa e pedagógica	X									
	Elaboração de calendário das ações e atividades escolares	X									
	Atualização do calendário e monitoramento		X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Proposição 2 Ressignificação dos espaços escolares</b>	Elaboração do questionário de satisfação dos espaços escolares	X									
	Pesquisa com os estudantes		X								
	Análise dos resultados da pesquisa e elaboração de projeto de melhorias		X	X							
	Iniciativas de valorização dos espaços escolares		X	X							
	Reunião e reorganização das atribuições dos ASB	X	X								
	Mutirões colaborativos e reinauguração dos espaços escolares revitalizados			X	X	X	X				



<b>Proposição 9 Valorização dos espaços formais de participação</b>	Palestra e orientação aos estudantes		X								
	Mural informativo		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na proposição 1 do plano de ação, serão implementados indicadores de satisfação com revisões mensais para avaliar o impacto das ações. Isso permitirá que ajustes sejam feitos ao longo do ano, garantindo que os objetivos propostos sejam alcançados e que o ambiente escolar se torne mais organizado e eficiente. Com essas medidas, espera-se dar mais clareza e eficiência nas ações e propostas escolares.

A proposição 2 contará com uma comissão de estudantes e professores responsáveis por zelar pelos espaços revitalizados, o que contribuirá para a sustentabilidade do projeto. Com essas medidas, espera-se que a escola se torne um ambiente mais acolhedor, dinâmico e inspirador para todos os seus integrantes.

As proposições 3 e 4 passam por avaliações contínuas dos impactos das iniciativas. A cada bimestre, gestores, a equipe pedagógica e o conselho dos representantes de turma realizarão análises conjuntas, buscando identificar se os objetivos estão sendo alcançados e quais aspectos precisam ser ajustados. Esse momento de reflexão permite que o formato seja continuamente aprimorado. Como forma de celebrar os avanços, a escola organizará, ao final do ano letivo, um relatório para apresentar os resultados alcançados e reforçar o valor da participação coletiva, consolidando a cultura de diálogo e respeito como uma prática permanente no ambiente escolar.

A avaliação e o monitoramento do projeto interdisciplinar da proposição 5 terá um caráter formativo, por meio do engajamento dos estudantes, produção de material visual, textos reflexivos e registros das atividades práticas. O impacto será medido tanto pela mobilização dos estudantes quanto pela profundidade das discussões geradas. O projeto interdisciplinar sobre cidadania visa não só contribuir para a formação política dos alunos, mas também integrar o currículo escolar a temas fundamentais para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa, destacando o poder do voto.

A proposta de implementação do grêmio estudantil, tratada na proposição 6, não poderá ser mensurada apenas levando-se em conta sua efetiva materialização. O que se busca é a conscientização estudantil da importância dos instrumentos de participação. Assim, a gestão deve atentar-se para como os estudantes estão reagindo à proposição, e nas reuniões regulares, destacadas na proposição 4, abrir esse debate.

O programa de mediação de conflitos, apresentado na proposição 7, será avaliado pela equipe pedagógica e pelos mediadores, com base nos registros de conflitos atendidos, *feedback* dos participantes e indicadores como a redução de situações problemáticas na escola. Com base nessas avaliações, o programa será ajustado para atender melhor às necessidades da comunidade escolar, garantindo sua eficácia e continuidade.

Na proposição 8, haverá um acompanhamento contínuo nas reuniões mensais e momentos de reflexão coletiva em que os participantes poderão compartilhar experiências, discutir desafios enfrentados e buscar soluções conjuntas. Esse acompanhamento permitirá ajustar protocolos e reforçar a importância da manutenção de um ambiente seguro e acolhedor.

Por fim, na proposição 9, o acompanhamento da efetividade das ações será feito por meio de rodas de conversa e dos encontros propostos na proposição 4, permitindo ajustes e incentivando os alunos a darem *feedbacks* sobre suas experiências nesses canais. Além disso, ao se envolverem nesses processos, os estudantes desenvolvem habilidades de cidadania e representatividade, preparando-se para uma atuação mais consciente e crítica na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso teve como objetivo analisar os entraves para a efetivação da participação juvenil na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, em Santa Luzia/MG.

