



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

BRENO STETANY QUEIROZ MELO

**PROTAGONISMO JUVENIL DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA CONSTRUÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL CLÁUDIO
MARTINS**

FORTALEZA

2025

BRENO STETANY QUEIROZ MELO

PROTAGONISMO JUVENIL DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA CONSTRUÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL CLÁUDIO MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Franco Cavalcante.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M485p Melo, Breno Stetany Queiroz.
Protagonismo juvenil do grêmio estudantil na construção de políticas públicas educacionais : um estudo de caso sobre a participação democrática na Escola Municipal Cláudio Martins / Breno Stetany Queiroz Melo. – 2025.
100 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profª. Dra. Jacqueline Franco Cavalcante.
1. Protagonismo juvenil. 2. Grêmio estudantil. 3. Gestão democrática. 4. Políticas educacionais. I. Título.

CDD 320.6

BRENO STETANY QUEIROZ MELO

PROTAGONISMO JUVENIL DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA CONSTRUÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL CLÁUDIO MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 25/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jacqueline Franco Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Julio Ramon Teles da Ponte
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a minha mãe, por ouvir, incentivar, apoiar com toda atenção e compreensão. A todos que contribuíram de qualquer forma para a sua conclusão.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com o apoio e a colaboração de muitas pessoas, às quais expresso minha sincera gratidão.

À Professora Dra. Jacqueline Franco Cavalcante, minha orientadora, agradeço pela dedicação, paciência e sensibilidade acadêmica com que conduziu cada etapa deste percurso. Sua orientação criteriosa, as leituras atentas e as valiosas sugestões foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para minha formação enquanto pesquisador.

Aos professores do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, agradeço pelos ensinamentos, pela escuta generosa e pelas contribuições que ampliaram minha compreensão sobre o campo da avaliação e das políticas públicas.

Aos estudantes que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, deixo meu reconhecimento pela disponibilidade, sinceridade e confiança, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À minha mãe, agradeço por todo o amor, incentivo e força nos momentos mais desafiadores, sendo presença constante de apoio e inspiração.

Aos meus amigos, agradeço pela compreensão diante das ausências, pela paciência e pelo apoio silencioso que me sustentaram ao longo deste processo.

A cada pessoa que, de alguma forma, contribuiu para a construção desta dissertação, deixo registrado meu profundo agradecimento.

“A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire, 1979, p. 84).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar as contribuições do Grêmio Estudantil para sua atuação como espaço de participação discente e como instrumento de construção de políticas públicas educacionais no contexto da Escola Municipal Cláudio Martins, em Fortaleza – CE. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza avaliativa, com caráter exploratório e descritivo, articulada à metodologia de avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008). Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental, as entrevistas semiestruturadas com estudantes participantes e não participantes do Grêmio Estudantil e a observação direta do cotidiano escolar, com posterior tratamento das informações pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados indicaram que o Grêmio Estudantil constitui um espaço legítimo de representação discente, favorecendo a escuta, a corresponsabilidade e a vivência de práticas democráticas. Verificou-se que o processo de eleição e funcionamento do Grêmio foi conduzido de modo participativo e transparente, promovendo aprendizagens políticas e fortalecendo a identidade estudantil. Contudo, observou-se que a efetiva participação dos(as) alunos(as) nas decisões pedagógicas e administrativas ainda é limitada por práticas hierarquizadas e pela falta de mecanismos permanentes de diálogo entre gestão, professores(as) e estudantes. Conclui-se que o Grêmio Estudantil da EM Cláudio Martins desempenha papel fundamental na formação cidadã dos(as) estudantes e na consolidação da gestão democrática, embora enfrente desafios estruturais e culturais para ampliar seu alcance e institucionalizar sua atuação. A experiência analisada reafirma a importância de políticas educacionais que promovam o protagonismo juvenil como eixo formativo e participativo, fortalecendo a escola pública como espaço de democracia, diálogo e transformação social.

Palavras-chave: protagonismo juvenil; grêmio estudantil; gestão democrática; políticas educacionais.

ABSTRACT

The present research aims to assess the contributions of the Student Council to its role as a space for student participation and as an instrument for building educational public policies within the Municipal School Cláudio Martins, in Fortaleza, Ceará. The research adopts a qualitative, evaluative approach with exploratory and descriptive characteristics, articulated with the methodology of in-depth evaluation proposed by Rodrigues (2008). Data collection instruments included document analysis, semi-structured interviews with students who are participants and non-participants of the Student Council, and direct observation of school routines, followed by content analysis based on Bardin (2016). The results indicated that the Student Council constitutes a legitimate space for student representation, fostering listening, shared responsibility, and the experience of democratic practices. The election and operational processes of the Council were found to be participatory and transparent, promoting political learning and strengthening student identity. However, the effective participation of students in pedagogical and administrative decisions remains limited by hierarchical practices and the absence of permanent mechanisms for dialogue between management, teachers, and students. It is concluded that the Student Council of the Cláudio Martins School plays a fundamental role in the civic formation of students and in the consolidation of democratic management, although it still faces structural and cultural challenges to expand its reach and institutionalize its actions. The experience analyzed reaffirms the importance of educational policies that promote youth protagonism as a formative and participatory axis, strengthening the public school as a space for democracy, dialogue, and social transformation.

Keywords: youth protagonism; student union; democratic management; educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa parcial do município de Fortaleza (localização do Bairro Itioca).....	55
Figura 2 – Divisão do município de Fortaleza por Distritos de Educação.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Histórico de matrículas 2018 a 2024.....	46
Quadro 2	– Características da Escola Municipal Cláudio Martins.....	48
Quadro 3	– Sujeitos da pesquisa.....	49
Quadro 4	– Perfil dos alunos participantes do Grêmio Estudantil.....	60
Quadro 5	– Perfil dos alunos não participantes do Grêmio Estudantil.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal da Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERF	Unidade Executora de Recursos Financeiros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ENTRE O VIVER E O APRENDER: JUVENTUDES, ESCOLA E O EXERCÍCIO DO PROTAGONISMO JUVENIL.....	19
3	CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL.....	28
3.1	Políticas públicas e mudanças sociais.....	28
3.2	Grêmio Estudantil como instância de participação na gestão escolar.....	31
3.3	A escola versus o protagonismo estudantil: a configuração das relações.....	34
4	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
4.1	Caracterização da pesquisa e seus métodos.....	39
4.2	Avaliação em Profundidade.....	42
4.3	<i>Lócus da pesquisa</i>	45
4.4	Coleta, análise e interpretação de dados.....	49
4.5	Considerações bioéticas.....	52
5	CARACTERIZAÇÃO TERRITORIAL DO BAIRRO ITAOCA: CONTEXTO ESPACIAL DA ESCOLA INVESTIGADA.....	53
6	AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DO GRÊMIO ESTUDANTIL.....	59
6.1	Discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas.....	59
6.2	Da definição das categorias à análise interpretativa dos dados.....	62
6.2.1	<i>Categoria 1: compreensão e análise do Grêmio Estudantil</i>	63
6.2.2	<i>Categoria 2: organização e funcionamento do Grêmio Estudantil</i>	65
6.2.3	<i>Categoria 3: Participação democrática e diálogo com a gestão escolar</i>	68
6.2.4	<i>Categoria 4: desafios e perspectivas da atuação estudantil</i>	71
6.2.5	<i>Categoria 5: protagonismo juvenil e formação cidadã</i>	74
7	A ATUAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: OBSERVAÇÃO DIRETA E ANÁLISE EM PROFUNDIDADE.....	77
7.1	Observação direta e diário de campo.....	77
7.2	Análise em Profundidade.....	80
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	87

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS PARTICIPANTES DO GRÊMIO ESTUDANTIL.....	93
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS NÃO PARTICIPANTES DO GRÊMIO ESTUDANTIL.....	95
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	97
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE.....	99

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais vivenciadas nas últimas décadas exigem da escola uma nova postura frente à formação dos jovens, sobretudo diante das demandas de uma sociedade que valoriza a autonomia, a participação cidadã e o pensamento crítico. Nesse cenário, o protagonismo juvenil emerge como uma estratégia educativa fundamental para a construção de sujeitos éticos, conscientes e ativos na transformação da realidade. Trata-se de reconhecer adolescentes e jovens como sujeitos históricos, capazes de atuar nos processos de mudança de seu entorno por meio de uma participação construtiva que articula o conhecimento adquirido na escola com os desafios vividos no cotidiano. Tal protagonismo envolve o engajamento com as questões da juventude e com os problemas sociais mais amplos, próprios das comunidades onde estão inseridos. Ao pensarem globalmente e agirem localmente — seja na escola, na família ou na comunidade — os estudantes assumem o papel de sujeitos de direitos e agentes de transformação social, contribuindo diretamente para a resolução de problemas coletivos e para o fortalecimento da cidadania (Rabêllo, 2004).

Nesse processo, a instituição escolar tem papel central na criação de espaços de escuta ativa e na promoção de experiências concretas de participação democrática. O Grêmios Estudantil, nesse contexto, representa uma instância estratégica, ao permitir que os estudantes vivenciem a tomada de decisão, a convivência com a diversidade de ideias e o exercício da representação coletiva. Quando bem estruturado, esse órgão estudantil proporciona o desenvolvimento de habilidades sociais, políticas e cognitivas que ultrapassam o currículo formal e ampliam a formação integral dos sujeitos. Como destacam Amaro e Quadros (2016), o envolvimento em práticas democráticas no ambiente escolar fortalece o vínculo dos jovens com a escola, promove o senso de pertencimento e potencializa o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa. Assim, o protagonismo juvenil, especialmente quando institucionalizado por meio de práticas coletivas como o Grêmios Estudantil, amplia os horizontes de participação política e contribui para a constituição de uma escola mais democrática, plural e coerente com os princípios da educação pública de qualidade.

A legislação educacional brasileira ampara a organização dos estudantes em Grêmios Estudantis, conferindo-lhes legitimidade institucional e autonomia. A Lei nº 7.398/1985, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) asseguram esse direito e estabelecem fundamentos para a promoção da participação estudantil em instâncias representativas (Brasil,

1985, 1990, 1996). Esses instrumentos legais reconhecem o estudante como sujeito de direitos e preveem finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais para os Grêmios, o que reforça seu papel na democratização das relações escolares. No entanto, apesar da garantia jurídica, o exercício efetivo desse direito ainda encontra inúmeros entraves no cotidiano das escolas públicas, muitas vezes devido à cultura organizacional verticalizada que persiste nas práticas de gestão.

Mesmo com a criação de conselhos escolares e outras instâncias participativas, observa-se que a atuação dos estudantes permanece frequentemente restrita a papéis decorativos ou legitimadores de decisões previamente estabelecidas pelos gestores. Em vez de serem protagonistas nos processos de deliberação, os jovens acabam sendo meros espectadores, o que compromete a construção de uma cultura democrática autêntica. Como salienta Araújo (2009), a efetiva participação discente requer a superação de práticas autoritárias e a abertura para uma escuta qualificada, baseada no reconhecimento do estudante como sujeito político e agente transformador. Essa mudança exige uma revisão profunda na concepção de gestão escolar, com vistas à construção de um modelo mais horizontalizado, capaz de integrar os estudantes aos processos decisórios de forma crítica e reflexiva.

A vivência democrática no ambiente escolar, quando viabilizada por meio de ações concretas de valorização da participação juvenil, colabora de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva encontra eco nas reflexões de Costa e Vieira (2006), que apontam a importância de práticas pedagógicas que incentivem o protagonismo dos jovens e sua capacidade de análise crítica do mundo que os cerca. Mais do que instâncias formais de representação, os Grêmios Estudantis podem funcionar como verdadeiros laboratórios de cidadania, nos quais os estudantes aprendem, experimentam e transformam o convívio social. Essa dimensão formativa está estreitamente vinculada ao papel político da escola, que deve educar para a democracia por meio do exercício constante da participação, da escuta e da corresponsabilidade.

A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço exclusivamente reprodutor de conteúdos e passa a se constituir como território de experiências e práticas sociais que potencializam o protagonismo juvenil. Para que essa transformação se efetive, é fundamental que a gestão escolar reconheça o valor das iniciativas estudantis e assegure as condições institucionais necessárias para que o Grêmio Estudantil desempenhe seu papel de forma autônoma e crítica. Conforme aponta Bastos (2001), a gestão democrática não se concretiza apenas pela existência de estruturas formais, mas pela prática cotidiana de decisões

compartilhadas, diálogo aberto e respeito às diferenças. Assim, o fortalecimento da cultura participativa na escola passa pela superação de relações autoritárias, pela formação continuada dos profissionais da educação e pelo incentivo a processos pedagógicos que respeitem a pluralidade e estimulem a reflexão coletiva.

A emergência de movimentos como as ocupações escolares, lideradas por estudantes a partir de 2013, evidencia o desejo da juventude por reconhecimento, escuta e participação efetiva nos debates sobre a educação. Tais mobilizações colocam em evidência a capacidade de organização política dos estudantes e o questionamento de estruturas tradicionais que ainda predominam nas escolas públicas. Como salienta Dayrell (2003), os Grêmios Estudantis são espaços consultivos e deliberativos que favorecem a democratização da gestão escolar e possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, contribuindo para a transformação de sua realidade. Ao ocupar esses espaços, os jovens vivenciam experiências concretas de atuação cívica, estabelecendo relações sociais pautadas na coletividade e na busca por justiça social.

Diante desse contexto, a presente investigação se orienta pela seguinte pergunta-problema: de que forma o Grêmio Estudantil contribui para a efetivação do protagonismo juvenil na gestão democrática de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE?

Por sua vez, o objetivo geral da pesquisa consiste em avaliar as contribuições do Grêmio Estudantil para o fortalecimento do protagonismo juvenil e da gestão democrática, examinando sua atuação como espaço de participação discente e como instrumento de construção de políticas públicas educacionais no contexto da Escola Municipal Cláudio Martins, em Fortaleza – CE.

Já os objetivos específicos correspondem a: a) Analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Cláudio Martins, considerando os princípios da gestão democrática e da participação discente; b) Descrever o processo de formação e funcionamento do Grêmio Estudantil da Escola Municipal Cláudio Martins; c) Verificar a existência da participação dos estudantes desse grêmio nas decisões pedagógicas e administrativas da escola; d) Identificar fatores que influenciam o fortalecimento do protagonismo juvenil e das práticas democráticas no cotidiano escolar.

Por conseguinte, o estudo em lide justifica-se pela importância de se compreender os limites e as potencialidades da atuação do Grêmio Estudantil no contexto de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE. Busca-se desvelar os fatores que dificultam ou impedem uma participação protagonista dos estudantes na construção da identidade escolar, bem como

fomentar práticas que incentivem o empoderamento juvenil por meio da autonomia, do pensamento crítico e da ação coletiva. A relevância do tema também se ancora na experiência profissional do pesquisador na rede pública de ensino, que desde 2012 atua como docente e, posteriormente, como coordenador e diretor escolar, tendo acompanhado de perto o papel do Grêmio Estudantil na promoção da cidadania.

Ademais, a presente investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza avaliativa, com enfoque exploratório e descritivo, articulada à perspectiva interpretativa e à proposta metodológica de avaliação em profundidade. Tal escolha permite uma compreensão ampliada e contextualizada dos fenômenos educacionais, priorizando a experiência dos sujeitos e a historicidade das práticas escolares. O objetivo é investigar os processos de participação dos estudantes e sua relação com a gestão escolar, focalizando as práticas que favorecem ou limitam o protagonismo juvenil no cotidiano da escola pública.

O *locus* da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cláudio Martins, localizada no bairro Itaoca, em Fortaleza – CE, vinculada ao Distrito de Educação IV da Rede Municipal de Ensino. A instituição foi selecionada por situar-se em uma área urbana marcada por diversidade social e por apresentar características representativas das escolas públicas municipais de Fortaleza, configurando-se como um espaço pertinente para o estudo do protagonismo juvenil e da participação discente.

A amostra da pesquisa foi composta por estudantes integrantes do Grêmio Estudantil da Escola Municipal Cláudio Martins, selecionados de forma intencional, considerando a relevância de suas experiências na representação discente e na participação nas atividades escolares, sendo complementada por discentes que não integram a composição da entidade estudantil. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, com o intuito de compreender as percepções, práticas e significados atribuídos pelos jovens à atuação no Grêmio Estudantil.

A análise conduzida a partir da triangulação entre diferentes fontes de dados: documentos institucionais, entrevistas com estudantes (membros e não membros do Grêmio Estudantil) e observações do ambiente escolar, sistematizadas em diário de campo. Os dados serão tratados com base na técnica da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias analíticas relevantes. A metodologia fundamenta-se na proposta de avaliação em profundidade delineada por Rodrigues (2008), que orienta a análise para além dos resultados formais, abrangendo aspectos simbólicos, institucionais e territoriais da política educacional em ação. Parte-se da hipótese de que o Grêmio Estudantil, quando reconhecido e

fortalecido pela gestão escolar, tende a constituir um espaço privilegiado de exercício do protagonismo juvenil e de construção da cidadania, contribuindo potencialmente para a consolidação da gestão democrática e para o desenvolvimento de práticas participativas na escola pública.

Desse modo, esta investigação propõe uma análise crítica sobre as políticas públicas educacionais voltadas à juventude e suas implicações no cotidiano das escolas públicas. Ao investigar as práticas de gestão e as experiências dos estudantes no Grêmio Estudantil, busca-se compreender de que forma a participação estudantil contribui para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com a formação cidadã. Ao longo das seções, discute-se o conceito de protagonismo juvenil, o papel da escola como espaço de formação política, as bases legais da participação discente e os desafios enfrentados pelos estudantes para exercerem plenamente sua cidadania no espaço escolar.

Assim, a investigação está organizada em oito partes, distribuídas de modo a garantir coerência entre os fundamentos teóricos, metodológicos e analíticos da pesquisa. A estrutura proposta busca oferecer uma compreensão crítica sobre o protagonismo juvenil desenvolvido no âmbito do Grêmio Estudantil, analisando-o como instrumento de participação democrática nas escolas públicas de Fortaleza. O percurso investigativo integra dimensões legais, institucionais, territoriais e pedagógicas, de forma a compreender os fatores que favorecem ou limitam a atuação dos estudantes nos processos de decisão escolar.

A primeira parte introduz o estudo, apresentando o tema, a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada. Na sequência, desenvolve-se o referencial teórico, que discute as relações entre juventude, escola e participação, situando o protagonismo estudantil no contexto das políticas públicas e da gestão democrática. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos, o percurso de campo e os instrumentos de coleta e análise de dados, que incluem a análise documental, as entrevistas e a observação direta.

O trabalho prossegue com a caracterização territorial do bairro Itioca, contextualizando o espaço onde se localiza a escola pesquisada e evidenciando a relação entre território e práticas institucionais. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados da investigação, com ênfase na atuação do Grêmio Estudantil e nas percepções dos estudantes sobre sua participação nas decisões escolares. As análises buscam identificar os avanços, desafios e contradições que permeiam a vivência democrática no cotidiano da escola.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os resultados obtidos, indicam as limitações encontradas e propõem encaminhamentos para futuras pesquisas

e ações voltadas ao fortalecimento do protagonismo juvenil. Essa estrutura busca assegurar clareza, coerência e progressão lógica entre as partes, permitindo uma leitura integrada das dimensões teóricas e empíricas que compõem o estudo.

2 ENTRE O VIVER E O APRENDER: JUVENTUDES, ESCOLA E O EXERCÍCIO DO PROTAGONISMO JUVENIL

A compreensão da juventude como categoria social e histórica implica deslocar o olhar de uma visão biológica ou etária para uma leitura que reconheça sua condição de construção simbólica e política. Dayrell (2003) observa que a juventude é uma invenção social, resultado das transformações culturais e das expectativas de cada tempo, expressando modos distintos de viver, desejar e participar. Essa leitura amplia o entendimento da juventude não como fase de transição, mas como um território de experiências em disputa, no qual os jovens se reconhecem e se afirmam diante das instituições e da sociedade. Assim, a juventude deve ser entendida como processo histórico e relacional, em que o indivíduo se faz sujeito no encontro entre sua singularidade e os contextos sociais que o atravessam, construindo sentidos próprios de pertença e ação.

Ao romper com as definições reducionistas que subordinam o jovem ao papel de “vir-a-ser”, autores como Groppo e Silvera (2020) e Pais (2006) argumentam que a juventude deve ser analisada como campo de produção de sentido e de sociabilidade. Groppo e Silveira (2020) destacam que os jovens criam linguagens, práticas e redes próprias, configurando formas originais de pertencimento. Pais (2006), por sua vez, descreve a juventude como “tempo de fronteira”, marcado por tensões entre autonomia e dependência, segurança e risco, continuidade e ruptura. Esse entre-lugar revela que ser jovem é também ocupar um espaço de interrogação permanente sobre o próprio lugar no mundo. Compreender essas ambiguidades é essencial para que a educação acolha a juventude não como ameaça ou fragilidade, mas como potência criadora e questionadora da realidade.

Nesse movimento, Carrano (2011) propõe compreender a juventude como experiência plural e heterogênea, que não pode ser reduzida a um modelo único. Para o autor, os jovens se constroem na relação com o outro e com os contextos que habitam, negociando identidades e valores. Essa multiplicidade desafia a escola a repensar suas práticas de reconhecimento e de escuta, pois, ao impor padrões homogêneos de comportamento e sucesso, ela corre o risco de silenciar as expressões que escapam à norma institucional. Valorizar a pluralidade juvenil, portanto, é reconhecer que a formação só se torna significativa quando se abre às diferenças, promovendo a inclusão simbólica e o diálogo intercultural dentro do espaço escolar.

A escola, portanto, não é apenas o espaço onde se educa, mas também onde se legitima quem pode ser ouvido. Charlot (2000) enfatiza que o jovem chega à instituição com saberes e linguagens próprias, muitas vezes invisibilizados pela lógica escolar. Ao não reconhecer esses repertórios culturais, a escola restringe a participação dos estudantes e enfraquece sua capacidade de se perceberem como sujeitos ativos do processo educativo. A relação entre juventude e escola, assim, é permeada por disputas simbólicas e por negociações constantes de poder e sentido. Essa constatação exige uma reconfiguração pedagógica, na qual o conhecimento escolar dialogue com as culturas juvenis e se converta em um espaço vivo de coaprendizagem e pertencimento.

Essa abordagem amplia essa reflexão ao compreender a juventude como sujeito político que questiona sua exclusão histórica dos espaços de decisão. Assim, esse pensamento argumenta que reconhecer o jovem como cidadão é reconhecer sua dignidade, sua capacidade de reflexão e de transformação, por isso é necessário afirmar que “[...] os jovens não são objetos de políticas, mas sujeitos que produzem história. Reconhecer sua dignidade é compreender que, ao participarem, eles não apenas reivindicam direitos, mas constroem novas formas de democracia e solidariedade” (Arroyo, 2013, p. 52).

Nessa perspectiva, a juventude não é problema social a ser administrado, mas potência crítica que desafia as instituições a reinventarem suas formas de convivência e de participação. Esse deslocamento epistemológico reposiciona a juventude no centro das discussões educacionais, pois, ao participar, o jovem torna-se também coautor da escola e da sociedade que deseja construir.

Essa virada epistemológica: o jovem deixa de ser o destinatário da ação pedagógica para se tornar coautor do espaço educativo. A escola, diante disso, precisa repensar suas práticas para incorporar o jovem como produtor de conhecimento e de cultura, reconhecendo sua contribuição para a coletividade. A presença juvenil, quando legitimada, reconfigura o cotidiano escolar e amplia o significado da educação como prática de liberdade, aproximando-a das dimensões éticas e políticas do viver em comunidade.

Dayrell (2003) e Arroyo (2013) convergem ao indicar que a juventude é um sujeito em movimento, cujas experiências não cabem em categorias fixas. A vitalidade juvenil manifesta-se em múltiplas expressões — culturais, políticas e afetivas — que desafiam as fronteiras da escola tradicional. Essa leitura convida à compreensão da juventude como experiência relacional, marcada pela busca de pertencimento e pela tensão entre desejo e norma. A educação, nesse contexto, tem o desafio de transformar a escuta em prática política e o

reconhecimento em fundamento ético. Só assim a escola poderá se constituir como um espaço de partilha de sentidos e de afirmação das subjetividades em desenvolvimento.

Charlot (2000) contribui para essa discussão ao afirmar que todo ato educativo é também um ato de reconhecimento. A relação entre professor e estudante, entre instituição e sujeito, é mediada por valores que definem quem fala e quem é ouvido. Quando a escola desqualifica as linguagens juvenis, reproduz um modelo hierárquico que dificulta o exercício do diálogo e o desenvolvimento de identidades autônomas. Desse modo, a juventude é convocada a se adaptar, em vez de participar, revelando a assimetria que ainda estrutura o campo educacional. Inverter essa lógica implica compreender o ensino como um processo horizontal, onde o conhecimento se constrói a partir do encontro entre saberes e experiências.

Grosso e Silveira (2020) advertem, entretanto, que essa assimetria não impede o jovem de produzir sentidos próprios. Pelo contrário, a juventude cria formas alternativas de expressão e de resistência que reconfiguram o espaço escolar e social. Essas formas incluem coletivos estudantis, expressões artísticas e mobilizações digitais, que funcionam como arenas de construção de pertencimento e de contestação. A potência transformadora da juventude está justamente na capacidade de criar linguagens híbridas e práticas solidárias em meio às limitações institucionais. A escola que ignora essas criações corre o risco de perder relevância diante dos modos contemporâneos de produção de sentido e de engajamento juvenil.

Carrano (2011) argumenta que a juventude, ao participar da vida escolar, traz consigo demandas éticas e políticas que interpelam a própria estrutura de poder das instituições. Essa presença desloca a centralidade do adulto como mediador exclusivo do saber e inaugura uma relação dialógica baseada na escuta e na corresponsabilidade. A experiência juvenil, nesse sentido, é formadora para todos os sujeitos envolvidos, pois a participação dos jovens implica repensar a natureza da educação e da democracia escolar. Essa inversão pedagógica revela que ensinar e aprender são processos indissociáveis do ato de conviver, partilhar e reconhecer o outro como sujeito político.

A pluralidade das juventudes contemporâneas, como afirma Novaes (2015), expressa-se em territórios culturais e políticos diversos, que vão além das fronteiras escolares. A autora observa que as práticas juvenis – do rap às redes digitais – representam modos de intervenção no mundo, nos quais a estética se converte em ética. Ao criar, o jovem narra sua existência e afirma seu lugar social, produzindo uma pedagogia da experiência que desafia as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Com isso, a juventude reintroduz na

educação o sentido do sensível, da criatividade e da coletividade, reafirmando o papel formativo da arte e da cultura.

Pais (2006) complementa essa análise ao considerar que a juventude vive em uma temporalidade instável, marcada por transições e experimentações. Essa condição torna os jovens sensíveis às transformações sociais e abertos à reinvenção de si mesmos. A escola, para acompanhar essa dinâmica, precisa se reinventar também, tornando-se um espaço flexível, em que o conhecimento se articule com a experiência e onde o diálogo substitua o controle. Tal abertura não é mera concessão, mas condição de possibilidade para que a instituição escolar permaneça significativa no mundo contemporâneo.

Nesse percurso, Charlot (2000) e Carrano (2011) reforçam que o sentido da educação depende do reconhecimento do sujeito que aprende. A juventude encontra significado na escola quando percebe que suas vivências são valorizadas e incorporadas aos processos formativos. A educação, assim, deixa de ser transmissão e se torna coautoria, promovendo um vínculo entre aprender, viver e participar. Essa relação exige um compromisso político e ético dos educadores com a construção de um espaço escolar que legitime o saber experiencial dos estudantes e suas múltiplas formas de expressão.

Por outro lado, Siqueira (2021) traz uma crítica importante ao observar que o termo “protagonismo juvenil” tem sido amplamente usado, mas nem sempre compreendido em sua dimensão política. Ela aponta que, quando reduzido a uma estratégia motivacional ou a um slogan institucional, o protagonismo perde seu potencial transformador. O desafio, portanto, está em reapropriar o conceito como prática concreta de construção coletiva, que envolva poder de decisão e partilha real de responsabilidades. Nessa direção, o protagonismo torna-se um exercício de cidadania ativa e um instrumento de democratização das relações escolares.

A juventude, ao ser reconhecida como sujeito de saber e de ação, transforma a escola em um espaço de convivência política. A pedagogia do protagonismo, como discutem Arroyo (2013) e Silva (2019), não se resume a delegar tarefas aos estudantes, mas a incluir suas vozes nos processos de reflexão e deliberação. Essa mudança requer abertura institucional e confiança nas capacidades juvenis, atributos ainda pouco consolidados no cotidiano das escolas públicas brasileiras. O protagonismo, quando legitimado, fortalece a democracia escolar e reafirma a educação como direito de participação, expressão e transformação coletiva.

Desse modo, a articulação entre juventude e educação só se sustenta quando o conhecimento se torna diálogo. Dayrell (2003) afirma que aprender é também uma forma de se afirmar no mundo, e é nesse encontro, entre saber e experiência, que o jovem se reconhece

como sujeito. Assim, compreender a juventude em sua complexidade é reconhecer que o protagonismo não nasce de concessões, mas da prática coletiva de reconstruir, a cada dia, o sentido da escola e da democracia. Ao se apropriar de sua voz e de seu espaço, a juventude reafirma o valor da educação como um bem público que se constrói na pluralidade e no compromisso com o comum.

A consolidação do protagonismo juvenil depende de uma concepção de escola que valorize o encontro entre saberes, experiências e culturas, reconhecendo o jovem como sujeito de linguagem, ação e transformação. Nesse contexto, a aprendizagem se torna um processo de reciprocidade, no qual o diálogo substitui a imposição e a escuta se configura como prática política. Essa visão rompe com o modelo transmissivo de ensino e redefine o conhecimento como experiência de coautoria, sustentada por vínculos significativos. Conforme defende Charlot (2000), o sentido do aprender está ligado à relação que o sujeito estabelece com o mundo e com o outro, de modo que a escola só cumpre sua função social quando transforma a aprendizagem em experiência compartilhada e socialmente situada.

Além disso, a experiência participativa dos estudantes adquire profundidade quando o cotidiano escolar se converte em espaço de expressão e cidadania. O protagonismo juvenil, nesse cenário, emerge do diálogo e da partilha de responsabilidades, tornando-se prática que permite aos jovens reinterpretar a realidade e se perceberem como agentes de mudança. A aprendizagem, sob essa ótica, envolve o reconhecimento de si no coletivo e o exercício da corresponsabilidade social. Conforme destaca Dayrell (2003), o jovem aprende na medida em que se envolve e atribui sentido à experiência, e é essa atribuição de sentido que confere à educação o caráter emancipatório. Assim, o ato de aprender é também o ato de participar e transformar o espaço social que se habita.

As práticas escolares que favorecem o protagonismo ultrapassam a criação de instâncias formais de representação, exigindo o cultivo de uma cultura de diálogo e corresponsabilidade. A democratização da gestão implica não apenas permitir a presença dos estudantes em conselhos e assembleias, mas atribuir legitimidade às suas vozes. De acordo com Carrano (2011), a participação se efetiva quando os jovens percebem que suas decisões têm valor e repercussão, o que exige uma escola aberta à negociação e à escuta. Nessa direção, o protagonismo assume caráter formativo, pois se realiza na convivência cotidiana e na capacidade de cooperar, discordar e reconstruir consensos.

No contexto contemporâneo, as formas juvenis de engajamento desafiam os modelos tradicionais de participação, expressando-se em coletivos culturais, redes digitais e

movimentos sociais descentralizados. Essas experiências revelam modos híbridos de ação política, em que o pertencimento se constrói pela colaboração e pela experimentação criativa. Groppo e Silveira (2020) observam que as juventudes atuais reinventam o político em dimensões mais fluídas, em que as fronteiras entre cultura, arte e ativismo se tornam permeáveis. Assim, a escola que reconhece essas expressões amplia sua função educativa, transformando-se em espaço de mediação cultural e social que dialoga com a multiplicidade de linguagens do presente.

Por conseguinte, Novaes (2015) destaca que as práticas culturais dos jovens, como o rap, a arte de rua e as performances digitais, constituem modos legítimos de produção de conhecimento e de sociabilidade. Dessa forma, a escola que reconhece essas linguagens legitima também novas epistemologias, aproximando o ensino das realidades juvenis. Assim, a criação de espaços autônomos pelos jovens, dentro e fora das instituições escolares, evidencia a força criadora da juventude e sua disposição para agir coletivamente. Essas experiências constituem oportunidades concretas de aprendizado político, nas quais se exercitam diálogo, solidariedade e responsabilidade. Quando a escola acolhe tais iniciativas, demonstra confiança nas capacidades juvenis e reafirma o valor pedagógico da diferença.

Contudo, o protagonismo juvenil só se consolida quando há condições institucionais que assegurem a participação efetiva. Isso requer tempo, mediação e coerência entre discurso e prática. Quando as decisões são partilhadas e as vozes estudantis têm impacto real, a escola reafirma sua função democrática e cidadã. Carrano (2011) argumenta que a verdadeira participação pressupõe o compartilhamento do poder de decidir, pois sem isso o protagonismo se converte em mera retórica. Por essa razão, é indispensável que a gestão escolar promova espaços permanentes de escuta e negociação, nos quais os estudantes aprendam a exercer sua autonomia com responsabilidade social.

A dimensão crítica do protagonismo se evidencia quando a juventude é incentivada a agir de forma reflexiva e solidária. Ao assumir papéis de decisão, o estudante aprende a deliberar coletivamente, articulando pensamento e ética. Para Silva (2019), a formação cidadã se fortalece quando o processo educativo estimula o protagonismo consciente, pois é na ação coletiva que o jovem se reconhece como sujeito histórico. Assim, a prática da participação transcende o discurso e se transforma em vivência política, na qual liberdade e compromisso social se entrelaçam como fundamentos da educação democrática.

Por outro lado, incorporar a juventude aos processos decisórios implica reconfigurar as relações de poder entre adultos e estudantes. Divergir, argumentar e negociar

constituem práticas formativas que ensinam a conviver com a pluralidade. Nessa perspectiva, o conflito não é sinal de desordem, mas elemento pedagógico que impulsiona a construção de significados. Carrano (2011) destaca que o diálogo intergeracional é condição essencial para a educação democrática, pois é na escuta mútua que se constroem identidades políticas e afetivas. Assim, o protagonismo juvenil não se limita à fala, mas inclui o reconhecimento recíproco entre os sujeitos do processo educativo.

A presença ativa dos jovens nas decisões escolares reafirma o direito à palavra e à representação, dimensões fundamentais da cidadania. Ao legitimar as vozes estudantis, a escola amplia sua função pública e contribui para a consolidação da democracia no cotidiano. Segundo Arroyo (2013), o jovem, quando reconhecido em sua dignidade, amplia os sentidos da democracia e introduz novas sensibilidades e valores no convívio escolar. Portanto, aprender e participar tornam-se processos indissociáveis, em que a educação assume papel de prática de reconhecimento e emancipação.

Projetar o futuro e agir no presente são dimensões complementares da experiência juvenil e se materializam quando a escola oferece oportunidades de participação real. Essa vivência permite ao estudante compreender que a cidadania se constrói cotidianamente e que a autonomia se aprende pelo exercício da corresponsabilidade. Conforme observa Pais (2006), a juventude vive uma temporalidade de transição e experimentação, o que torna o aprendizado da participação essencial para sua formação integral. Assim, o protagonismo torna-se caminho para aprender a liberdade como responsabilidade compartilhada.

A ação dos jovens na escola pode ser compreendida também como forma de resistência simbólica diante das estruturas que buscam silenciar suas vozes. Ao propor alternativas e criar espaços de expressão, os estudantes desafiam a rigidez institucional e introduzem novas formas de convivência. Oliveira (2011) identifica nessas práticas uma pedagogia da resistência, marcada pela criatividade e pela busca de autonomia. Longe de representar ameaça à escola, essa resistência fortalece o caráter democrático da instituição e a torna mais sensível às transformações sociais e culturais.

Nesse horizonte, o protagonismo se concretiza quando o jovem é reconhecido como sujeito que pensa, age e transforma. Essa condição demanda uma pedagogia da escuta, pautada no diálogo e na valorização da experiência. Conforme aponta Dayrell (2003), a educação se torna significativa quando o estudante participa da construção do saber e se reconhece nas práticas escolares. Dessa forma, a escola deixa de ser um mero espaço de passagem e se

converte em território de convivência, onde liberdade e respeito são aprendidos na prática cotidiana.

A formação política da juventude ocorre, portanto, no cotidiano e nas interações concretas que envolvem diálogo e tomada de decisão. O protagonismo não é um conteúdo a ser ensinado, mas uma prática que se vive e se constrói na coletividade. Para Arroyo (2013), a educação democrática nasce das experiências compartilhadas e do reconhecimento mútuo entre sujeitos. Assim, o protagonismo representa um eixo formativo essencial, pois ensina o estudante a agir com consciência social e a perceber-se como agente histórico de transformação.

A pluralidade das experiências juvenis exige que a escola reconheça a diferença como fonte de aprendizagem e não como obstáculo. O protagonismo, ao estimular o reconhecimento recíproco, favorece a construção de uma cidadania plural, sustentada pela convivência entre diversidades. Conforme observa Novaes (2015), a escola que acolhe a multiplicidade cultural da juventude cumpre sua função pública de promover a igualdade pela diferença. Em consequência, o espaço escolar se torna campo de negociação e solidariedade, reafirmando o papel social da educação como prática de inclusão e humanização.