A motivação inicial deste estudo foram inquietações a partir de observações e experiências em um cenário onde os alunos não se engajam nos instrumentos de participação estudantil e as violências se materializam no cenário escolar.

Dessa forma, pretendeu-se com esse estudo analisar os entraves para a efetivação da participação juvenil na escola e promover ações de fomento e apropriação dos diversos instrumentos de participação. Entre os objetivos específicos estavam; descrever e contextualizar a realidade da escola, de forma a identificar os problemas e os obstáculos enfrentados pela gestão escolar para garantir um ambiente educacional favorável; investigar como as violências podem dificultar a efetiva implementação dos instrumentos de promoção da participação estudantil na gestão e a viabilização do protagonismo juvenil e de sua autonomia; e, por fim, propor ações e alternativas para que a gestão implemente, efetivamente, medidas de promoção do protagonismo juvenil.

A gestão democrática é elemento essencial para a construção de um ambiente escolar mais participativo e acolhedor. A participação ativa dos estudantes nas decisões da escola fortalece não apenas as práticas escolares, mas também potencializam o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. Conforme afirma Puig et al (2000), participar envolve engajar, dialogar e implementar projetos coletivos.

No capítulo descritivo da pesquisa, foram apresentados políticas, legislações e mecanismos de participação estudantil, além da contextualização da escola e a descrição do seu contexto socioeconômico. Nesse cenário, as inquietações que motivaram este estudo logo se evidenciaram; a fragilidade dos instrumentos de participação estudantil e a constatação da problemática das violências no ambiente escolar.

O capítulo analítico apresentou o referencial teórico que deu suporte ao caso de gestão e, associado às análises dos dados e da pesquisa de campo, subsidiou a construção de um plano de ação educacional. As ações do PAE visam promover a

participação ativa dos estudantes, fortalecer práticas democráticas e melhorar o clima escolar, contribuindo para a redução dos episódios de violência.

Pretende-se que as proposições do PAE façam parte da rotina escolar, enfrentando problemas como desorganização, falta de estrutura, violência verbal, imposição de regras sem diálogo e violência simbólica e institucional. Além disso, destaca-se a necessidade de valorizar o voto, ampliar a compreensão sobre espaços de participação e incentivar a criação de um grêmio estudantil.

Embora os instrumentos de participação estudantil existam na escola pesquisada, esses instrumentos não são apropriados pelos estudantes e, em grande parte, funcionam de maneira pró-forma. O contexto e o ambiente escolar, por sua vez, revelaram-se desafiadores à implementação de práticas de participação e diálogo. A escola não é um ambiente neutro e protegido dos perigos externos, seu contexto gera impactos dentro do próprio espaço escolar e pode ser compreendido a partir de sua dinâmica interna (Abramovay, 2021).

Os conceitos de protagonismo e participação são frequentemente usados como sinônimos dificultando sua distinção (Ferretti, Zibas e Tartuce, 2004), ou são ressignificados, deslocando responsabilidades, com participação limitada e controlada (Souza, 2009). Siqueira (2021) e Souza (2006) alertam ainda que o discurso do protagonismo pode servir como mecanismo de controle social, transferindo para os jovens, especialmente os mais vulneráveis, responsabilidades que deveriam ser do Estado.

As violências no ambiente escolar, longe de ser um fenômeno recente, representam um desafio significativo. Conflitos entre alunos, violência simbólica e institucional, falta de diálogo e a ausência de estratégias eficazes para mediação de problemas afetam o cotidiano escolar. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de medidas que integrem toda a comunidade escolar e seus atores na construção de um espaço seguro e propício para a aprendizagem.

Charlot (2002a), ao diferenciar a violência na escola, à escola e da escola, destaca a influência do entorno no ambiente educacional. A cultura da violência também se fortalece quando a escola recorre a medidas autoritárias, limitando a participação estudantil (Martins e Dayrell, 2022). Assim, estratégias baseadas no diálogo, na inclusão dos estudantes e na integração com a comunidade são essenciais para a construção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor (Teixeira e Porto, 1998).

Nesse sentido, e conforme afirma Abramovay (2021), é fundamental compreender a realidade das escolas e realizar diagnósticos que auxiliem na elaboração de projetos de intervenção e convivência, contribuindo para a melhoria do ambiente escolar. Reforça-se a importância de práticas e ações educacionais que incentivem a participação ativa dos jovens e promovam medidas preventivas contra a violência, baseadas no diálogo, no respeito e na cooperação. Ao fomentar uma cultura democrática dentro da escola, é possível reduzir conflitos e formar cidadãos mais críticos e engajados com a transformação social.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para reflexões e ações voltadas à construção de espaços escolares mais democráticos e seguros, e que os resultados aqui apresentados possam suscitar discussões futuras e iniciativas para fortalecer a participação estudantil e garantir um ambiente escolar acolhedor.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. Violências nas escolas: Programa de prevenção à violência nas escolas. 2. ed. Brasília: Flacso Brasil, 2021. Disponível em: [https://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas\\_edicao2.pdf](https://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas_edicao2.pdf). Acesso em 15 fev. 2024.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria Garcia Castro. **Violência nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO, 2002.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. 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: 17 abr. 2023.

ARROYO, Miguel G. Pobreza e currículo: uma complexa articulação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf> Acesso em: 08 dez. 2023.

Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Direitos Humanos: visita a moradores da ocupação Izidora. Belo Horizonte. 12/05/2023. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Direitos-Humanos-visita-moradores-da-ocupacao-Izidora/>. Acesso em: 15. ago. 2023.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal de. Pro Izidora. Plano de Ação: planejamento de ações estratégicas para as ocupações da Izidora. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: [prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/politica-urbana/2023/proiizidora\\_plano\\_de\\_acao.pdf](http://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/politica-urbana/2023/proiizidora_plano_de_acao.pdf). Acesso em: 01 out. 2023.

BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos culturais de juventude**. 2. ed reform. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Nº 4.464, de 9 de novembro 1964 - Publicação Original. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 nov de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 set 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm#:~:text=e%20%C3%A0%20Dignidade-,Art.,na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20e%20nas%20leis](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=e%20%C3%A0%20Dignidade-,Art.,na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20e%20nas%20leis). Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 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 República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 14.664, de 02 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1). Acesso em: 14 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru; 5(2):p. 81-90, 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4KLf6NkTM3DBzN/#>. Acesso em 20 set. 2023.

CHARLIE BROWN JR. (2000). Não é Sério. No álbum: Nadando com Tubarões. Gravadora: Virgin. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=w\\_HUCmMnB5o](https://www.youtube.com/watch?v=w_HUCmMnB5o) .Acesso em 10 mar. 2024.

CHARLOT, Bernad. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt#>. Acesso em 06 jan. 2024.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10237/9476/30602>. Acesso em 12 jan. 2024.

COUTO, Cremilda Barreto. **Escola em ciclos**: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em:

[https://www.academia.edu/32322079/DAYRELL\\_Juarez\\_A\\_escola\\_como\\_espa%C3%83\\_o\\_s%C3%83\\_cio\\_cultural](https://www.academia.edu/32322079/DAYRELL_Juarez_A_escola_como_espa%C3%83_o_s%C3%83_cio_cultural). Acesso em 24 mar. 2024.

DAYRELL, J.. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40–52, set. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/abstract/?lang=pt>  
Acesso em 17 ago. 2023.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G.. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?. **Educar em Revista**, n. 38, p. 237–252, set. 2010.

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. Atas de Reuniões Pedagógicas e Administrativas. 2017 a 2022.

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. Fichas de Matrículas. 2022.

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. ACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO. 2015.

ESCOLA ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, 2022.

FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. M. L., & TARTUCE, G. L. B. P.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos De Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?lang=pt#>. Acesso em 12 mai. 2023.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant**, p. 1-11, 2005. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod\\_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal\\_formal\\_Gadotti.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf). Acesso em 26 de out de 2023.

GARCIA, R. A.; RIOS-NETO, E. L. G.; MIRANDA-RIBEIRO, A. DE .. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. e0152, 2021. Disponível em:

[sciELO.br/j/rbepop/a/9fjNLP3gPFHzBqpFC75m7Qk/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9fjNLP3gPFHzBqpFC75m7Qk/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 24 mar. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo. Editora Atlas, 2008.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299–322, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8JpqPrntFpL4WVPLZV3gF6v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 fev 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html?localidade=BR&tema=1>. Acesso em 12 fev 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2022. Brasília: MEC, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 13 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Complexidade de Gestão da Escola. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em 10 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nível Socioeconômico (Inse). <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso 30 mar. 2023.