Além disso, o protagonismo juvenil se expande para além dos muros escolares, alcançando as dimensões comunitárias, culturais e digitais da vida social. Essa ampliação demonstra que os jovens articulam experiências locais e globais, integrando saberes escolares e cotidianos. Santos (2022) evidencia que a ação juvenil fora da escola potencializa o aprendizado da participação e fortalece o compromisso com o coletivo. A escola, ao reconhecer essas práticas, atua como mediadora entre educação e sociedade, promovendo a integração entre teoria e vida.

Outro aspecto essencial é a dimensão estética das práticas juvenis, que traduz sensibilidades e modos de ser em linguagens criativas. A expressão artística, musical ou digital constitui, como afirma Novaes (2015), uma forma de intervenção cultural e política. Ao valorizar essas manifestações, a escola humaniza o aprendizado e reconhece que educar também significa criar e comunicar-se de forma sensível. Nesse processo, a arte se torna mediadora da formação integral e do desenvolvimento da consciência social.

Por conseguinte, o protagonismo juvenil expressa um movimento de construção da autonomia em diálogo com a responsabilidade social. A prática da participação crítica, quando aliada ao pensamento reflexivo e à empatia, fortalece a formação cidadã. Siqueira (2021) destaca que o protagonismo se realiza plenamente quando os jovens compreendem a participação como ato ético e político, orientado pela solidariedade e pela corresponsabilidade.

Assim, educar para a participação é também educar para o discernimento e para o compromisso coletivo.

A consolidação de uma escola democrática depende, em grande parte, da reconfiguração das relações entre juventude e sociedade. O reconhecimento do estudante como sujeito de direitos e saberes redefine o sentido público da educação e a aproxima das pedagogias críticas. Para Silva (2019), o protagonismo deve ser entendido como fundamento ético da convivência e não como estratégia pedagógica isolada. Nessa perspectiva, a escola reafirma sua função social, formando cidadãos capazes de dialogar, agir e transformar suas realidades.

Entende-se que o protagonismo juvenil, ao integrar dimensões cognitivas, éticas e sociais, reafirma a educação como prática de liberdade. Educar para a autonomia implica educar para o compromisso com o outro e com o coletivo. Quando a escola cria condições reais para essa vivência, concretiza sua missão de promover a justiça social e a humanização. Assim, o protagonismo deixa de ser um ideal abstrato e se torna prática concreta de construção democrática e de formação integral.

3 CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Este capítulo está organizado em três seções que se articulam na análise da relação entre políticas públicas, participação discente e gestão democrática nas escolas públicas. A primeira seção apresenta o conceito de políticas públicas enquanto mecanismos de transformação social, contextualizando sua consolidação no cenário brasileiro a partir dos marcos legais e institucionais da redemocratização.

Em seguida, a segunda seção examina o Grêmio Estudantil como instância de representação legítima dos estudantes, explorando sua função político-pedagógica e os dispositivos legais que asseguram sua atuação no ambiente escolar. Já a terceira seção discute as formas de participação dos estudantes nas instâncias escolares, considerando os limites, possibilidades e contradições que atravessam o protagonismo juvenil na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e nas práticas cotidianas da escola pública.

3.1 Políticas públicas e mudanças sociais

É complexo definir políticas públicas, porque não existe uma única, ou melhor definição, todavia em linhas gerais, Souza (2006) explica que as políticas públicas como um campo da ciência política, que analisa o governo conforme as grandes questões políticas, é destinado especificamente a um público-alvo, a soma das atividades governamentais, que agem por meio de delegações, influenciando diretamente na vida dos cidadãos. Souza (2006) destaca que, em suma, as políticas públicas implicam responder a determinadas questões: quem ganha o quê? Por quê e que diferença faz?

Nesse sentido, Castro e Oliveira (2014, p.22) destacam que as políticas públicas podem ser “entendidas como o conjunto de políticas, programas e ações do Estado, diretamente ou por meio de delegação, com objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo.”

É perceptível que a discussão acerca de políticas públicas gera um debate amplo, pois estas visam alcançar objetivos e um determinado público-alvo. Com o passar dos anos a partir destes debates, houve uma descentralização das políticas públicas, ou seja, estas foram divididas em deliberações, muitas por sistema que as regem, outras encontraram um significado próprio. Conforme dissertam Macambira e Andrade (2014, p. 65), “[...] a descentralização das

políticas públicas nas últimas décadas houve uma melhoria nos indicadores sociais, especialmente nas áreas de saúde, educação e redução da pobreza [...]”.

Isso se chama mudança social e, nesse quesito, a Constituição Federal de 1988 foi de fundamental importância para a consolidação dos direitos, em especial o acesso à educação, a criação de espaços voltados para adultos e idosos foram sendo criados ao longo do tempo como Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e os Centros de Convivência Social (CCI) entre outros, o acesso à saúde também foi crucial nesta fase da vida.

Toda política pública é um mecanismo de mudança social, para além de um recurso para legitimação política e da lógica da acumulação capitalista, as políticas públicas são o resultado de ações de diferentes sujeitos, com diversos interesses. Portanto, falar em política reside no fato de que precisa corresponder à realidade da sociedade, porque contempla a diversidade e a contradição (Silva, 2013).

Os diferentes grupos constituem o meio social e político, sendo compreensível que os conflitos de interesses se manifestem de maneiras distintas daquelas convencionais instituídas pelo Estado, refere-se, portanto, aos movimentos sociais ou organizações populares. Foram esses movimentos sociais que construíram os maiores fatores de mudanças na história moderna, tendo como exemplo os movimentos que lutam pelo fim da discriminação social e pela redução das desigualdades sociais, que também demonstraram serem responsáveis pelos avanços sociais.

Com o fim do regime militar no início da década de 1980, o Brasil entrou numa nova fase — a retomada da democracia — cujo pressuposto era a participação igualitária, em termos quantitativos e qualitativos, de diversos segmentos da sociedade (Vieira; Schuutz; Heck, 2001). Nesse contexto, as ações das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), das Pastorais Sociais da Igreja Católica e das organizações não governamentais (ONGs) destacaram-se no campo da participação política. Simultaneamente, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) emergiu como força central da transição, reunindo em sua base tanto lideranças políticas tradicionais quanto representantes de movimentos de base. Conforme demonstrou Mucinhato (2019), o PMDB consolidou-se como o principal articulador institucional da passagem do regime autoritário para a democracia, desempenhando papel fundamental na eleição indireta de Tancredo Neves, na sucessão de José Sarney e na condução da Assembleia Nacional Constituinte.

Por sua vez, o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado em 1980, alinhou-se ao sindicalismo autônomo, às comunidades eclesiais e aos movimentos sociais urbanos,

participando ativamente das mobilizações pelas Diretas Já e da reorganização política que precedeu a Constituição Federal de 1988. Essa articulação entre mobilização social e representação partidária redefiniu o papel dos partidos políticos, permitindo que PMDB e PT se tornassem vetores complementares da redemocratização brasileira, como analisam Lima (2012) e Ribeiro (2010).

A restauração da democracia no Brasil representou mais do que a reabertura das instituições políticas, configurando-se como um processo de reconstrução do pacto social e de redefinição do papel do Estado na promoção dos direitos de cidadania. Nesse contexto, a ampliação da participação popular e o fortalecimento dos movimentos sociais, partidos e entidades civis possibilitaram a formulação de um novo marco jurídico comprometido com a justiça social e a universalização do acesso a bens públicos essenciais.

Como observa Cury (2002), a Constituição Federal de 1988 consagrou um novo paradigma de cidadania ao reconhecer a educação, a saúde e o trabalho como direitos sociais inalienáveis, resultado direto das lutas por democratização e equidade. De modo convergente, Saviani (2010) destaca que a incorporação do direito à educação na Carta de 1988 foi fruto de um acúmulo histórico de mobilizações de educadores, estudantes e intelectuais, que viram na escola pública um espaço estratégico de formação democrática e emancipação social. Assim, a conquista dos direitos educacionais na Constituição de 1988 deve ser compreendida como expressão do amadurecimento democrático brasileiro, consolidando a educação como fundamento da cidadania e instrumento de efetivação dos princípios da nova ordem constitucional.

Contudo, e apesar dos avanços advindos da CF/88, o Sistema Educacional Brasileiro é ainda fundamentado no modo de ser da sociedade opressora o que resulta em comportamentos de submissão e reproduz no estudante um complexo de inferioridade. Para a superação dessa realidade, é preciso, pois, uma postura pedagógica dialogal na perspectiva de (re) conhecer as causas desse cenário (Gadotti, 1998).

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 66), “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nesse sentido, a escola que ironiza ou desvaloriza o estudante e o humilha, acaba por reafirmar a configuração da escola tradicional, que tem na sua estrutura apenas o mestre como sujeito e os jovens, como objeto passivo no processo de ensino aprendizagem.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2014) apresenta os pressupostos que ele denomina de educação libertadora: o ser humano tem uma vocação ontológica para o ser mais.

Para o autor, “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção” (Freire 1996, p. 22).

A fim de garantir a mobilização social, é necessário prover os jovens de várias possibilidades de ações e decisões, que transformem o incômodo que as informações despertaram nelas, em contribuição efetiva para os objetivos propostos. Uma das estratégias para acontecer a verdadeira mobilização social é a execução da ação coletiva, onde fique bem clara qual a ação a ser desenvolvida, bem como verificar a expectativa de cada uma em relação aos outros. Isso contribuirá para explicitar os objetivos, dar visibilidade aos primeiros resultados e colocar a mobilização como um movimento de ação.

A formação de uma nova mentalidade coletiva que – percebe a si mesma como criadora da ordem social – tem por pressuposto compreender que uma determinada realidade é o resultado de uma realidade que criamos e que, por isso mesmo, somente nós podemos modificá-la. Por exemplo, a democracia é uma ordem social que se caracteriza pelo fato de que suas leis e suas normas são construídas pelos mesmos que as vão cumprir e proteger. Portanto, a democracia é uma ordem autofundada porque nela a ordem social se produz a partir da própria sociedade. Assim, a convivência democrática começa quando uma sociedade aprende a respeitar sua própria ordem social.

Os jovens têm demonstrado, cada vez, mais capacidade inovadora de se organizarem, criando espaços alternativos àqueles propostos pelo Poder Público, quando não conseguem responder às suas necessidades. Isso demonstra que eles estão cada vez mais organizados (apesar de algumas fragilidades) em defesa de seus direitos.

A democracia brasileira criou, por meio de sua CF/88, vários mecanismos de participação popular, como Referendos, Conselhos Paritários, Fóruns. Entretanto, esses espaços sofrem na fragilidade representativa da sociedade civil, ora porque os seus representantes são cooptados, ora porque não têm consciência de seu papel e importância nos processos de deliberação de políticas públicas. Nesse sentido, faz-se necessário investir na formação dos jovens para que preencham qualificadamente as instâncias de debate político e assim tomem as rédeas de sua própria história.

3.2 Grêmios Estudantis como instância de participação na gestão escolar

De acordo com Araújo (2009), no contexto da década de 1980, os grêmios estudantis, doravante, sendo reconhecidas como instituições autônomas, formaram-se, nesse sentido, a despeito das políticas que centralizam as decisões no âmbito da gestão escolar. Assim, as lutas pela descentralização da educação, no Brasil, definem-se pelo amparo da Lei nº 7.398, de 1985, denominada também como Lei do Grêmios Livres, a qual preconiza a organização de entidades estudantis em nível de 1º e 2º graus e fomenta aos estudantes o direito de se organizarem de forma colegiada.

A legislação implementada na década de 1980 assegura a legalidade do Grêmios Estudantis (Lei Federal nº 7.398 de novembro de 1985). Quanto à definição do termo grêmios estudantis com relação à legislação, convém dizer que ele é apresentado ora como uma instituição, ora como uma entidade. Para LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei Federal 9394/96, o grêmios estudantis é tido como instituição.

A palavra instituição significa ato de instituir, criar, estabelecer ou associação, ou organização de caráter social, educacional, religioso, filantrópico. A base de uma instituição são as normas sociais. Segundo Johnson (1967, p. 23):

Diz-se que uma norma social é institucionalizada num determinado sistema social, quando satisfaz três condições: 1) Um grande número de membros do sistema social aceita a norma; 2) Muitos dos que aceitam, fazem-no seriamente. Em termos psicológicos, eles a interiorizam; 3) A norma é sancionada. Isto quer dizer que se espera que ela oriente certos membros do sistema, em circunstâncias apropriadas.

A instituição se estabelece como tal, uma vez que a estrutura social primária compõe considerável permanência e, sobremaneira, refere-se às regras e aos procedimentos dos diferentes grupos que se consolidam a partir da formação conjunta dos pares envolvidos na esfera social. A escola, nessa abordagem, trata-se de uma instituição extremamente relevante na estruturação e criação da ordem social, pois, como aponta Durkheim (1952, p. 67), “[...] longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência”.

Como mencionado anteriormente, a Lei Federal 7.398/1985 reabilita a formação de grêmios estudantis nas escolas, referindo-se ao grêmios estudantis como uma entidade. Embora instituição e entidade tratem de organizações sociais, refere-se a reunião de pessoas, mas de maneira mais específica, pressupondo atividades de grupo de indivíduos com objetivos comuns,

envolvidos num processo de interação mais ou menos contínuo, que podem fazer parte de organização chamada de “grupos de pressão”, assim, como finalidade principal influenciar o governo ou o poder estabelecido em benefício de algum interesse ou meta (Johnson, 1967).

Com o advento do século XXI, os grêmios estudantis são tratados como movimento estudantil, ou melhor, configurando-se com os mesmos intentos e ideários, mas, nessa lógica, seguindo um viés, especificamente educacional, conforme o estatuto do grêmio estudantil, algumas postulações, nesse sentido, representam fidedignamente os estudantes: defender os interesses individuais e coletivos do colegiado; incentivar a cultura intelectual e desportiva de seus membro, ou seja, também, de funcionários, professores e alunos no âmbito escolar, tentando assegurar as melhorias contínuas e as lutas pela democracia, processos que devem ser permanentes na escola, por meio do direito de participação nas assembleias internas de deliberação. Desse modo, o grêmio se instaura pela busca de direitos coletivos a partir do poder instituído comumente.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – em cumprimento ao artigo 53, inciso IV, estabelece o direito dos educandos de se organizarem coletivamente e participarem de entidades estudantis, como forma de monitorar, avaliar e refletir ações que partem da garantia do direito à educação e, por conseguinte, avaliar tais ações da gestão escolar.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), na meta 19, aponta os direcionamentos para a efetiva organização da gestão democrática e, especificamente, na estratégia 19.4, diz respeito à estruturação do grêmio estudantil nas escolas, assim tal planejamento deve promover condições aceitáveis, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, embasadas em critérios técnicos de mérito e desempenho e levando a análise da opinião pública da comunidade escolar no seu todo, no âmbito das escolas públicas, os recursos e o aporte técnico da União para realização (Brasil, 2014).

O espaço do grêmio estudantil é uma via de acesso à participação juvenil, que dá destaque ao jovem e as oportunidades para ele expor suas ideias em relação à satisfação com o ensino e todo seu processo de emancipação durante a vida escolar, a preparação para sua vida profissional e o seu engajamento nas políticas públicas (Freire, 2023).

Segundo Grácio e Aguiar (2001, p. 81), “o grêmio é um espaço coletivo, social e político, de aprendizagem da cidadania, de construção de novas relações de poder dentro da escola, ultrapassando as questões administrativas e interferindo no processo pedagógico”. Os alunos que fazem parte do grêmio estudantil participam das decisões por meio da

representatividade e devem manifestar suas opiniões nos debates e reuniões, adquirindo maior autonomia, sentindo-se parte dos processos decisórios da escola e da comunidade.

Silva e Santos (2019, p. 4) destacam: “A participação se torna um aspecto propício na organização escolar, pois estabelece uma relação de diálogo, permitindo a todos os envolvidos participar do funcionamento da escola [...]”. As agremiações são constituídas com o objetivo de fortalecer a permanência do aluno na escola, e a partir disso são construídas as oportunidades de engajamento social.

Nos estudos de Amaro e Quadros (2016, p. 7) acerca do fortalecimento do grêmio: “Os jovens precisam ser estimulados para o sentimento de pertencimento à escola, sendo protagonistas do processo educativo”.

Compreender o jovem como sujeito histórico e protagonista de sua trajetória é essencial para a formulação de políticas públicas educacionais que reconheçam suas demandas e potencialidades em seus contextos culturais, sociais e econômicos. Isso implica ir além de perspectivas adultocêntricas, valorizando os espaços de escuta e participação efetiva na escola.

A juventude precisa ser vista no presente, como sujeito de direitos, e não apenas como promessa de futuro. Nessa direção, a escola tem o compromisso de mediar processos de amadurecimento e construção crítica, oferecendo espaços que promovam o exercício da cidadania e da participação democrática, como o grêmio estudantil. Conforme destaca Freire (2023), é, por meio do fortalecimento dessas instâncias, que os jovens se inserem de forma ativa na vida escolar, ampliando seus horizontes formativos e contribuindo para a transformação da realidade que os cerca.

3.3 A escola *versus* o protagonismo estudantil: a configuração das relações

A diretriz norteadora do eixo ligado ao protagonismo juvenil, conforme a orientação sugerida para a escola pública, ratifica a importância dos discentes se tornarem críticos e reflexivos no processo de suas aprendizagens, representando um espaço interativo e efetivo de expressão à luz da esfera pedagógica da escola pública. É, nesse momento, que o estudante tem oportunidade de ser um sujeito pertencente a uma classe e, para além disso, sente-se representado nas reuniões dos seguimentos concernentes à unidade escolar.

Nesse contexto, envolver esses estudantes em uma discussão político-democrática, fazendo-os desenvolver pensamento crítico-reflexivo, a partir da interação, análise e percepção dos desafios que lhe cercam e, assim, transformar a realidade a qual faz parte do seu cotidiano.

Nesse ínterim, acerca do protagonismo juvenil, faz-se necessária a proposição de Costa e Vieira (2006, p. 238):

Se olharmos o protagonismo do ponto de vista da sua importância para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, ele é um direito. Sem esse espaço de descoberta e experimentação social, a transição para o mundo adulto será certamente mais incompleta, limitada e vazia de um certo tipo de prática e vivência fundamentais para a vida. Por outro lado, se olharmos o protagonismo do ponto de vista da família, da escola e da comunidade, não podemos deixar de percebê-lo como um dever. O chamado, a convocação ao envolvimento em questões reais da vida escolar, comunitária e social mais ampla, é antes de mais nada um apelo à consciência ética e ao compromisso cidadão do adolescente com a comunidade onde sua vida se desenvolve.

Neste sentido, participar para o estudante é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu desenvolvimento, a solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Por isso, participação discente nos colegiados e comissões é assegurada pela Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VI, e pela LDB, com isso, além de representar, dentro de colegiados, departamento, comissões e conselhos superiores, os interesses dos demais alunos, o gremista discente no período de seu mandato no grêmio estudantil, é membro pleno do órgão ao qual foi eleito, participando em todas as reuniões e decisões que a gestão escolar tomar.