KRUG, E. G. et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 200. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T.. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1267–1282, out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Nwqt3MSmX8PbD4wtdpqGPDx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 out. 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. DOI: 10.46814/lajdv4n1-012. Disponível em: <https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/887>. Acesso em: 11 jan. 2023.

Michaelis. Protagonista. Em Dicionário Michaelis Online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/protagonista/>. Acesso em 21 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Plano Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 05 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2022. Conselho de Representantes de Turma 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/anexo-conselho-de-representante-de-turma-orientacoes-2022/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2023. Diretrizes Conselho de Classe 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/diretrizes-conselho-de-classe-2023/>. Acesso em: 01 out 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2023. Novo Ensino Médio 2023 Documento Orientador Coordenação Novo Ensino Médio. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2018. Resolução SEE Nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3685-18-r.pdf>. Acesso em: 05 fev 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2021. Programa de Convivência Democrática. Disponível em: [https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Programa\\_de\\_Convivencia\\_Democratica\\_1.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Programa_de_Convivencia_Democratica_1.pdf). Acesso em: 05 fev 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2022. Portal do Simave. Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Revista da Escola Língua Portuguesa. SIMAVE – 2021 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1 (2021), Juiz de Fora. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2021/mg-re-lp.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. História do Brasil. 20ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.

Novo Ensino Médio tem foco no protagonismo dos estudantes. **MEC**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/novo-ensino-medio-tem-foco-no-protagonismo-dos-estudantes>. Acesso em: 13 nov. 2022.

OLIVEIRA Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 90-98, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/G49dvs8WPTfhvWHyVcnhp3p/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 02 fev. 2024

Painel de Monitoramento Plano Estadual de Educação. Disponível em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/ec9c0100-72ec-4048-b94c-6fd37374aff1/page/p\\_u2uzahpktc](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/ec9c0100-72ec-4048-b94c-6fd37374aff1/page/p_u2uzahpktc). Acesso em 01 out 2023.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Fcw4BTVQtGJKZTcky7Y5hzx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de nov. 2023.

PMMG. Polícia Militar de Minas Gerais. **Diretoria de operações – Centro de Gerenciamento e análise de dados**. Cessão de informações. Ref: - Protocolo: 94.143 – secretaria do Comando Geral – PMMG. 2023.

PUIG, Josep M, et al.. **Democracia e Participação Escolar**: propostas de atividades. São Paulo, Moderna, 2000.

QEDU. **Distorção idade-série - Minas Gerais**. Disponível em: [https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/distorcao-idade-serie?ano=2023&dependencia\\_id=2&localizacao\\_id=0&ciclo\\_id=EM](https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/distorcao-idade-serie?ano=2023&dependencia_id=2&localizacao_id=0&ciclo_id=EM). Acesso em: 30 out. 2024.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grasi – 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Estudantes participam do processo de escolha dos representantes de turma. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/estudantes-participam-do-processo-de-escolha-dos-representantes-de-turma/>. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>. Acesso em 01 de jun. 2023.

SIQUEIRA, Thais Batista. Protagonismo juvenil: cooptação ou emancipação dos jovens? **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.111194. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111194>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 1(1): 1-28, 2009. Disponível em: 1 <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em 14 de jun de 2023.

TAVARES DOS SANTOS, J. V.; MACHADO, E. M. A violência na escola e os dilemas do controle social: uma proposta dialógica. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 106–125, 2019. DOI: 10.31060/rbsp.2019.v13.n2.1113.

Disponível em:

<https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1113>. Acesso em: 24 nov. 2023.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 47, p. 51–66, dez. 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hfmBXLZSpMZCDxv9W3XzBdt/>. Acesso em 24 fev. 2024.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 222, 30 out. 2008. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1504>. Acesso em 06 mar 2024.

UBES. Grêmios Estudantis: o que é e por que fazer parte de um. [S. l.], 19 jul. 2022. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2022/gremio-estudantil-o-que-e-e-por-que-fazer-parte-de-um/>. Acesso em: 29 set. 2023.

UNE. História da UNE. São Paulo. 2023. Disponível em:

<https://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>. Acesso em 05 nov. 2023.

WEISS, Carol H. Evaluation. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998. Capítulo 3: Entendendo o programa. Disponível em:

[https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/1470/mod\\_resource/content/2/WEISS\\_AVALIACAO\\_CAP\\_3.pdf](https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/1470/mod_resource/content/2/WEISS_AVALIACAO_CAP_3.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Questionário para coletar informações sobre violências no espaço escolar, a participação dos estudantes e gestão democrática. O questionário será aplicado em dia específico, em todas as turmas do Ensino Médio.

Objetivo: Identificar, por meio dos estudantes do Ensino Médio, suas percepções, atitudes e ideias sobre as violências no espaço escolar, a participação dos estudantes e gestão democrática.

01- Qual é a sua identidade de gênero?

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Transgênero
- d) Não binário
- e) Outro (especifique)
- f) Prefere não dizer

02- Qual é a sua faixa etária?

- a) Menos de 14 anos
- b) Entre 15-17 anos
- c) 18 anos ou mais

03- Em que ano escolar você está atualmente?

- a) 1º ano do Ensino Médio
- b) 2º ano do Ensino Médio
- c) 3º ano do Ensino Médio

04- Você já presenciou ou foi vítima de violência física na escola (ex: brigas, agressões físicas)?

- a) Sim, sempre
- b) Sim, às vezes
- c) Sim, raramente

- d) Não tenho certeza
- e) Não

05- Você já presenciou ou foi vítima de violência verbal na escola (ex: insultos, ofensas, humilhações)?

- a) Sim, sempre
- b) Sim, às vezes
- c) Sim, raramente
- d) Não tenho certeza
- e) Não

06- Você já presenciou ou foi vítima de violência psicológica na escola (ex: intimidação, exclusão social, bullying, assédio moral)?

- a) Sim, sempre
- b) Sim, às vezes
- c) Sim, raramente
- d) Não tenho certeza
- e) Não

07- Em situações de violência que ocorrem dentro do ambiente escolar, a escola oferece apoio suficiente.

- a) Concordo muito
- b) Concordo
- c) Concordo pouco
- d) Não concordo

08- Numa situação de violência ocorrida no espaço escolar, sendo você vítima ou testemunha, a quem você acredita que deva recorrer?

- a) A algum professor
- b) Ao diretor ou vice-diretor
- c) Qualquer funcionário
- d) A amigos ou colegas
- e) Ninguém
- e) Não sei a quem recorrer

09- Você acredita que a escola tem sabido lidar com casos de violência?

- a) Sim
- b) Não
- c) Nem sempre

10- Na sua percepção, a comunidade em torno da escola é segura?

- a) Sim, sempre
- b) Às vezes
- c) Não, nunca

11- Você já presenciou ou foi vítima de violência nas proximidades da escola (ex: assaltos, brigas, importunações)?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tenho certeza

12- Na sua percepção, a violência fora da escola afeta a segurança dentro da escola?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

13- Na sua percepção, a escola oferece apoio suficiente para lidar com situações de violência que ocorrem fora do ambiente escolar?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

14- Na sua percepção, a sua opinião é valorizada pela equipe escolar (professores, funcionários, supervisão escolar, direção)?

- a) Sim
- b) Às vezes
- c) Não

15- Você se sente encorajado(a) a participar ativamente das atividades escolares?

- a) Sim, sempre
- b) Às vezes
- c) Não, nunca

16- Você já participou de alguma iniciativa representativa estudantil na escola (ex: grêmio estudantil, conselhos, representante de turma)?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não me lembro

17- Na sua percepção, a gestão da escola é democrática, ou seja, os alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar têm voz nas decisões?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte

18- Você já participou de alguma atividade ou processo de tomada de decisão na escola?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não me lembro

19- Você tem interesse em participar dos mecanismos de participação da/na escola?

a) Sim (assinale quais)

Colegiado escolar	Representante de turma	Conselho de representantes	Coletivos	Grêmio estudantil

- b) Talvez
- c) Não
- d) Ainda não pensei sobre o assunto

20- Você acredita a participação mais ativa dos envolvidos na comunidade escolar (alunos, pais, funcionários professores) nas tomadas de decisões da Escola poderia contribuir para reduzir a violência na escola?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez
- d) Ainda não pensei sobre o assunto

## APÊNDICE B – RODA DE CONVERSA COM OS REPRESENTANTES DE TURMA

A escolha da roda de conversa com os representantes visa capitalizar suas posições representativas, buscando compreender suas percepções sobre sua própria, o espaço escolar e a participação dos jovens na escola.