Portanto, uma participação efetiva e positiva do grêmio estudantil dentro das reuniões dos professores e gestores escolar, permite que os estudantes sejam ouvidos, diante da exposição de ideias, discutindo os assuntos e votando em debates que beneficiem sua categoria, promovendo assim, um espaço de democracia no âmbito de interesse estudantil. Deixar de interagir em momentos como esses é permitir que as decisões sejam tomadas sem a opinião dos discentes.

Essa cultura enraizada, que historicamente têm excluído do processo decisório parte dos atores sociais diretamente envolvidos na materialização das políticas públicas no âmbito da escola, tem sido um dos responsáveis pelas dificuldades encontradas para o protagonismo juvenil.

A escola, enquanto espaço plural e significativo para a prática democrática, tem a possibilidade de ampliar e fortalecer visões de seus estudantes, no que se refere ao exercício da sua cidadania, fomentando a construção de uma sociedade mais fraterna, rompendo com o padrão vertical professor *versus* aluno. Além disso, espaço esse onde os estudantes e os professores se reconheçam sujeitos e se tornem também agentes do trabalho com a educação.

Ademais, espaço onde “as comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivência e grandes mediadores. A escola inteira ensina” (Pistrak, 2009, p. 31).

Segundo Veiga (2005), a grande importância da construção do documento Projeto Político Pedagógico é também criar espaços para participação protagonista dos estudantes. Nas palavras da autora:

[...] a principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (Veiga, 2005, p. 9).

De acordo com Paro (2007, p. 120), “[...] se estamos preocupados em formar cidadãos participativos por meio da escola, é preciso dispor das relações sociais e as atividades que aí se dão de modo a “marcar” os sujeitos que por ela passam com os sinais da convivência democrática”.

Logo, precisa-se integrar os estudantes escolares a participarem democraticamente nas ações da escola, tanto de cunho pedagógico quanto administrativo, formando uma gestão realmente participativa. Para que isso ocorra, a gestão escolar deve contar com a presença e o envolvimento efetivo das famílias, aproximando-as do contexto escolar para que esse espaço de participação não seja percebido como algo distante, obrigatório ou imposto por demandas externas, mas como um alicerce fundamental para a formação humana em uma sociedade justa e digna. Essa aproximação tende a favorecer o engajamento dos filhos em ações que estimulem o protagonismo juvenil, como é o caso do grêmio estudantil.

Para que a participação dos familiares aconteça e se articule com o engajamento de seus filhos nas atividades pedagógico-administrativas da escola pública, é necessário criar estratégias de envolvimento que tenham como ponto de partida o acompanhamento e o desempenho escolar do aluno, pois esse é um aspecto que desperta a atenção e a preocupação dos pais. Após estabelecer esse diálogo inicial, a escola pode ampliar a parceria, convidando as famílias a compreenderem o cotidiano escolar e a colaborarem nos processos educativos.

Entretanto, se não houver disponibilidade, interesse ou tempo por parte dos familiares, esse processo tende a enfrentar obstáculos, uma vez que a corresponsabilidade pela formação cidadã exige vínculos constantes e relações dialógicas que nem sempre são possíveis diante das condições de trabalho, renda e tempo de muitas famílias brasileiras. Nesse sentido, como destacam Paro (2016) e Gadotti (2013), a gestão democrática requer não apenas espaços

formais de participação, mas também políticas de apoio e incentivo que viabilizem a presença efetiva das famílias na vida escolar, fortalecendo o elo entre comunidade e escola.

Nesse contexto, Zabala (2014, p. 153-154) afirma que:

Em muitas escolas já é habitual encontrar declarações de princípios que consideram como função básica a formação de cidadãos democráticos capazes de atuar com autonomia e responsabilidade. Portanto, se trata de escolas que têm considerado como conteúdos de aprendizagem os valores e as atitudes democráticas, o espírito crítico, a responsabilidade pessoal, a aceitação das opiniões dos demais, a autonomia de pensamento e outros conteúdos de caráter atitudinal.

Atualmente, sabe-se que as escolas necessitam de uma gestão que desempenhe um caráter participativo, que tenha como alvo a construção da cidade e não somente as exigências pedagógicas e administrativas, tornando-se em uma escola democrática a partir de suas ações, envolvendo as questões pedagógicas e seu relacionamento família-comunidade.

Tais ações devem estimular a construção e a participação desses jovens como protagonistas no exercício do caráter democrático, tais como as tomadas de decisões em conjunto com a gestão, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), a atuação dentro das reuniões do conselho escolar, tendo uma visão crítico-reflexivo, assim, opinando e representando a classe estudantil para melhorar o meio que eles estão inseridos

Dessa forma, “[...] o grêmio se mostra como local privilegiado para a ampliação das relações pessoais, para o companheirismo, para ouvir e respeitar o outro em seus posicionamentos e opiniões” (Martins; Dayrell, 2013, p. 1274). Embora a escola se apresente, em seu ideal, como espaço privilegiado para o exercício da gestão democrática e da formação cidadã, a realidade cotidiana revela que tais práticas enfrentam inúmeros desafios estruturais, culturais e relacionais. A integração entre estudantes, famílias, professores e equipe gestora, apesar de essencial, nem sempre ocorre de forma equilibrada ou contínua, sendo permeada por tensões, limitações institucionais e resistências mútuas.

O Grêmio Estudantil, nesse cenário, assume um papel potencialmente formativo e político, ainda que sua atuação dependa de condições concretas de reconhecimento e apoio dentro da escola. Compreender como esse protagonismo se expressa nas práticas escolares e quais barreiras atravessam sua consolidação requer uma análise cuidadosa das dimensões subjetivas e institucionais envolvidas.

A seção seguinte, portanto, apresenta os fundamentos metodológicos da pesquisa, descrevendo o percurso adotado, os instrumentos de coleta e as estratégias de análise que

orientaram a compreensão do papel do Grêmio Estudantil na formação política e na construção da cidadania escolar.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, delineiam-se os fundamentos metodológicos que orientam a presente pesquisa, estabelecendo conexões entre os procedimentos adotados e os objetivos investigativos. A organização do texto contempla cinco seções interdependentes, que abrangem desde a concepção teórica da abordagem qualitativa até as diretrizes éticas que regulam o trabalho de campo.

Inicialmente, aborda-se a natureza da investigação e os métodos empregados, ressaltando a pertinência da análise de conteúdo na interpretação das práticas escolares. Na sequência, apresenta-se a avaliação em profundidade como referencial analítico capaz de captar a complexidade dos processos institucionais e formativos.

A terceira seção dedica-se à caracterização da escola onde a pesquisa foi realizada, evidenciando seus aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais, bem como sua inserção territorial. Posteriormente, descreve-se as técnicas de coleta de dados, como entrevistas, análise documental e observação participante, e os procedimentos utilizados na sistematização e interpretação dos registros empíricos. Encerra-se o capítulo com a exposição dos princípios éticos que norteiam a relação com os sujeitos envolvidos, conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

4.1 Caracterização da pesquisa e seus métodos

A presente investigação adota a abordagem qualitativa por compreender que os fenômenos sociais exigem interpretações ancoradas na experiência dos sujeitos e nas relações que constroem no cotidiano. Como afirma Minayo (2014, p. 31), “a visão qualitativa contempla aspectos da realidade social, sendo o *lócus* onde se articulam os conflitos e as concessões, as tradições e as mudanças e onde tudo ganha sentido, ou sentidos”. A escolha dessa abordagem está ligada ao objetivo de compreender como o Grêmio Estudantil contribui para a efetivação do protagonismo juvenil na gestão democrática de uma escola pública de Fortaleza.

Minayo (2014, p. 28) argumenta que “as ciências da saúde [e sociais] não se instituem como uma disciplina e nem como um campo separado das outras instâncias de interpretação da realidade”. Essa constatação evidencia o caráter transdisciplinar da pesquisa qualitativa e sua pertinência para analisar temas como participação, juventude e gestão escolar,

que não se encerram em uma única dimensão analítica. A pesquisa qualitativa se apresenta, assim, como caminho metodológico coerente com a complexidade do objeto de estudo.

A construção do conhecimento, na abordagem qualitativa, está intrinsecamente ligada à historicidade, à subjetividade e à inserção do pesquisador no campo empírico. Como destaca Minayo (2014, p. 260), “a entrevista é considerada no sentido amplo de comunicação verbal [...] destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. O uso da entrevista semiestruturada e da observação participante permitirá acessar os sentidos atribuídos pelos estudantes à sua participação no Grêmio Estudantil.

A pesquisa qualitativa não tem como propósito central quantificar dados, mas interpretá-los em sua profundidade e complexidade. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa se caracteriza por um processo indutivo, subjetivo, e se preocupa com o significado que as pessoas dão às coisas”. Com isso, busca-se analisar não só o funcionamento do grêmio como instância formal, mas os sentidos subjetivos e políticos atribuídos pelos próprios estudantes às suas experiências de participação.

Além de qualitativa, esta investigação assume natureza avaliativa. De acordo com Severino (2014, p. 141), “a pesquisa avaliativa se orienta para o julgamento de valor, servindo de base para a formulação de políticas ou decisões práticas”. Avaliar a eficácia e a eficiência do protagonismo juvenil exercido por meio do Grêmio Estudantil é um exercício de análise crítica sobre a efetivação da gestão democrática prevista em normativas legais e no Projeto Político Pedagógico da escola.

A avaliação proposta nesta pesquisa não se limita à aferição de resultados, mas compreende a análise dos processos institucionais e das experiências formativas que se produzem no interior da escola. Como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “a pesquisa avaliativa visa mensurar e analisar as consequências e os impactos de programas e ações”. No presente estudo, trata-se de avaliar como os jovens participam e interferem nas decisões escolares por meio do Grêmio.

O enfoque exploratório da pesquisa é justificado pela necessidade de obter maior familiaridade com o fenômeno da participação estudantil no contexto específico da escola pública de Fortaleza. Conforme indicam Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), “a pesquisa exploratória tem por objetivo proporcionar maior compreensão sobre o tema em estudo, especialmente quando este ainda é pouco conhecido ou estudado”. A escolha dessa abordagem permite investigar o fenômeno em profundidade, compreendendo suas múltiplas dimensões.

A pesquisa descritiva complementa esse enfoque ao buscar “observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35). Nesse caso, pretende-se descrever o funcionamento do Grêmio Estudantil, a forma como os estudantes participam da construção do PPP, e as relações estabelecidas entre os diversos sujeitos da escola em torno da gestão democrática.

Ao adotar uma abordagem interpretativa, a pesquisa privilegia a construção de sentido a partir do ponto de vista dos sujeitos. Becker (2014, p. 26) adverte que “toda observação carrega interpretações, expectativas e sentidos construídos na relação entre o pesquisador e o objeto”. Assim, o olhar do pesquisador é situado, comprometido e relacional, e a interpretação deve ser constantemente confrontada com os dados e o contexto.

A abordagem interpretativa se insere no campo das ciências sociais compreensivas, nas quais a escuta dos sujeitos e a observação dos contextos são elementos fundamentais para compreender os processos sociais. Como afirma Minayo (2023, p. 142), “a observação permite ao pesquisador imergir no campo empírico e perceber elementos que muitas vezes escapam à fala dos sujeitos”. A observação participante, nesse sentido, é considerada fundamental na análise da atuação do Grêmio Estudantil.

A pesquisa documental utilizada para examinar os documentos institucionais da escola, como o Projeto Político Pedagógico, os registros do grêmio e os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, permite compreender como os marcos legais e pedagógicos se articulam com as práticas concretas da escola no que diz respeito à participação discente. Como complementa Prodanov e Freitas (2013, p. 54), “a pesquisa documental se fundamenta na análise sistemática de documentos com o intuito de levantar dados que possam embasar ou validar o estudo”. Isso será essencial para verificar se o que está previsto no PPP da escola efetivamente se concretiza nas ações do Grêmio.

Para além do levantamento documental, a pesquisa fez uso da aplicação de entrevistas semiestruturadas com membros do Grêmio e outros discentes que não participam da entidade estudantil. Como afirma Minayo (2023, p. 261), “a entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. O uso dessa técnica favorece o aprofundamento das percepções dos sujeitos sobre sua participação escolar.

A triangulação dos dados oriundos das entrevistas, observações e documentos buscará garantir a consistência e a confiabilidade da análise. Minayo (2023, p. 303) afirma que “a análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e

válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”. Será esse o método adotado para o tratamento e interpretação dos dados empíricos.

A análise de conteúdo realizada a partir da leitura flutuante dos materiais, codificação das unidades de sentido e categorização dos elementos recorrentes, abrange a sistematização das vozes dos sujeitos e a construção de categorias analíticas relacionadas ao protagonismo juvenil, participação política e gestão democrática. Assim, a presença do Grêmio Estudantil na escola foi avaliada não só como uma estrutura formal, mas como um espaço simbólico de disputa de sentidos e construção de cidadania. Como observa Becker (2014, p. 78), “devemos deixar que o próprio caso nos diga quais são os conceitos relevantes e quais generalizações podem ser feitas a partir dele”. A valorização do contexto é essencial para compreender a atuação dos estudantes.

A juventude é compreendida como categoria social e histórica, construída na relação com o outro e com as instituições. A participação dos jovens no Grêmio é analisada como prática política que revela suas formas de inserção na escola e na sociedade. Isso exige uma escuta atenta às suas narrativas, aos seus silêncios e às suas estratégias de ação.

A pesquisa compromete-se com uma perspectiva ético-política, centrada na valorização dos sujeitos da escola pública. Como sustenta Severino (2014, p. 35), “a educação deve ser concebida como processo intencional que promove a construção da cidadania e a transformação da sociedade”. Nesse sentido, espera-se que os resultados da investigação contribuam para o fortalecimento de práticas democráticas no cotidiano escolar.

Por fim, o percurso metodológico aqui descrito encontra-se em consonância com os princípios da pesquisa crítica e comprometida com a transformação social. O protagonismo juvenil, investigado por meio da atuação do Grêmio Estudantil, sendo analisado como expressão concreta da gestão democrática da escola e como possibilidade real de formação cidadã.

4.2 Avaliação em Profundidade

A adoção da avaliação em profundidade como referencial metodológico nesta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que políticas públicas educacionais demandam análises que contemplem sua complexidade e historicidade. Segundo Rodrigues (2008), esse tipo de avaliação se caracteriza por ser “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional”,

exigindo, portanto, uma abordagem multi e interdisciplinar como condição fundamental para o desenvolvimento de investigações analíticas consistentes.

A proposta de avaliação em profundidade parte do princípio de que os modelos convencionais, baseados em lógicas positivistas e mensurações lineares, são insuficientes para captar os sentidos, as tensões e os desdobramentos produzidos no interior das políticas e programas. Como afirma a autora, “[...] não se trata de propor um modelo linear e aplicável a qualquer realidade, mas sim de construir uma trajetória analítica que considere a experiência concreta dos sujeitos e a diversidade dos contextos” (Rodrigues, 2008, p. 11). Assim, a avaliação em profundidade aproxima-se de paradigmas interpretativos e se propõe a apreender as múltiplas dimensões da política em ação.

Para operacionalizar essa abordagem, a autora propõe quatro eixos analíticos centrais: (i) a análise de conteúdo da política ou programa, que envolve o exame da formulação, das bases conceituais e da coerência interna; (ii) a análise de contexto, que exige a identificação das condições políticas, sociais, econômicas e culturais da formulação; (iii) a trajetória institucional, que busca compreender os deslocamentos, as ressignificações e os conflitos ao longo da implementação; e (iv) o espectro temporal e territorial, que problematiza a adequação da política às especificidades locais e à sua dinâmica histórica.

A análise de conteúdo, nesse escopo, exige uma leitura crítica dos documentos institucionais, como leis, portarias, planos, atas e relatórios, à luz dos paradigmas teóricos que os sustentam. Conforme destaca Rodrigues (2008), tal análise deve se debruçar sobre três aspectos: os objetivos e critérios estabelecidos na formulação; os fundamentos conceituais que orientam a política; e a coerência entre os princípios declarados e os mecanismos de execução, acompanhamento e avaliação. Essa etapa será empregada na presente pesquisa, especialmente na análise do Projeto Político Pedagógico da escola e da legislação municipal de ensino.

A análise de contexto permite compreender as condições sociopolíticas e institucionais que moldaram a formulação da política educacional em estudo. De acordo com Rodrigues (2008, p. 13), essa etapa exige o levantamento de dados que evidenciem “o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional e internacional”. Na pesquisa, esse componente será aplicado à compreensão do contexto municipal e nacional de valorização da gestão democrática e do protagonismo juvenil na escola pública.

A trajetória institucional, por sua vez, é concebida como um eixo analítico que permite recompor os caminhos percorridos pela política ao longo do tempo, observando suas

reinterpretações, descontinuidades, tensões e disputas internas. Inspirando-se em Bourdieu (1986), Rodrigues e Gussi (2008 *apud* Torres Júnior *et al.*, 2020, p. 153) argumentam que os programas e políticas públicas, assim como as trajetórias de vida, “[...] são processos dinâmicos marcados por deslocamentos, conflitos e ressignificações”. Assim, esta dimensão será explorada para analisar a institucionalização e o percurso do Grêmio Estudantil na escola, em suas articulações com os diferentes atores da gestão.

O espectro temporal e territorial complementa a análise ao inserir a política em sua historicidade e espacialidade. Essa dimensão visa, segundo Rodrigues (2008, p. 15), “confrontar as propostas e objetivos da política com as especificidades locais e sua historicidade”, permitindo reconhecer a articulação (ou desarticulação) entre os propósitos gerais da política e as condições reais de sua implementação. Essa perspectiva será especialmente relevante para analisar as práticas do Grêmio Estudantil em face das demandas e particularidades da comunidade escolar de Fortaleza.

Essa proposta metodológica converge com o chamado método experiencial, desenvolvido por Lejano (2012), ao valorizar a experiência concreta dos sujeitos e os múltiplos sentidos atribuídos às ações e decisões no interior das políticas públicas. Como afirma Rodrigues (2016, p. 104), a avaliação em profundidade se apoia em uma concepção de tempo e espaço “que valoriza os percursos, trajetórias e territorialidades”, sendo fundamental para a compreensão da política em sua prática cotidiana.

A centralidade da experiência e a abertura ao imprevisto são marcas da abordagem defendida. Segundo Geertz (1978), citado por Rodrigues (2016), “a descrição densa” não se refere apenas a técnicas de coleta de dados, mas ao esforço interpretativo do pesquisador em compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos no contexto estudado. A avaliação em profundidade, nesse sentido, não busca verdades universais, mas interpretações situadas que respeitam a complexidade dos fenômenos sociais.

Como assinalam Torres Júnior *et al.* (2020, p. 148), essa abordagem representa uma inflexão epistemológica no campo da avaliação de políticas públicas, ao romper com os “paradigmas convencionais hegemônicos” e construir “um horizonte para a afirmação de conhecimento mais democrático”. Ao privilegiar a escuta dos sujeitos, a reconstrução de trajetórias e o diálogo com os contextos, a avaliação em profundidade possibilita uma análise mais rica e comprometida com a transformação das realidades sociais.