### **QUEBRA GELO:**

Apresentar o tema da pesquisa e explicar a dinâmica da roda de conversa.

Solicitar que cada aluno se apresente, dizendo nome, idade, ano, turma e há quanto tempo estudam nessa escola.

**Pergunta chave:** De acordo com a percepção de vocês, qual a importância da escola em suas vidas e como um ambiente favorável pode contribuir com a aprendizagem?

- O que pode colaborar para um ambiente favorável à aprendizagem?
- Como vocês definiriam violência no contexto escolar?
- Você já testemunhou ou experimentou algum tipo de violência na escola? Se sim, pode compartilhar sua experiência?
- Quais são os diferentes tipos de violências que podem ocorrer em uma escola? (física, verbal, psicológica etc.)
- Como a violência na escola afeta os alunos? E funcionários e professores?
- Quais fatores vocês acreditam que contribuem para a ocorrência de violência nas escolas?
- Quais medidas vocês acham que poderiam ser tomadas para prevenir a violência no ambiente escolar?

**Pergunta chave:** Os espaços de participação dos estudantes são apropriados?

- Como vocês definem os "espaços de participação dos estudantes"?
- Quais são os diferentes tipos de espaços de participação disponíveis para os estudantes na escola?

- Vocês acham que os estudantes têm voz ativa nas decisões importantes da escola? Por quê?
- Quais são os benefícios de ter espaços de participação dos estudantes em na escola?
- Como os espaços de participação dos estudantes podem ser melhorados ou expandidos?
- Na percepção de vocês por que não há o grêmio estudantil na escola?
- Você acha que os espaços de participação dos estudantes promovem um senso de comunidade e responsabilidade na escola? Por quê?
- Existe alguma barreira ou desafio que impeça os estudantes de participarem ativamente nos espaços de decisão da escola? Como esses desafios podem ser superados?

**Pergunta chave:** Qual a compreensão de vocês sobre gestão democrática?

- O que vocês entendem por gestão democrática na escola?
- Como representantes de turmas, vocês acreditam que uma participação mais efetiva dos alunos pode influenciar na gestão da escola?
- Quais são os benefícios de uma gestão democrática para os alunos, professores e funcionários da escola?
- Vocês acham que a gestão democrática pode contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor? Por quê?
- Na opinião de vocês, quais são os passos necessários para promover uma cultura mais democrática de gestão?

## APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Após a coleta dos dados do questionário e dos apontamentos da roda de conversa, será conduzida uma entrevista semiestruturada coletiva com três professores do Ensino Médio. Esta entrevista trará questões orientadoras da pesquisa, permitindo que a conversa siga conforme a visão dos entrevistados. Além disso, os professores terão a oportunidade de trazer um contraponto à visão dos estudantes ou corroborar suas percepções durante a entrevista.

### Gatilhos:

- Como vocês vem a instituição escolar? Ela atingiu seus objetivos educacionais ou não?
- Quais elementos são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor na escola?
- Quais são os benefícios de um ambiente favorável à aprendizagem para o desempenho escolar dos alunos?
- Quais os problemas e os obstáculos enfrentados pela gestão escolar para garantir um ambiente educacional favorável?
- Como vocês definiriam violência no contexto escolar?
- A escola é segura? Que elementos corroboram com suas percepções?
- Como a violência na escola afeta os alunos? E funcionários e professores?
- Os espaços de participação dos estudantes são apropriados?
- Uma maior participação dos estudantes nos espaços de debates, como conselhos de classe e colegiado escolar é positiva? Comente.
- Que fatores dificultam a implementação dos diversos instrumentos de promoção da autonomia dos estudantes?
- Em sua sala de aula prevalece a hierarquia ou o diálogo? E na sua escola de maneira geral?
- Como fomentar a efetiva participação dos alunos na gestão democrática escolar?