Nesse sentido, a aplicação da avaliação em profundidade nesta pesquisa permitirá não apenas analisar os resultados formais das ações do Grêmio Estudantil, mas compreender os

sentidos que os jovens atribuem à sua participação, os desafios enfrentados na prática e os fatores que favorecem ou dificultam o exercício do protagonismo juvenil no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de um esforço analítico que articula teoria e prática, texto e contexto, sujeitos e instituições.

Essa concepção metodológica exige, ainda, o uso de instrumentos diversificados, como análise documental, entrevistas abertas e observação participante. Como destaca Rodrigues (2016), a entrevista aberta e aprofundada de qualidade é aquela que resulta em informações e reflexões novas, na maioria das vezes sequer imaginadas pelo pesquisador. Essa abertura ao inesperado é constitutiva da abordagem interpretativa que fundamenta a avaliação em profundidade.

Em síntese, a avaliação em profundidade representa uma abordagem crítica, reflexiva e comprometida com a democratização do conhecimento e com a valorização das experiências concretas dos sujeitos envolvidos nas políticas públicas. Sua aplicação à análise do Grêmio Estudantil, no contexto da escola pública de Fortaleza, permite compreender de forma abrangente as potencialidades e os limites da participação juvenil na gestão democrática da educação.

4.3 *Lócus da pesquisa*

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cláudio Martins, situada na Rua Mundica Paula, nº 628, no bairro Itaoca, Fortaleza – CE. A instituição integra o Distrito de Educação IV, Polo III, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e atende, de forma exclusiva, ao Ensino Fundamental – anos finais, ofertando turmas do 6º ao 9º ano, organizadas em regime seriado. Seu funcionamento ocorre nos turnos manhã e tarde, de segunda a sexta-feira. O recorte temporal da investigação compreende o período de setembro de 2025, sendo a coleta de dados realizada neste mesmo mês e a análise e sistematização das informações concentradas entre setembro e outubro do mesmo ano (Fortaleza, 2024).

Com um total de 856 estudantes matriculados em 2024, a escola apresenta média de 40 alunos por turma, distribuídos nos dois turnos. A estrutura física da instituição inclui 12 salas de aula climatizadas, distribuídas entre os pavimentos térreo, superior e anexo, além de biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de matemática, laboratório de informática, sala de inovação educacional, sala de vídeo, sala de professores, sala da direção, sala da

coordenação, quadra poliesportiva coberta, auditório, refeitório e banheiros adaptados. Merece destaque a existência de uma sala de recurso multifuncional, utilizada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipada com mobiliário adaptado e recursos didáticos voltados à promoção da inclusão escolar. A existência dessa sala reforça o compromisso da instituição com a educação inclusiva e com o atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento (Fortaleza, 2024). O Quadro 1 explicita o histórico de matrículas efetivas pela escola nos últimos sete anos.

Quadro 1 - Histórico de matrículas 2018 a 2024

TURMAS	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
6º Ano	228	225	178	169	259	233	229
7º Ano	150	236	190	195	140	215	234
8º Ano	171	153	137	198	179	155	237
9º Ano	129	164	129	217	199	172	156

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Cláudio Martins (2024).

A análise dos dados de matrícula da Escola Municipal Cláudio Martins, referentes ao período de 2018 a 2024, revela oscilações significativas nos diferentes anos escolares, especialmente entre 2020 e 2021, quando se observa uma redução acentuada no número de estudantes matriculados em todas as séries do Ensino Fundamental II. Essa diminuição coincide com o contexto da pandemia da COVID-19, que gerou descontinuidades no processo educacional, afetando diretamente o vínculo dos estudantes com a escola, como também impactando o acesso e a permanência na educação básica. Tal cenário reflete a vulnerabilidade das redes públicas frente às crises sanitárias e sociais, evidenciando a necessidade de políticas de proteção ao direito à educação.

A partir de 2022, observa-se um movimento de recuperação, com destaque para o aumento de matrículas no 6º e 8º anos. Essa retomada pode ser interpretada como parte das estratégias de recomposição do fluxo escolar, apoiadas por políticas públicas municipais voltadas à busca ativa de estudantes e ao fortalecimento dos vínculos entre família e escola. No entanto, os dados do 9º ano sugerem maior instabilidade, indicando possíveis fragilidades no processo de conclusão do ensino fundamental, o que pode ser reflexo de defasagens de aprendizagem acumuladas e de desafios adicionais enfrentados por adolescentes em fase de transição para outras etapas da vida escolar ou laboral.

É importante destacar que o 6º ano, por sua natureza como etapa inicial do Ensino Fundamental II, historicamente concentra o maior número de matrículas, sendo a principal porta

de entrada para os anos finais. A progressiva diminuição de estudantes nas séries seguintes aponta para a necessidade de análise das taxas de evasão e de repetência, bem como da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se essencial fortalecer as ações pedagógicas, os projetos de permanência e as estratégias de escuta e participação dos estudantes, a fim de garantir sua trajetória escolar com sucesso.

Os dados de 2023 e 2024 apontam uma tendência de estabilização nas matrículas, o que pode ser interpretado como sinal de retomada da confiança na instituição escolar e nos processos educativos. Ainda assim, os desafios persistem, exigindo uma atuação articulada entre gestão escolar, comunidade e poder público para consolidar práticas que assegurem o direito à educação e ampliem as possibilidades de protagonismo estudantil, especialmente por meio de instâncias como o Grêmio Estudantil, que podem contribuir para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e responsiva às demandas da juventude.

Por sua vez, o corpo docente é formado por 49 professores, sendo 35 efetivos, nove substitutos e cinco em regime de readaptação funcional, com diferentes formações e experiências em diversas áreas do conhecimento. A gestão escolar é composta por um diretor efetivo, dois coordenadores pedagógicos celetistas e três professores efetivos que atuam com carga horária reduzida em apoio à coordenação. O atendimento especializado é realizado por uma pedagoga efetiva e dois voluntários. Nos laboratórios, atuam quatro profissionais vinculados a editais de voluntariado, contribuindo com as atividades pedagógicas e experimentais, o que potencializa o uso dos recursos tecnológicos e o desenvolvimento de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem (Fortaleza, 2024).

A equipe administrativa compreende uma secretária celetista, um funcionário terceirizado e dois voluntários do Programa de Busca Ativa, além de um assistente financeiro terceirizado. O funcionamento cotidiano da escola é apoiado por quatro copeiras terceirizadas no refeitório, seis profissionais da limpeza, também terceirizadas, que atuam em ambos os turnos, e quatro porteiros, sendo dois por turno. Essa estrutura de pessoal tem permitido à escola manter um funcionamento organizado e responsivo às demandas administrativas e operacionais, contribuindo para a estabilidade das rotinas escolares. Todas as informações acerca da escola estão sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Características da Escola Municipal Cláudio Martins

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Endereço	Rua Mundica Paula, nº 628, bairro Itaoca, Fortaleza – CE
Distrito Educacional	Distrito de Educação IV – Polo III
Modalidade de Ensino	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
Turnos de Funcionamento	Manhã e Tarde
Total de Matrículas (2024)	856 estudantes
Número de Salas de Aula	12 salas distribuídas entre pavimentos térreo, superior e anexo
Média de Alunos por Turma	Aproximadamente 40 alunos
Professores Efetivos	35
Professores Substitutos	9
Professores Readaptados	5
Coordenação Pedagógica	2 coordenadores celetistas + 3 professores efetivos com carga reduzida
Direção Escolar	1 diretor efetivo da rede municipal
Secretaria Escolar	1 secretária celetista + 1 terceirizado + 2 voluntários (Busca Ativa)
Assistência Financeira	1 funcionário terceirizado
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1 pedagoga efetiva + 2 voluntários de apoio à inclusão
Sala de Recurso Multifuncional	Sim. Sala equipada com mobiliário adaptado e recursos didáticos inclusivos.
Apoio aos Laboratórios	4 voluntários (química/biologia, física/matemática, informática e inovação)
Refeitório	4 copeiras terceirizadas
Serviço de Limpeza	6 funcionárias terceirizadas
Portaria	4 porteiros terceirizados (2 por turno)
Banheiros	8 banheiros: 1 feminino (professoras), 1 masculino (professores), 1 feminino (alunas), 1 masculino (alunos), 2 adaptados femininos, 2 adaptados masculinos
Estrutura Física	Biblioteca, sala de vídeo, laboratórios, sala de inovação, auditório, quadra coberta, refeitório, banheiros adaptados
Organismos Colegiados	Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, UERF

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O Projeto Político Pedagógico da escola evidencia o compromisso com uma gestão democrática e participativa, pautada no diálogo com a comunidade escolar e no fortalecimento de instâncias representativas, como o Conselho Escolar, a Unidade Executora de Recursos Financeiros (UERF) e o Grêmio Estudantil. Este último constitui-se como espaço legítimo de articulação entre os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências políticas, éticas e sociais. O PPP também valoriza a promoção da equidade, da inclusão e do respeito às diferenças, articulando ações voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e à construção de um ambiente escolar acolhedor, solidário e crítico (Fortaleza, 2024).

O documento ainda ressalta a importância do protagonismo estudantil como estratégia de formação cidadã e de fortalecimento do vínculo entre os discentes e a gestão escolar. O Grêmio Estudantil é reconhecido como instância de escuta e participação, sendo incentivado a propor atividades, colaborar na organização de eventos e representar os interesses

do corpo discente em diferentes espaços decisórios. Além disso, o PPP enfatiza a relação entre a prática pedagógica e os princípios da gestão compartilhada, estimulando o envolvimento de toda a comunidade escolar nos processos de planejamento, avaliação e execução das propostas institucionais (Fortaleza, 2024).

A escolha da Escola Municipal Cláudio Martins como *locus* da pesquisa justifica-se por seu histórico de fortalecimento das práticas democráticas e pelo reconhecimento do Grêmio Estudantil como instância ativa no cotidiano pedagógico e institucional. A investigação busca compreender de que forma o exercício dessa representação discente se materializa em práticas de gestão compartilhada, contribuindo para a consolidação de uma cultura participativa no espaço escolar (Fortaleza, 2024).

4.4 Coleta, análise e interpretação de dados

A presente investigação conduzida com base em uma metodologia qualitativa, de natureza avaliativa, com enfoque exploratório e descritivo, articulando-se à abordagem interpretativa e à perspectiva da avaliação em profundidade. A coleta de dados deu-se em duas etapas complementares: a primeira consiste na análise documental de conteúdos normativos e pedagógicos, abrangendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Cláudio Martins, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a legislação específica do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. O objetivo é identificar os fundamentos legais e conceituais que sustentam a participação discente e a organização do Grêmio Estudantil, bem como as diretrizes para a gestão democrática no ambiente escolar.

Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa¹

TIPO	CÓDIGO
Aluno PG	A1-PG
Aluno PG	A2-PG
Aluno PG	A3-PG
Aluno PG	A4-PG
Aluno PG	A5-PG
Aluno PG	A6-PG

¹Legenda: Aluno PG significa que o discente participa do Grêmio estudantil; Aluno ÑPG concerne àqueles que não participam da agremiação estudantil.

Aluno PG	A7-PG
Aluno PG	A8-PG
Aluno PG	A9-PG
Aluno PG	A10-PG
Aluno ÑPG	A11-ÑPG
Aluno ÑPG	A12-ÑPG
Aluno ÑPG	A13-ÑPG
Aluno ÑPG	A14-ÑPG
Aluno ÑPG	A15-ÑPG
Aluno ÑPG	A16-ÑPG
Aluno ÑPG	A17-ÑPG
Aluno ÑPG	A18-ÑPG

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A segunda etapa condiz à realização de entrevistas semiestruturadas com 18 (dezoito) estudantes, sendo dez integrantes do Grêmio Estudantil e oito que não fazem parte da entidade, selecionados de forma intencional para garantir representatividade entre os turnos e séries. As entrevistas buscam compreender as percepções dos estudantes sobre a participação juvenil, os espaços de escuta existentes na escola, as estratégias de atuação e os desafios enfrentados na vivência cotidiana da gestão democrática. A escolha desse instrumento metodológico fundamenta-se na possibilidade de acesso direto às interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências escolares, conforme propõe Minayo (2014). No Quadro 3 estão elencados os sujeitos da pesquisa acompanhados do código de identificação utilizado para garantir o anonimato das respostas à entrevista.

Complementarmente, foi realizada observação direta no cotidiano escolar, com o objetivo de registrar as práticas institucionais, interações entre os sujeitos e os momentos de atuação do Grêmio Estudantil no espaço escolar. Essa observação sistematizada por meio de diário de campo, com anotações descritivas e interpretativas, possibilita captar aspectos que não emergem necessariamente no discurso dos entrevistados, mas que são fundamentais para a análise do fenômeno. Conforme Gil (2008), a observação direta permite ao pesquisador integrar-se ao ambiente investigado, favorecendo uma apreensão mais densa da realidade observada.

A triangulação entre os dados oriundos da análise documental, das entrevistas e das observações permitirá maior consistência e validade na interpretação dos achados. A metodologia adotada orienta-se pela proposta de avaliação em profundidade, conforme

delineada por Rodrigues (2008), a qual compreende a avaliação como um processo denso, multidimensional, extenso e interdisciplinar, comprometido com a compreensão das políticas públicas em sua complexidade, considerando os seus resultados, como também os processos, os contextos institucionais, a trajetória e os mecanismos de poder e regulação que operam na sua implementação.

Na análise documental, considerou-se três eixos principais, conforme sugerido por Rodrigues (2008): (i) a formulação da política, com atenção aos objetivos, critérios, mecanismos de implementação, acompanhamento e avaliação; (ii) as bases conceituais que a sustentam, incluindo os paradigmas teóricos e os valores que a informam; e (iii) a coerência interna entre os princípios normativos, as estratégias de execução e os dispositivos de monitoramento. Essa leitura crítica dos documentos institucionais visa verificar a presença e a materialização do protagonismo juvenil no desenho pedagógico e organizacional da escola.

A análise do contexto de formulação das diretrizes será igualmente considerada, a fim de compreender o cenário político, econômico e sociocultural em que a política educacional da escola se insere. Conforme aponta Rodrigues (2008), essa etapa requer atenção ao entrelaçamento de instâncias locais, regionais e nacionais, bem como à trajetória de implementação e aos marcos legais que dão sustentação à política.

O espectro temporal e territorial também foi contemplado, visando identificar como a política da participação estudantil e a atuação do Grêmio se configuram nas particularidades do espaço escolar, considerando as especificidades do território em que a escola está inserida. Essa dimensão é fundamental para confrontar os propósitos gerais da política com as condições reais de sua operacionalização, conforme preconiza Rodrigues (2008).

O tratamento dos dados empíricos oriundos das entrevistas e das observações conduzido com base na técnica da análise de conteúdo, conforme delineada por Laurence Bardin (2016). A análise de conteúdo, nesse enfoque, constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com vistas à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. O processo organizado em três fases: (i) a pré-análise, dedicada à organização do corpus e à leitura flutuante do material; (ii) a exploração do material, com codificação e categorização dos dados em unidades de significado; e (iii) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, mantendo a articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos. Essa abordagem possibilita a identificação de temas recorrentes,

contradições e aspectos relevantes que emergem dos relatos dos estudantes sobre a participação juvenil na escola pública.

Com essa proposta metodológica, espera-se compreender a participação estudantil para além de sua dimensão formal, considerando os elementos simbólicos, institucionais e relacionais que a constituem. Ao valorizar a escuta dos sujeitos e os documentos orientadores da prática escolar, esta pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento da gestão democrática, reconhecendo o Grêmio Estudantil como espaço de formação política, ética e cidadã no contexto da escola pública.

4.5 Considerações bioéticas

Com a autorização dos participantes e/ou responsáveis, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para maiores de 18 anos ou emancipados e para responsável legal por menores de 18 anos – e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – para menores de 7 a 18 anos –, conforme modelos do Comitê de Ética em Pesquisa (doravante, CEP) da UFC, só assim, realizou-se as entrevistas e observações dos grupos focais. Faz-se necessário destacar que esta pesquisa foi submetida ao CEP da UFC, por se tratar de uma pesquisa com estudantes do ensino fundamental II, os quais, de modo geral, ainda não atingiram a maioria. O TCLE e TALE encontram-se em anexo no fim deste projeto.

Os benefícios foram assegurados pelo acesso às informações sobre todos os procedimentos relacionados ao estudo, inclusive para resolver dúvidas que viessem a ocorrer. Os riscos para este estudo estão relacionados a possíveis constrangimentos no que se refere a perguntas e requisição de opiniões pessoais sobre o tema. Não terão suas identidades reveladas, com isso, adotamos os codinomes jovens para referir-se aos mesmos.

5 CARACTERIZAÇÃO TERRITORIAL DO BAIRRO ITAOCA: CONTEXTO ESPACIAL DA ESCOLA INVESTIGADA

O bairro Itaoca está localizado no município de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, na região Nordeste do Brasil. A capital cearense configura-se como um dos principais centros urbanos do país, exercendo influência política, econômica e cultural sobre todo o estado e regiões adjacentes. Com uma população superior a 2,4 milhões de habitantes e uma densidade demográfica de 7.775,52 habitantes por quilômetro quadrado, conforme dados do Censo Demográfico de 2022, Fortaleza é caracterizada por uma urbanização acelerada e por intensas dinâmicas territoriais que se refletem nos modos de vida de seus moradores (IBGE, 2023).

Com uma economia baseada nos setores de comércio, serviços e turismo, o município apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) estimado em R\$ 73,4 bilhões, com um PIB *per capita* de R\$ 27.164,45 (IBGE, 2023). Essa configuração econômica, embora expressiva, não elimina as desigualdades sociais que se evidenciam nos diversos territórios que compõem a cidade, especialmente nas periferias urbanas. A distribuição desigual de renda, o acesso limitado a equipamentos públicos em determinadas áreas e a precarização de serviços em bairros populares impõem desafios concretos à gestão municipal e às políticas públicas que visam à equidade social.

No campo da educação, Fortaleza conta com uma ampla rede de instituições públicas e privadas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Destacam-se instituições como a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Instituto Federal do Ceará (IFCE), responsáveis por parte significativa da formação técnica e acadêmica no estado. Apesar dessa estrutura, persistem disparidades territoriais relacionadas ao acesso e à qualidade da educação básica, o que reforça a necessidade de políticas educacionais integradas que considerem as especificidades socioterritoriais dos bairros (IBGE, 2023).

A organização administrativa de Fortaleza em doze regionais visa descentralizar a gestão e aproximar os serviços públicos das populações locais. Essa estrutura permite uma atuação mais direcionada às demandas dos territórios, especialmente no que se refere à saúde, educação, assistência social e infraestrutura urbana. A regionalização também favorece o desenvolvimento de políticas públicas contextualizadas, articulando os recursos municipais às realidades específicas de bairros como Itaoca, cuja história, dinâmica populacional e estrutura urbana exigem olhares sensíveis e ações coordenadas.

Fortaleza é a capital do Estado do Ceará e está localizada em sua porção norte. A cidade teve sua origem na colonização do Ceará pelos europeus (portugueses e holandeses) durante o século XVII. Elevado à categoria de vila em 13 de abril de 1726, o território foi crescendo à margem esquerda do rio Pajeú. A partir da segunda metade do século XX intensificou-se o seu processo de expansão urbana e, conseqüentemente, de aumento populacional. Hoje ocupa o posto de grande centro urbano cearense e uma das principais metrópoles do Brasil. Conforme dados mais recentes do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fortaleza possui 2.428.708 habitantes, com uma área de 312,353 km². É a capital brasileira mais próxima da Europa, com uma posição geográfica estratégica — com média de 5.500 km de distância da Europa (Lisboa), da América do Norte (Miami) e da África (Luanda). Em 2019, Fortaleza recebeu o título de Cidade Criativa do Design, integrando a Rede Cidades Criativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). No turismo, destaca-se entre os destinos mais buscados por visitantes de todas as regiões brasileiras, com 34 km de praias. São cartões postais a Avenida Beira-Mar, as praias de Iracema, do Mucuripe, da Barra do Ceará, Caça de Pesca, do Futuro e da Sabiaguaba. Além disso, possui diversos pontos turísticos histórico-culturais como o Theatro José de Alencar, o Mercado Central, a Feira de Artesanato da Av. Beira-Mar, as praças dos Mártires (Passeio Público) e do Ferreira, a Estátua da Iracema Guardiã, a Casa José de Alencar, o Teatro São José, o Cineteatro São Luiz, os mercados dos Peixes e dos Pinhões, o Jardim Japonês, dentre outros (Fortaleza em 121 bairros, s,d).

A inserção do bairro Itioca nesse cenário metropolitano não pode ser compreendida de forma dissociada das transformações estruturais que atravessam Fortaleza nas últimas décadas. A cidade, em constante expansão, incorpora novas demandas sociais, políticas e urbanas que reconfiguram seus territórios e redes de pertencimento. Nesse contexto, a análise do bairro como espaço socialmente produzido, articulado às políticas públicas e à vivência cotidiana de seus moradores, revela dimensões fundamentais para a compreensão do planejamento urbano e da justiça territorial no município de Fortaleza.

Nesse panorama, o bairro Itioca, situado na zona urbana de Fortaleza, é reconhecido como um dos territórios tradicionais da capital cearense. Segundo relatos do historiador Raimundo Nonato Ximenes, ao chegar à cidade em 1946, o bairro já estava estabelecido, caracterizando-se por uma organização espacial composta por becos e caminhos de barro, em meio a áreas de mata. Essa configuração inicial reflete o processo de urbanização da cidade, onde bairros como Itioca se consolidaram como núcleos urbanos importantes (Ceará, 2006).

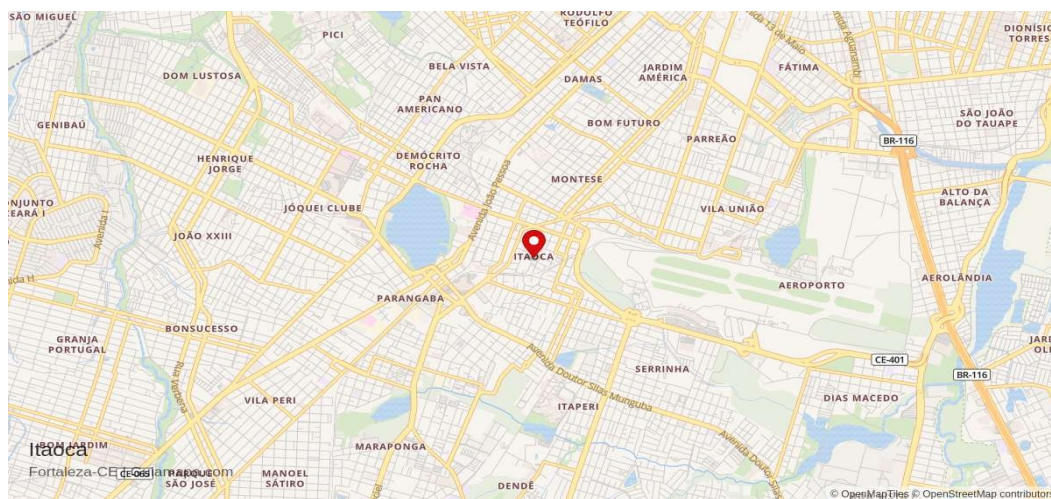
Essa localidade era chamada de Santa Teresa até meados dos anos 1940. O local fazia parte da região da Pirocaia, o que hoje chamamos de Grande Montese. A partir dos anos de 1940, passou a se chamar Itioca. Itioca, em tupi, significa "casa de pedra". Contudo, existe ainda a interpretação relacionada a uma espécie de formiga muito comum em cidades. No local, havia as minas de águas potáveis, puras e cristalinas distribuídas em toda a Cidade em tonéis de madeira puxadas a burro. O principal local de fornecimento ficava na Rua Romeu Martins, antigo beco da Itioca. Em uma crônica antiga, dizia-se que o capeta visitou o território (Fortaleza em 121 bairros, s,d).

A história do bairro também é marcada por eventos culturais e lendas populares. Uma das mais conhecidas é a do “Cão da Itaoca”, que surgiu na década de 1940 e ganhou notoriedade ao ser divulgada por jornalistas da época, como Oseias Martins. A lenda envolvia aparições misteriosas e causou grande comoção entre os moradores, tornando-se parte do folclore local (Ceará, 2006).

Além disso, o bairro foi sede de importantes empreendimentos, como a empresa de ônibus Tabajara, cujas linhas eram nomeadas com termos indígenas, refletindo a valorização da cultura local. Personalidades notáveis também residiram na Itaoca, como o advogado Romeu Coelho Martins, que exerceu o cargo de prefeito de Fortaleza por um breve período em 1946 (Ceará, 2006).

O bairro Itaoca, localizado na Regional V de Fortaleza, é um território que revela dinâmicas sociais e espaciais próprias, resultado de um processo histórico de ocupação urbana marcado por transformações estruturais, econômicas e culturais. A análise desse território, conforme propõe Rodrigues (2008), exige a consideração de sua trajetória e da complexidade que atravessa suas dimensões locais, possibilitando um olhar que vai além das generalizações urbanas.

Figura 1 - Mapa parcial do município de Fortaleza (localização do Bairro Itaoca)



Fonte: Fortaleza (2025), Disponível em: Extraído de <https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/bairro/itaoca>. Acesso em: 9 ago. 2025.

Em termos geográficos, Itaoca faz limite com os bairros Montese, Parangaba, Itaperi, Serrinha, Vila União e Aerolândia. Tal delimitação evidencia sua inserção em uma malha urbana conectada a importantes corredores viários da cidade, refletindo sua posição estratégica no conjunto da capital cearense (Fortaleza, 2022).

A caracterização socioeconômica do bairro revela um território majoritariamente residencial, onde predominam habitações de tipologia unifamiliar horizontal. Ainda que existam áreas com presença de equipamentos públicos e comércio local, percebe-se a carência de infraestrutura urbana em alguns trechos, o que aponta para desigualdades territoriais internas. Para Rodrigues (2016), o reconhecimento dessas disparidades é essencial para uma avaliação em profundidade das políticas públicas em contextos urbanos periféricos.

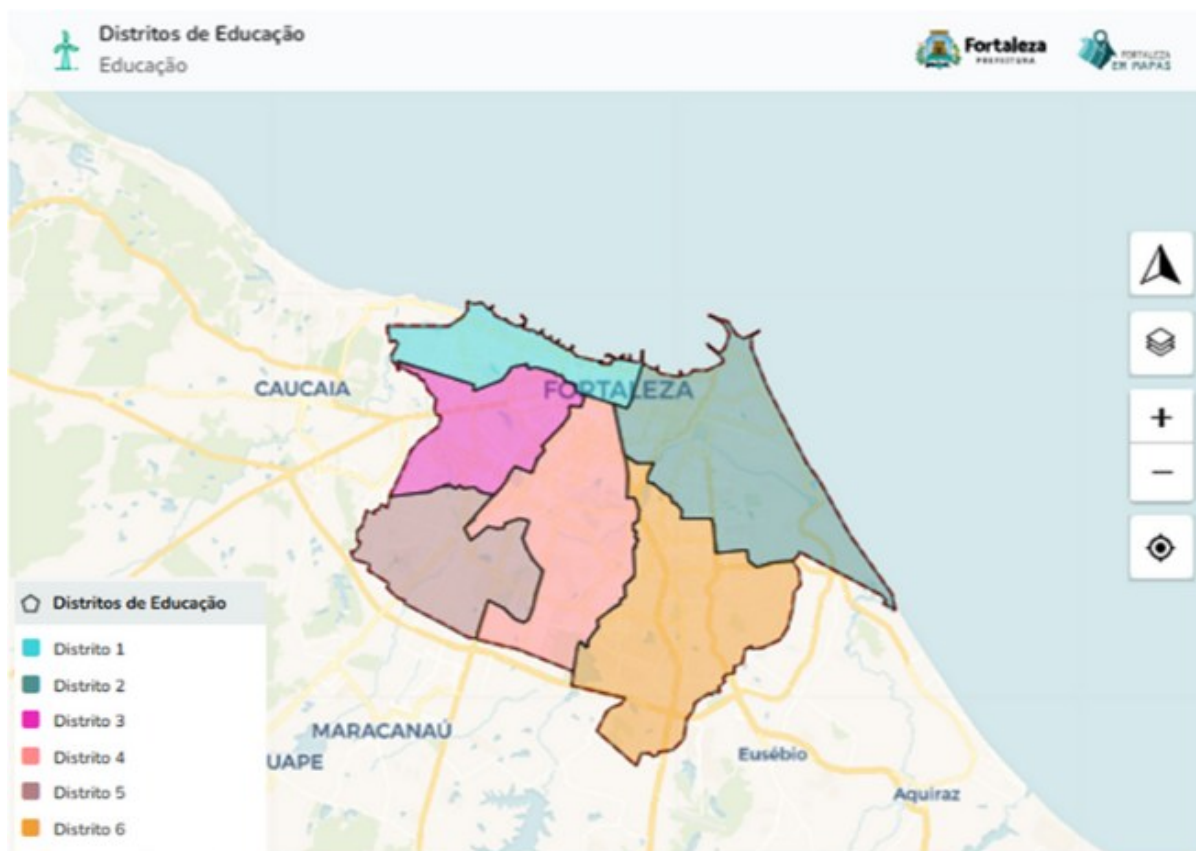
Do ponto de vista demográfico, os dados mais recentes indicam uma população de aproximadamente 19.000 habitantes, com predomínio do sexo feminino e uma maioria de pessoas em idade economicamente ativa. A leitura desses indicadores reforça a importância de pensar o território em articulação com as demandas específicas de seus moradores, como saúde, educação e segurança pública (Ceará, 2012).

Ainda, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), a taxa de alfabetização no bairro Itioca está entre as mais baixas da cidade, o que reflete desigualdades estruturais e desafios históricos de acesso à educação formal. A presença de baixos índices de escolarização impacta diretamente a inserção social e econômica dos moradores, sendo um dos fatores a serem considerados em políticas de desenvolvimento territorial (Ceará, 2012).

A rede de serviços instalada no bairro Itioca é composta por escolas públicas, unidades básicas de saúde, centros comunitários e outros equipamentos de atendimento social. No entanto, a distribuição e o acesso a esses serviços não ocorrem de maneira equânime, o que evidencia uma clivagem interna no território, fato que deve ser compreendido à luz da noção de territorialidade como construção social e política (Rodrigues, 2008).

No campo educacional, o bairro Itioca pertence ao Distrito de Educação 4 da rede municipal de ensino de Fortaleza, responsável pela gestão das unidades escolares da região. Entre as instituições da rede pública municipal, destaca-se a Escola Municipal Cláudio Martins. Já no âmbito estadual, encontra-se a Escola de Ensino Médio Presidente Humberto Castelo Branco. A atuação desses equipamentos é estratégica no enfrentamento das desigualdades educacionais e na consolidação de políticas de permanência (Fortaleza, 2024).

Figura 2 – Divisão do município de Fortaleza por Distritos de Educação



Fonte: Mapas Fortaleza (2025). Disponível em: <https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/mapa/716/distritos-de-educacao>. Acesso em: 9 ago. 2025.

Outro ponto a ser destacado é a presença de áreas verdes e cursos d'água, como o Riacho Pajeú, elementos naturais que influenciam tanto a paisagem quanto os modos de vida da população local. Esses elementos constituem o que Rodrigues (2011) denomina de marcas do espaço, que dialogam com a experiência cotidiana dos sujeitos e com os usos políticos do território.

A infraestrutura viária do bairro, embora conte com algumas vias pavimentadas e com acesso ao transporte público, apresenta limitações em determinados setores, sobretudo nos períodos chuvosos, quando há registros recorrentes de alagamentos. Tais fatores impactam diretamente a mobilidade urbana e a qualidade de vida dos moradores, sendo indicadores relevantes para a formulação de políticas públicas territorializadas (Fortaleza, 2021).

Em termos culturais, observa-se a existência de grupos artísticos, atividades religiosas diversas e manifestações populares, o que confere ao bairro uma identidade própria, construída a partir das práticas dos seus moradores. Como destaca Rodrigues (2011), os

territórios são também espaços de produção de sentidos, e sua análise deve considerar as expressões simbólicas que os constituem.

A segurança pública é uma das maiores preocupações dos moradores, conforme apontado em relatórios de audiências comunitárias. A atuação policial e as políticas de prevenção à violência precisam ser pensadas a partir da lógica territorial, reconhecendo os contextos locais e as trajetórias dos sujeitos envolvidos (Rodrigues, 2016).

O comércio local, em sua maioria de pequeno porte, movimenta a economia do bairro, sustentando famílias e fortalecendo redes de vizinhança. Segundo levantamento recente da Câmara Municipal de Fortaleza, o bairro Itaoca apresenta uma rede de estabelecimentos composta por mercearias, padarias, oficinas, lojas de variedades e feiras livres, que são fundamentais para o abastecimento e interação social da comunidade. Contudo, a ausência de políticas públicas estruturantes e a predominância da informalidade ainda limitam o acesso dos comerciantes a crédito e a programas de apoio, o que restringe o crescimento econômico local e a geração de emprego (Fortaleza, 2023).

No campo da saúde, o bairro é atendido por postos de saúde e ações do programa Saúde da Família. Ainda assim, há relatos de dificuldades de acesso a serviços especializados e de carência de profissionais, revelando lacunas na atenção básica. Uma política pública efetiva deve considerar essas especificidades territoriais e as necessidades concretas dos moradores (Rodrigues, 2011).

No âmbito do planejamento urbano, destaca-se a inserção do bairro Itaoca nas diretrizes do projeto Fortaleza 2040, que propõe a reestruturação territorial e o fortalecimento da governança local como estratégias para reduzir desigualdades e promover a sustentabilidade urbana. O bairro está inserido em uma região considerada estratégica para investimentos em mobilidade, habitação e infraestrutura verde (Fortaleza, 2020).

Os movimentos sociais e comunitários desempenham papel fundamental na defesa dos direitos dos moradores e na conquista de melhorias para o bairro. Esses coletivos também são produtores de territorialidade, pois reconfiguram o espaço ao afirmar demandas e identidades (Rodrigues, 2008).

Por fim, analisar o bairro Itaoca sob a perspectiva da territorialidade significa reconhecer sua historicidade, seus conflitos, suas potencialidades e sua complexidade. Conforme ressalta Rodrigues (2016), a territorialidade não é uma categoria estática, mas sim relacional e processual, o que exige do pesquisador uma escuta sensível e uma atenção aos múltiplos significados atribuídos ao espaço pelos sujeitos que o habitam (Rodrigues, 2016).

6 AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DO GRÊMIO ESTUDANTIL

Este capítulo dedica-se à apresentação, análise e interpretação dos dados empíricos obtidos no decorrer da pesquisa de campo. A estrutura do capítulo segue orientada pelos objetivos específicos previamente delineados, com ênfase na compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes à sua participação nas instâncias decisórias da escola, especialmente por meio do Grêmio Estudantil. Tal análise visa elucidar as experiências juvenis no âmbito da gestão democrática, investigando de que maneira essas vivências contribuem para a formação cidadã e para o fortalecimento da cultura participativa na escola pública.

A análise dos dados realizada com base na técnica da análise de conteúdo, possibilita a identificação de categorias temáticas recorrentes nas entrevistas, observações e documentos institucionais examinados. Nesse processo, busca-se compreender os fatores que favorecem ou dificultam o exercício do protagonismo juvenil, considerando tanto os aspectos estruturais e organizacionais da escola quanto os elementos subjetivos relacionados às trajetórias e percepções dos estudantes. O capítulo também aborda os mecanismos institucionais de escuta e deliberação, destacando os limites e as potencialidades da atuação do Grêmio Estudantil como instância legítima de representação discente.

Outro eixo de análise relevante trata da articulação entre a participação dos estudantes e a efetivação das metas e objetivos estabelecidos no PPP da escola. A partir da triangulação dos dados coletados, pretende-se avaliar se e como a atuação do Grêmio Estudantil contribui para a materialização dos princípios da gestão democrática, conforme previsto na legislação educacional e nas diretrizes institucionais. A investigação se debruça, ainda, sobre os impactos concretos da ação discente na dinâmica escolar, bem como sobre os entraves que ainda limitam a consolidação de práticas participativas consistentes.

Nesse sentido, esta seção busca estabelecer uma interlocução entre os achados empíricos e os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores, promovendo uma reflexão crítica acerca da participação juvenil na escola pública.

6.1 Discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas

Observa-se que o **grupo de alunos(as) participantes do Grêmio Estudantil** identificado pelos códigos PG-1 a PG-10, perfilados no Quadro 4, reúne dez estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 14 e 15 anos, distribuídos nos turnos manhã

e tarde. Essa composição revela um conjunto heterogêneo de experiências e trajetórias escolares, no qual **o tempo de engajamento** varia de poucos meses a dois anos, o que denota a presença de alunos em diferentes estágios de apropriação das práticas democráticas e de consolidação do protagonismo estudantil. De acordo com Bardin (2016), a compreensão qualitativa das falas e comportamentos dos sujeitos permite identificar o sentido das ações sociais, o que, nesse caso, evidencia um movimento contínuo de renovação das lideranças juvenis e de formação política no interior da escola.