- Que elementos estão dificultando a efetiva implementação dos instrumentos de promoção da participação estudantil na gestão e a viabilização do protagonismo juvenil e de sua autonomia?

## APÊNDICE D – DINÂMICAS

### **Dinâmica: "Cadeira da Escuta"**

Essa dinâmica é uma atividade voltada para a empatia, escuta ativa e comunicação. Seus objetivos são desenvolver a escuta ativa e empática, estimular a expressão de sentimentos e pensamentos, e melhorar a comunicação e o respeito ao outro, além de estreitar laços coletivos.

Para executá-la coloca-se duas cadeiras frente a frente, em um espaço onde o grupo possa se reunir em círculo ao redor. Um participante se sentará na "cadeira da fala" e outro na "cadeira da escuta". Quem está na cadeira da fala pode compartilhar um sentimento, experiência ou pensamento por um tempo determinado (como por exemplo dois minutos).

O aluno que estiver na cadeira da escuta deve ouvir com atenção, sem interromper ou julgar. Apenas pode reagir com gestos ou expressões faciais que demonstrem interesse e acolhimento. Após o tempo estabelecido, quem estava ouvindo pode repetir o que entendeu, confirmando se compreendeu bem o que foi dito. Em seguida, os papéis se invertem.

Depois que todos participarem, abre-se espaço para comentários sobre a experiência. Questionamentos sobre como os participantes se sentiram ao serem ouvidos e ao ouvirem os outros, tornam a experiência mais enriquecedora. Essa dinâmica pode ser usada para resolver conflitos, fortalecer vínculos ou incentivar a empatia entre os participantes. Em grupos maiores pode-se dividir em duplas para que todos participem. É importante encorajar os participantes a falarem sobre sentimentos reais, mas sem forçá-los a expor algo que não queiram. Essa dinâmica pode ser um valioso instrumento para fortalecer a confiança e a escuta verdadeira dentro de um grupo.

### **Dinâmica: "Saber ouvir"**

Esta dinâmica também tem como finalidade despertar nos participantes a importância da escuta ativa e da empatia na comunicação, ajudando-os a

compreender como a atenção (ou a falta dela) pode impactar quem está compartilhando seus sentimentos e dificuldades.

O facilitador inicia a dinâmica explicando que a escuta ativa é essencial para construir relações saudáveis e respeitadas. Em seguida, os participantes serão divididos em dois grupos de tamanhos iguais. O primeiro grupo sairá da sala e receberá a seguinte orientação: cada participante deverá inventar um problema que poderia estar enfrentando, como dificuldades escolares, desentendimentos com amigos ou questões pessoais, e se preparar para compartilhá-lo com uma pessoa do outro grupo quando retornar.

Enquanto isso, o segundo grupo permanecerá na sala e receberá instruções específicas. Metade dos participantes deverá praticar a escuta ativa, ouvindo atentamente, fazendo contato visual e demonstrando interesse no que o colega do primeiro grupo disser. A outra metade, por sua vez, deverá agir de maneira desinteressada e dispersa, desviando o olhar, interrompendo, desenhando ou demonstrando falta de atenção.

Quando o primeiro grupo retornar, cada participante se sentará ao lado de um membro do segundo grupo e começará a compartilhar seu problema. A atividade terá duração de aproximadamente 10 minutos, permitindo que os participantes vivenciem tanto a experiência de serem ouvidos com atenção quanto a de serem ignorados.

Após a conclusão da atividade, o facilitador conduzirá um momento de reflexão, incentivando os participantes a compartilharem suas percepções com perguntas como:

- Como você se sentiu ao ser ignorado enquanto falava sobre um problema?
- Como foi a experiência de ser ouvido com atenção?
- O que essa dinâmica nos ensina sobre a importância da escuta ativa, no dia a dia?

A atividade reforça a necessidade de cultivar a empatia e o respeito na comunicação, mostrando que saber ouvir pode fazer a diferença na vida de quem compartilha seus sentimentos e dificuldades. Além disso, a dinâmica permite que os participantes reflitam sobre como podem melhorar sua postura ao interagir com os outros, tanto no ambiente escolar quanto em suas relações pessoais.