Quadro 4 - Perfil dos alunos participantes do Grêmio Estudantil

CÓDIGO	IDADE	GÊNERO	ANO/TURMA/TURNO	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO GRÊMIO
A1	15	Masculino	8º A	2 anos
A2	15	Feminino	8º A	5 meses
A3	14	Feminino	8º B	6 meses
A4	14	Feminino	8º A	1 ano
A5	15	Feminino	9º A / Manhã	8 meses
A6	15	Feminino	9º A / Manhã	6 meses
A7	14	Masculino	8º A	1 ano
A8	15	Feminino	9º B / Manhã	2 anos
A9	15	Masculino	9º C / Tarde	2 anos
A10	14	Feminino	9º C / Tarde	1 ano

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Além disso, verifica-se que a predominância do **gênero feminino** entre os participantes expressa uma tendência apontada em estudos sobre juventude e escola, nos quais as discentes do sexo feminino se mostram mais envolvidas em atividades coletivas, projetos culturais e ações colaborativas que valorizam o diálogo e a mediação social (Spósito; Carrano, 2003; Dayrell, 2007).

Essa característica reforça a ideia de que o Grêmio Estudantil se constitui como um espaço de socialização política e de aprendizagem cidadã, em consonância com os princípios da gestão democrática. Do mesmo modo, a BNCC destaca que a participação dos estudantes em práticas de cooperação e diálogo contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a formação integral (Brasil, 2017). Assim, entende-se que a atuação desses alunos(as) se revela como experiência educativa que articula vivência, reflexão e

responsabilidade, constituindo-se em um exercício de cidadania ativa no contexto da escola pública.

Em continuidade, constata-se que o **grupo de alunos(as) não participantes** do Grêmio (Quadro 5), identificado pelos códigos NPG-11 a NPG-18, apresenta faixa etária semelhante à dos participantes, variando entre 13 e 15 anos, mas abrange uma diversidade maior de séries, contemplando estudantes do 7º ao 9º ano. Essa heterogeneidade sugere distintos níveis de maturidade e diferentes formas de inserção nas rotinas escolares, o que possibilita compreender as percepções múltiplas acerca do significado da participação e da representatividade discente.

Conforme Spósito e Carrano (2003), a participação juvenil está diretamente relacionada ao reconhecimento simbólico do estudante como sujeito político, o que depende das condições institucionais que legitimam sua voz no processo decisório.

Quadro 5- Perfil dos alunos não participantes do Grêmio Estudantil

CÓDIGO	IDADE	GÊNERO	ANO/TURMA/TURNO
A11	14	Feminino	8º A / Tarde
A12	14	Feminino	8º A / Manhã
A13	14	Masculino	8º B / Manhã
A14	13	Feminino	7º A / Manhã
A15	14	Masculino	8º B / Manhã
A16	15	Feminino	9º C / Manhã
A17	14	Masculino	9º C / Manhã
A18	13	Feminino	7º A / Manhã

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Por conseguinte, observa-se que a **ausência de vínculo formal** com o Grêmio Estudantil não implica desinteresse pela vida escolar, mas pode estar associada à escassez de canais de escuta e à falta de estratégias sistemáticas de incentivo à participação. Nesse sentido, Carrano (2012) destaca que o envolvimento dos jovens em práticas políticas depende de mediações concretas entre os sujeitos e as estruturas escolares, as quais devem oferecer oportunidades reais de diálogo e deliberação. Em consonância com esse entendimento, Santos (2022) evidencia que o fortalecimento do Grêmio e o registro de suas ações são fatores determinantes para a ampliação da percepção de pertencimento e de representatividade dos estudantes. Assim, compreender o perfil dos não participantes permite revelar as barreiras simbólicas e organizacionais que ainda limitam o protagonismo estudantil e, ao mesmo tempo, abre espaço para repensar práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

6.2 Da definição das categorias à análise interpretativa dos dados

Para a interpretação dos dados provenientes das entrevistas aplicadas aos estudantes participantes e não participantes do Grêmio Estudantil, foi adotada a técnica de análise de conteúdo segundo a perspectiva clássica de Bardin (2016). Essa abordagem metodológica permite a decomposição do material empírico em unidades de sentido, possibilitando a construção de categorias que sintetizam os núcleos de significação presentes nos discursos dos sujeitos. De acordo com a autora, o processo de categorização envolve três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados, que se articulam de forma progressiva e complementar.

Nesse sentido, na etapa de pré-análise foi realizada uma leitura flutuante de todas as respostas obtidas nos questionários e entrevistas, buscando apreender as ideias centrais e os significados recorrentes atribuídos pelos(as) discentes ao Grêmio Estudantil e à sua participação na vida escolar. Essa etapa permitiu identificar as temáticas predominantes e delinear os eixos conceituais que serviram de base para a codificação das falas. Em seguida, na fase de exploração do material, procedeu-se à organização dos dados em quadros analíticos, agrupando as respostas por afinidade semântica e frequência de ocorrência, conforme o método de recorte temático proposto por Bardin. Esse procedimento possibilitou distinguir os conteúdos manifestos, explícitos nas falas, e os conteúdos latentes, ou seja, aqueles subentendidos nos discursos, mas reveladores de atitudes e valores (Bardin, 2016).

Com base nessa sistematização, foram definidas as categorias de análise, entendidas como eixos interpretativos que emergem do material empírico e, ao mesmo tempo, dialogam com os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Assim, as categorias não foram impostas *a priori*; ao contrário, foram construídas a partir da convergência entre teoria e dados, respeitando o princípio da indutividade analítica. Essa estratégia garante a validade interna da pesquisa, uma vez que as categorias refletem efetivamente os significados expressos pelos estudantes acerca de suas experiências de participação, pertencimento e representação no espaço escolar. Essa estratégia garante a validade interna da pesquisa, uma vez que as categorias refletem efetivamente os significados expressos pelos estudantes acerca de suas experiências de participação, pertencimento e representação no espaço escolar.

Desse modo, as categorias foram organizadas em torno de cinco eixos principais:

1. Compreensão e significado do Grêmio Estudantil;
2. Organização e funcionamento do Grêmio;

3. Participação democrática e diálogo com a gestão escolar;
4. Desafios e perspectivas da atuação estudantil; e
5. Protagonismo juvenil e formação cidadã.

Essas cinco categorias emergiram da análise comparativa entre as respostas dos grupos PG (Participantes do Grêmio) e NPG (Não Participantes do Grêmio), permitindo compreender tanto os aspectos objetivos, relacionados às práticas e estruturas institucionais, quanto os aspectos subjetivos, ligados às percepções, motivações e representações dos estudantes sobre o papel do Grêmio na construção de uma cultura escolar democrática. Assim, as categorias constituem-se como unidades analíticas capazes de expressar o modo como os jovens concebem, vivenciam e atribuem sentido à sua participação nas instâncias coletivas de decisão da escola.

6.2.1 Categoria 1: compreensão e análise do Grêmio Estudantil

Nesta categoria, a análise das entrevistas revelou que sete dos(as) dez alunos(as) participantes do Grêmio Estudantil (grupo PG) identificam essa instância como um **espaço de representação e diálogo** entre estudantes e gestão escolar. Entre esses sete participantes, cinco (PG-1, PG-3, PG-5, PG-7 e PG-8) destacaram que o Grêmio “representa os alunos” ou “fala pelos estudantes”, enquanto quatro (PG-1, PG-4, PG-5 e PG-9) associaram sua função à “melhoria da escola” e à promoção do bem coletivo. O(a) aluno(a) PG-5 sintetizou essa percepção ao afirmar:

Eu acho que o Grêmio serve para representar os alunos e ajudar a escola a ser um lugar melhor. A gente conversa com os professores, leva ideias das turmas, organiza coisas que são importantes para todos. Quando entrei no Grêmio, comecei a entender mais como a escola funciona e vi que a gente também pode fazer parte das decisões (Aluno(a) PG-5).

Essa fala reflete um processo de construção do sentido político-pedagógico da participação, conforme discutem Oliveira, Luiz e Silva (2022), ao analisarem o papel do Grêmio como mediador entre as demandas estudantis e a organização escolar. Para os autores, a atuação dos(as) jovens nesse espaço não se restringe ao cumprimento de funções administrativas, mas constitui uma forma de exercício da cidadania que se aprende e se pratica no cotidiano da escola pública.

Entre os(as) dez participantes, três (PG-1, PG-2 e PG-8) enfatizaram que participar do Grêmio contribuiu para o **desenvolvimento de responsabilidade e diálogo**. O(a) aluno(a) PG-1 destacou, *“Participar do Grêmio faz a gente cuidar melhor da escola, porque a gente se sente parte dela. Eu aprendi a ouvir os colegas e a conversar com os professores sem brigar, explicando o que a turma quer”*.

Essa experiência de formação cidadã aproxima-se da leitura de Volkweiss *et al.* (2020), que entendem o protagonismo juvenil como prática de autoria coletiva e de corresponsabilidade social. Para os autores, a participação estudantil é um processo de aprendizagem moral, política e comunicativa, que permite aos(às) jovens assumirem papéis ativos na construção da vida escolar.

Já quatro alunos(as) (PG-4, PG-6, PG-7 e PG-9) associaram o Grêmio às **atividades de organização de eventos e campanhas**, conferindo-lhe um sentido mais prático e operativo. O(a) aluno(a) PG-9 relatou, *“Acho que o Grêmio ajuda mais na parte de organizar eventos, tipo a Semana da Escola ou nas campanhas que a gente faz. É importante porque deixa a escola mais animada e os alunos participam mais”*. Esse tipo de percepção está alinhado ao que Rocha (2019) denomina participação funcional, isto é, uma forma inicial de envolvimento que, embora centrada em ações pontuais, representa uma oportunidade pedagógica para o exercício da autonomia e da cooperação. A autora enfatiza que tais experiências devem ser acompanhadas por processos reflexivos que as transformem em participação crítica e consciente.

Por sua vez, os(as) oito alunos(as) não participantes (grupo NPG) demonstraram menor familiaridade com o papel do Grêmio Estudantil. Cinco (NPG-11, NPG-13, NPG-14, NPG-16 e NPG-18) declararam não saber quais são suas funções, e quatro (NPG-12, NPG-14, NPG-16 e NPG-17) mencionaram nunca terem sido convidados(as) a participar. O(a) aluno(a) NPG-14 afirmou, *“O Grêmio é um grupo que faz as festas, os jogos e organiza as coisas da escola. Acho legal o que eles fazem, mas nunca pensei em participar porque não sei bem o que é preciso para entrar”*.

Esse depoimento aponta para a existência de uma distância simbólica entre a instituição e parte do corpo discente, revelando fragilidades nos mecanismos de comunicação e incentivo à participação. Esse cenário coincide com as conclusões de Botler e Nascimento (2023), que identificam nas escolas públicas brasileiras a necessidade de superar práticas verticalizadas e fomentar experiências democráticas que aproximem os(as) alunos(as) dos processos decisórios.

De modo complementar, Botler e Nascimento (2024) argumentam que o protagonismo estudantil só se consolida quando a gestão escolar cria condições efetivas de escuta, diálogo e corresponsabilidade. Essa perspectiva ajuda a compreender por que cinco dos(as) oito não participantes afirmaram nunca terem sido informados(as) sobre como o Grêmio funciona: a ausência de institucionalização da participação ainda restringe a democratização do espaço escolar.

Quando comparados os dois grupos, observa-se que sete alunos(as) do grupo PG atribuem ao Grêmio significados ligados à **representação e à cidadania**, enquanto cinco do grupo NPG o percebem como grupo restrito a atividades lúdicas. Essa discrepância confirma o diagnóstico de Botler e Nascimento (2023, 2024), segundo o qual o desafio contemporâneo das escolas democráticas consiste em transformar experiências fragmentadas de participação em práticas permanentes de co-gestão e formação política.

A leitura dos dados também reforça o entendimento de Paro (2018), para quem a gestão democrática requer um compromisso ético-pedagógico que ultrapasse a dimensão administrativa, tornando a escola um espaço de vivência política e de formação para a cidadania.

Dessa forma, a categoria “Compreensão e Significado do Grêmio Estudantil” demonstra que o coletivo é percebido pelos(as) alunos(as) como instância legítima de representação e diálogo, mas ainda limitado pela ausência de estratégias institucionais que universalizem o acesso e estimulem a reflexão crítica sobre o sentido da participação. Essa constatação converge com Volkweiss *et al.* (2020) e Botler e Nascimento (2023, 2024), que enfatizam a importância de práticas pedagógicas contínuas para que o protagonismo discente se configure como eixo da formação cidadã e da cultura democrática nas escolas públicas brasileiras.

6.2.2 Categoria 2: organização e funcionamento do Grêmio Estudantil

A leitura das entrevistas revelou percepções distintas entre os(as) alunos(as) quanto ao modo de funcionamento do Grêmio Estudantil e à sua integração com a rotina escolar. Entre os(as) dez participantes do grupo PG, seis (PG-1, PG-3, PG-4, PG-5, PG-6 e PG-9) afirmaram compreender a dinâmica interna do coletivo, descrevendo reuniões periódicas, divisão de cargos e definição conjunta das ações. O(a) aluno(a) PG-4 relatou: “*A gente faz reunião toda semana, conversa sobre o que está acontecendo na escola e planeja o que vai ser feito. Cada*

um tem uma função, como presidente, secretário e tesoureiro. As decisões são votadas e a gente tenta fazer tudo em grupo.”

Essa descrição evidencia uma estrutura organizacional que busca seguir princípios de horizontalidade e corresponsabilidade, o que, segundo Oliveira, Luiz e Silva (2022), é uma característica essencial dos grêmios atuantes em escolas públicas. Para esses autores, o funcionamento do Grêmio deve possibilitar a construção de práticas autônomas, nas quais os(as) estudantes aprendem a deliberar, negociar e partilhar responsabilidades, fortalecendo o sentido político-pedagógico da participação.

Por outro lado, quatro alunos(as) do mesmo grupo (PG-2, PG-7, PG-8 e PG-10) reconheceram **fragilidades no funcionamento do coletivo**, mencionando a ausência de continuidade das atividades e a dependência do apoio da coordenação escolar. O(a) aluno(a) PG-7 destacou: *“A gente depende muito dos professores para conseguir autorização ou material. Quando eles ajudam, dá tudo certo, mas se não tiver acompanhamento, o Grêmio para.”*

Esse relato reforça o argumento de Rocha (2020), para quem o funcionamento dos grêmios em escolas públicas está condicionado à existência de apoio institucional efetivo. A autora demonstra que a falta de articulação entre equipe gestora e corpo discente gera descontinuidade e desmotivação, tornando o Grêmio uma instância simbólica, e não deliberativa. Nessa direção, Falcão, Caldas e Freire (2023) acrescentam que o êxito organizacional dos grêmios está diretamente relacionado à clareza de suas funções e à formalização de seus processos internos, sendo indispensável que a gestão escolar assegure acompanhamento pedagógico e espaço de atuação autônoma.

Entre os(as) alunos(as) não participantes (NPG), prevaleceu a percepção de que o Grêmio atua de modo restrito e com pouca visibilidade institucional. Cinco respondentes (NPG-11, NPG-13, NPG-14, NPG-16 e NPG-17) afirmaram desconhecer como são escolhidos os representantes ou quais são as etapas para participação. O(a) aluno(a) NPG-13 relatou: *“A gente sabe que existe o Grêmio, mas não sabe quando tem reunião ou o que eles decidem. Parece um grupo fechado.”*

A partir desse dado, observa-se que a **comunicação** entre o coletivo estudantil e o restante da comunidade escolar **ainda é limitada**, o que fragiliza a legitimidade representativa do Grêmio. Gomes e Campos (2022) explicam que a consolidação de práticas democráticas exige não apenas a existência formal de órgãos colegiados, mas também mecanismos transparentes de divulgação, escuta e tomada de decisão compartilhada. Sem essas condições,

a escola corre o risco de reproduzir modelos burocráticos de participação, distanciando os(as) estudantes da vivência real da democracia.

Nesse contexto, três alunos(as) do grupo PG (PG-1, PG-5 e PG-6) mencionaram que, embora o Grêmio esteja ativo, a adesão dos colegas é baixa, o que compromete o funcionamento cotidiano. O(a) aluno(a) PG-6 sintetizou essa dificuldade ao afirmar: “*Nem todos os alunos participam. Muitos acham que o Grêmio é só para fazer festas, mas a gente tenta mostrar que também tem reuniões e decisões importantes.*”

Essa fala remete ao estudo de Martins (2023), que identifica um descompasso entre a função pedagógica atribuída ao Grêmio e a percepção dos(as) estudantes sobre sua relevância. A autora destaca que, para ampliar o engajamento, é necessário transformar o Grêmio em espaço formativo, promovendo atividades de formação política e de mediação de conflitos, de modo que o coletivo seja reconhecido como parte integrante da gestão democrática.

De modo semelhante, Silva *et al.* (2023) defendem que o funcionamento efetivo dos grêmios deve estar articulado às políticas municipais de gestão democrática, pois a institucionalização em nível de rede possibilita acompanhamento, formação e sustentabilidade das ações. Quando a escola assume o compromisso de garantir suporte pedagógico e condições materiais, o Grêmio passa a atuar como instância educativa e não apenas representativa, ampliando as possibilidades de intervenção discente nas decisões cotidianas.

As falas também revelam que, em ambas as escolas observadas, o processo de eleição dos cargos do Grêmio segue modelos tradicionais, com votação direta entre turmas e definição de chapas concorrentes. No entanto, quatro alunos(as) (PG-2, PG-3, PG-5 e PG-10) expressaram o desejo de adotar práticas mais horizontais, baseadas em grupos temáticos ou comissões abertas. Essa perspectiva dialoga com Volkweiss *et al.* (2020), para quem o fortalecimento do protagonismo juvenil passa pela descentralização das estruturas e pela valorização das lideranças coletivas. Segundo os autores, quanto mais o Grêmio se organiza em redes colaborativas, maior é sua capacidade de gerar engajamento e aprendizagem social.

O funcionamento do Grêmio também se mostrou impactado **pela rotatividade de membros** e pela **falta de continuidade das ações** em transições de gestão escolar. Essa constatação é sustentada por Botler e Nascimento (2024), que observam que o êxito das práticas participativas requer institucionalização formal, com registro de atas, relatórios e projetos integrados ao plano escolar. Sem esses instrumentos, as experiências permanecem dependentes do interesse individual de determinados grupos de estudantes.

Conforme observam Botler e Nascimento (2024), a organização interna dos espaços colegiados na escola pública depende da construção de uma cultura participativa sustentada pelo diálogo permanente entre os diferentes segmentos da comunidade educativa. Para os autores, o êxito de práticas democráticas, como as desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil, requer a presença de um ambiente escolar em que a escuta e a corresponsabilidade se tornem princípios estruturantes das relações pedagógicas. Esse aspecto emergiu nas falas de dois alunos(as) (PG-8 e PG-10), que relataram resistência de parte do corpo docente às decisões tomadas pelo Grêmio, evidenciando a importância de consolidar um clima institucional colaborativo, no qual professores(as) e estudantes se reconheçam como sujeitos de um mesmo processo educativo e corresponsáveis pela vida escolar.

Dessa forma, a análise da Categoria 2 – Organização e funcionamento do Grêmio Estudantil demonstra que, embora haja indícios de uma estrutura colegiada ativa, persistem fragilidades institucionais que limitam o potencial formativo e democrático desse espaço. As entrevistas revelam que a efetividade das ações depende do apoio pedagógico da gestão, da comunicação com o corpo discente e da valorização da representatividade estudantil. Os achados dialogam com Falcão *et al.* (2023), Gomes e Campos (2022) e Martins (2023), ao evidenciarem que o fortalecimento do Grêmio requer políticas de acompanhamento, formação continuada e mecanismos de diálogo horizontal, capazes de transformar a participação estudantil em prática cotidiana de cidadania.

6.2.3 Categoria 3: Participação democrática e diálogo com a gestão escolar

A análise dos dados empíricos revela que o diálogo entre os(as) alunos(as), o Grêmio Estudantil e a gestão escolar constitui um campo de tensões e aprendizagens, onde a cultura democrática ainda se constrói de forma gradual. As falas evidenciam percepções ambíguas: se por um lado há reconhecimento de avanços no acolhimento das ideias estudantis, por outro persistem limitações estruturais e culturais que dificultam o protagonismo discente nos processos decisórios. Essa dualidade reflete o que Botler e Nascimento (2023) definem como o “caráter formativo e contraditório” da gestão democrática, na qual o diálogo precisa ser constantemente cultivado como prática institucional e não como concessão da autoridade escolar.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento que orienta as ações educativas e administrativas, reafirma a gestão democrática como princípio estruturante da vida

escolar, em consonância com o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). O texto do PPP explicita que “[...] a participação da comunidade escolar é condição essencial para a qualidade da educação pública [...]” e que “[...] os estudantes, por meio do Grêmio Estudantil, devem exercer papel ativo na proposição e acompanhamento das ações pedagógicas e sociais da instituição” (Fortaleza, 2024, p. 7-18). Essa diretriz institucional reforça que a democratização da escola é um processo coletivo, pautado na corresponsabilidade e na escuta ativa dos diferentes segmentos.

As falas dos(as) alunos(as) participantes do Grêmio confirmam o impacto positivo dessa diretriz, embora também revelem os desafios de sua implementação. O(a) aluno(a) PG-1 afirmou, “*Quando a diretora chama a gente para ajudar na organização dos eventos ou nas campanhas, é muito bom. A gente se sente parte da escola e aprende como as coisas funcionam.*” Esse relato ilustra o que Veiga (2005) concebe como prática efetiva da gestão democrática, na qual o Projeto Político Pedagógico não se reduz a um documento formal, mas se materializa no cotidiano através da participação de professores, alunos e famílias na construção coletiva da escola. A autora defende que o PPP é o instrumento central de articulação da autonomia escolar e de institucionalização da participação. Nessa perspectiva, o envolvimento do Grêmio Estudantil em ações de planejamento e execução de projetos representa um avanço na consolidação de uma cultura participativa e dialógica.

Entretanto, nem todos(as) os(as) alunos(as) percebem esse diálogo como constante e equitativo. O(a) aluno(a) PG-3 declarou, “*A direção até ouve a gente, mas muitas vezes as ideias não são levadas adiante. Falam que é bom ter o Grêmio, mas no final quem decide é sempre a gestão.*” Essa percepção está em sintonia com a análise de Santos (2022), para quem muitas escolas brasileiras ainda operam sob o modelo de participação consultiva, em que os estudantes são ouvidos, mas suas proposições não se convertem em deliberação.

O autor defende que, para a gestão democrática consolidar-se, é necessário institucionalizar o diálogo por meio de canais permanentes, como conselhos escolares, assembleias e fóruns de debate, que garantam aos(as) alunos(as) o exercício pleno da representação. O Projeto Político-Pedagógico da escola avança nessa direção ao prever a presença de representantes do Grêmio nos Conselhos Escolares e de Classe Participativos, reconhecendo formalmente a legitimidade da voz discente nos espaços de decisão pedagógica e administrativa.

Entre os(as) alunos(as) que não participam diretamente do Grêmio, prevalece a percepção de **distanciamento entre a gestão e o corpo discente**. O(a) aluno(a) NPG-14 relatou que *“Quando tem reunião na escola, quase nunca chamam os alunos. A gente só fica sabendo depois o que decidiram.”*

Essa ausência de diálogo sistemático confirma o que Paro (2007) identifica como um dos entraves históricos da escola pública: a persistência de relações verticais que dificultam o compartilhamento de poder. Para o autor, a democratização da gestão exige superar a concepção de autoridade hierárquica e reconhecer a escola como espaço de aprendizagem social, no qual o ato de educar é também um ato político. Nesse sentido, o PPP aponta a necessidade de fomentar uma cultura de diálogo permanente entre direção, docentes e discentes, por meio de assembleias escolares e fóruns temáticos, reafirmando o compromisso da instituição com a escuta ativa e a construção conjunta de soluções.

Os dados revelam, ainda, que a gestão escolar tem buscado abrir canais de diálogo mais frequentes com os estudantes, especialmente quando o Grêmio demonstra organização e capacidade propositiva. Como afirmou o(a) aluno(a) PG-9, *“Hoje a direção conversa mais com a gente. Antes era difícil marcar uma reunião, agora eles pedem opinião sobre algumas coisas da escola.”*

Essa experiência de maior proximidade traduz o que Cury (2008) descreve como o exercício concreto da cidadania na gestão educacional, quando os sujeitos participam das decisões que impactam diretamente suas condições de estudo e convivência. Essa visão converge com o pensamento de Freire (2014), para quem o diálogo é elemento essencial da prática democrática, pois transforma a palavra em ação e a escuta em compromisso ético. Ao reconhecer o estudante como interlocutor legítimo, a escola passa a funcionar como espaço de formação política, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas, argumentativas e solidárias.

O PPP da escola também relaciona a participação discente à formação para a cidadania e à ética coletiva, ressaltando que *“a convivência democrática requer o desenvolvimento de atitudes de cooperação, respeito e responsabilidade social”*. Essa concepção está em consonância com Costa e Vieira (2006), que definem o protagonismo juvenil como processo educativo que alia o aprendizado acadêmico à vivência cidadã. O diálogo entre gestão e alunos(as), portanto, não se trata somente de uma prática administrativa, mas de uma dimensão pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, em conformidade com o princípio da formação humana integral defendido pela escola.

Em síntese, a análise ora empreendida demonstra que o fortalecimento da gestão democrática depende da institucionalização do diálogo e da valorização do Grêmio Estudantil como órgão legítimo de representação discente. O PPP cumpre papel essencial nesse processo ao oferecer o marco normativo e pedagógico para a consolidação de práticas participativas, propondo a integração dos estudantes aos conselhos e às avaliações institucionais.

Como destaca Arroyo (2013), educar democraticamente significa reconhecer o aluno como sujeito histórico, capaz de construir saberes, intervir na realidade e aprender por meio da experiência coletiva. Assim, quando o diálogo entre gestão e estudantes se transforma em prática cotidiana, a escola se reafirma como espaço de emancipação, onde a participação se converte em formação cidadã e em exercício concreto de democracia.

6.2.4 Categoria 4: desafios e perspectivas da atuação estudantil

A análise das entrevistas evidencia que a atuação estudantil nas escolas pesquisadas é atravessada por **desafios de ordem estrutural, pedagógica e cultural**, mas também por perspectivas promissoras de fortalecimento da participação discente e de consolidação da cultura democrática. As falas dos(as) alunos(as) revelam que, embora o Grêmio Estudantil seja reconhecido como espaço de expressão e representação, sua atuação ainda é condicionada por fatores como a falta de tempo, o escasso apoio institucional e a dificuldade de mobilizar o conjunto do corpo discente. Nesse sentido, o protagonismo juvenil se apresenta como um processo em construção, que depende de condições objetivas de funcionamento e de um ambiente escolar receptivo ao diálogo e à corresponsabilidade.

Por sua vez, o (a) aluno(a) PG-2 observou que *“O Grêmio é importante, mas às vezes a gente não tem incentivo. Alguns professores acham que é perda de tempo e não ajudam nas atividades.”* Essa percepção reflete o que Paro (2007) define como uma contradição presente em muitas instituições públicas, nas quais a gestão democrática convive com práticas de centralização e resistência à participação dos estudantes. O autor sustenta que a democratização da escola não se efetiva sem uma mudança cultural que reconheça o estudante como sujeito político e participante das decisões pedagógicas. Essa crítica é reforçada por Botler e Nascimento (2023), que apontam a necessidade de desenvolver uma pedagogia da participação, baseada na escuta e na valorização das iniciativas juvenis, integrando o Grêmio à dinâmica do planejamento escolar.

Outro obstáculo mencionado por parte dos(as) alunos(as) é a **falta de envolvimento** dos colegas nas atividades do Grêmio, como exemplifica o(a) aluno(a) PG-6 “*Muita gente não participa porque acha que o Grêmio não muda nada. A gente tenta fazer reunião, mas poucos aparecem.*” Essa desmotivação pode estar relacionada à ausência de práticas institucionais que estimulem o sentimento de pertencimento e o reconhecimento do valor da participação estudantil.

De acordo com Santos (2022), o engajamento dos alunos depende da existência de políticas de apoio à representação discente e de ações pedagógicas que articulem a atuação gremista ao currículo escolar. O autor destaca que o Grêmio deve ser visto como uma ferramenta pedagógica que educa para a cidadania e a convivência democrática, e não como um espaço marginal às atividades de ensino.

No PPP da escola, o fortalecimento do Grêmio Estudantil é apresentado como uma das estratégias prioritárias para promover a gestão participativa e o exercício da cidadania ativa. O documento orienta que “[...] os estudantes, por meio do Grêmio Estudantil, devem exercer papel ativo na proposição e acompanhamento das ações pedagógicas e sociais da instituição” (Fortaleza, 2024, p. 18). Tal diretriz reconhece o Grêmio como instância legítima de representação e instrumento formador da autonomia discente, em consonância com o que Veiga (2005) e Costa e Vieira (2006) defendem ao relacionar a prática democrática à formação integral do aluno.

Por outro lado, existem relatos que também apontam para a sobrecarga de atividades e a falta de tempo constituem barreiras à continuidade das ações gremistas, como detalhado pelo(a) aluno(a) PG-10 “*Às vezes é difícil conciliar os estudos e as atividades do Grêmio. A gente quer participar, mas não tem horário definido e tudo fica para o fim do dia.*”

Essa dificuldade dialoga com o estudo de Martins e Dayrell (2013), que identificam o tempo escolar como um dos fatores que limitam o protagonismo juvenil. Os autores argumentam que o cotidiano das escolas, centrado na lógica das disciplinas e dos resultados avaliativos, tende a restringir o espaço para práticas formativas que valorizem o coletivo e a participação. Assim, o desafio consiste em articular as atividades do Grêmio ao currículo e às rotinas pedagógicas, de modo que a participação não seja percebida como algo extra, mas como parte da própria aprendizagem democrática.

Outro ponto recorrente nas entrevistas refere-se à **dificuldade de comunicação entre o Grêmio e os diferentes segmentos da comunidade escolar**. O(a) aluno(a) PG-8 destacou: “*A gente faz propostas, mas nem sempre os professores e os pais ficam sabendo.*”

Faltam meios de divulgar melhor as ações.” Essa lacuna de comunicação reforça o que Amaro e Quadros (2016) denominam de “isolamento participativo”, situação em que as ações do Grêmio ficam restritas ao pequeno grupo de membros ativos, sem gerar impacto coletivo. Para as autoras, a superação desse isolamento requer a criação de mecanismos institucionais de diálogo, como murais, assembleias e canais digitais, que ampliem a visibilidade das ações e o engajamento da comunidade escolar.

Apesar dos desafios, os(as) entrevistados(as) reconhecem que o Grêmio Estudantil representa uma oportunidade concreta de aprendizado e transformação, fato constatado por meio da fala do(a) aluno(a) PG-4, *“Depois que entrei no Grêmio, aprendi a falar em público, organizar reuniões e ouvir opiniões diferentes. A gente aprende a ser mais responsável e entender o lado dos outros.”*

Esse depoimento expressa a dimensão formativa do protagonismo, que, segundo Freire (1996), se constrói na experiência dialógica e na prática da autonomia. O autor argumenta que a educação democrática é aquela que possibilita ao sujeito refletir sobre o mundo e agir para transformá-lo. Essa visão também se articula à proposta do PPP, que define a escola como espaço de “formação integral e ética participativa”, destacando que “a participação da comunidade escolar é condição essencial para a qualidade da educação pública” (Fortaleza, 2024, p. 7).

As falas dos(as) alunos(as) também revelam perspectivas de mudança, associadas ao fortalecimento da escuta e da corresponsabilidade. Exemplo disto está expresso na fala do(a) aluno(a) PG-7, quando pontuou que *“Se tivesse mais apoio e mais reunião com a direção, acho que o Grêmio podia fazer muito mais. A gente quer participar, só precisa de mais espaço e confiança.”*

Essa expectativa positiva está em sintonia com o que Carrano (2011) define como “autonomia em construção”, conceito que descreve o protagonismo juvenil como processo contínuo de aprendizagem política e social. Para o autor, a escola é um microcosmo de formação cidadã, no qual o diálogo entre gerações e a participação coletiva são experiências fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica.

De modo convergente, Arroyo (2013) defende que o reconhecimento da voz estudantil é parte essencial da humanização das relações educativas, pois permite que o aluno seja percebido como sujeito histórico e produtor de significados. Essa compreensão reforça o papel do Grêmio como espaço pedagógico que articula convivência, solidariedade e responsabilidade social, contribuindo para a formação ética e política dos(as) jovens.

Dessa forma, entende-se que os desafios enfrentados pelo Grêmio Estudantil nas escolas analisadas vão desde a falta de incentivo institucional até a descontinuidade das ações e o desinteresse de parte dos estudantes. Contudo, as perspectivas de fortalecimento são igualmente evidentes, especialmente quando há apoio pedagógico e reconhecimento por parte da gestão.

Conforme destacam Botler e Nascimento (2023), a consolidação da gestão democrática passa pela criação de espaços de escuta qualificada e de valorização das iniciativas juvenis, permitindo que o protagonismo estudantil se transforme em prática cotidiana e não em evento isolado. Assim, o futuro do Grêmio depende da capacidade da escola de integrar a participação estudantil ao seu projeto educativo, convertendo desafios em possibilidades de aprendizagem, cidadania e transformação social.

6.2.5 Categoria 5: protagonismo juvenil e formação cidadã

A análise das entrevistas revela que o **protagonismo juvenil**, nas experiências vividas pelos(as) estudantes, assume uma dimensão que ultrapassa a mera representação formal no Grêmio Estudantil, articulando-se à construção de uma consciência cidadã e crítica sobre a escola e a sociedade. Em diferentes falas, observa-se que o envolvimento com o Grêmio favorece a aprendizagem da convivência democrática e a percepção da escola como um espaço de atuação social. Para o (a) Aluno(a) PG-5, participar do Grêmio significou compreender que *“a escola não é só lugar de estudar, mas também de ajudar os outros e fazer alguma diferença”*.

Essa concepção converge com o pensamento de Freire (2023), que entende a educação como prática de liberdade e como exercício permanente da autonomia. Para o autor, a formação cidadã se concretiza quando o sujeito é capaz de intervir criticamente na realidade, transformando-a a partir da reflexão e da ação. No contexto escolar, isso implica reconhecer o estudante como agente de transformação, e não como simples receptor de normas e conteúdos. O protagonismo estudantil, portanto, é expressão da práxis freireana, na medida em que possibilita a vivência do diálogo e da corresponsabilidade.

No campo da gestão democrática, Botler e Nascimento (2024) observam que a valorização da voz discente fortalece a autonomia e estimula o compromisso dos(as) jovens com o coletivo. Essa compreensão está presente no PPP da escola, quando se afirma que *“a formação cidadã implica reconhecer o estudante como sujeito de direitos e como partícipe das decisões pedagógicas e sociais da escola”* (Fortaleza, 2024, p. 14). O documento expressa a

intenção de integrar o Grêmio à estrutura de participação da escola, reconhecendo-o como instância formadora e espaço de exercício democrático.

Entre as falas analisadas, destaca-se a do(a) aluno(a) PG-1, que associa o Grêmio à aprendizagem da convivência e do respeito mútuo: *“Aprendi que quando a gente se junta e conversa, as coisas mudam mais fácil. A gente aprende a respeitar e ouvir o outro.”* Essa experiência reflete o que Costa e Vieira (2006) definem como educação para a participação, processo em que os(as) jovens aprendem a escutar, a argumentar e a agir coletivamente em busca de objetivos comuns. O protagonismo, nesse sentido, não se reduz à execução de atividades, mas à formação ética e social que decorre da vivência do diálogo.

Entre os(as) estudantes que não participam diretamente do Grêmio, também surgem percepções sobre o impacto da atuação dos colegas. Para o(a) aluno(a) NPG-12, *“mesmo sem fazer parte, dá pra ver que o Grêmio ajuda a melhorar a escola, porque eles correm atrás das coisas que a gente precisa”*. Essa fala demonstra que a ação gremista repercute para além do grupo envolvido, gerando reconhecimento e inspirando novas formas de engajamento. Carrano (2012) interpreta esse tipo de envolvimento como um exercício de cidadania ativa, no qual os jovens se constituem como sujeitos políticos capazes de intervir no espaço público e de reivindicar mudanças.

Ainda assim, a análise revela que o protagonismo juvenil enfrenta o risco de ser reduzido a um discurso institucionalizado, desconectado das práticas efetivas de autonomia. Siqueira (2021) alerta para a diferença entre o protagonismo emancipatório e aquele de cooptação, no qual os estudantes são incluídos apenas simbolicamente, sem efetivo poder de decisão. Essa advertência aparece de modo implícito nas falas dos(as) entrevistados(as), que expressaram o desejo de ver suas ideias mais valorizadas e de participar de discussões que ultrapassem os eventos pontuais. Essa expectativa indica a necessidade de transformar o Grêmio em espaço contínuo de deliberação e aprendizagem política, evitando que a participação se torne ritualizada.

O PPP da escola também reconhece que a educação cidadã requer a inserção dos(as) estudantes em práticas de escuta e corresponsabilidade. O documento afirma que “[...] a educação pública de qualidade depende da participação da comunidade escolar como condição essencial para a formação integral” (Fortaleza, 2024, p. 7). Essa diretriz aproxima-se das reflexões de Dayrell (2007), para quem as juventudes constroem suas identidades e significados de vida a partir das experiências de pertencimento e de reconhecimento social. No ambiente

escolar, o protagonismo é, portanto, um meio de afirmar a juventude como categoria social produtora de cultura e de transformação.

As experiências relatadas também indicam que o envolvimento gremista favorece o desenvolvimento de competências comunicativas e organizacionais. Nesse sentido, o(a) aluno(a) PG-3 comentou que, no início, sentia vergonha de falar nas reuniões, mas que “*com o tempo, aprendeu a se expressar melhor e a apresentar as ideias da turma*”. Essa mudança traduz o que Freire (2023) chama de aprendizado do diálogo, entendido como o processo pelo qual o sujeito se reconhece na palavra do outro e constrói o saber na relação. No cotidiano do Grêmio, esse aprendizado se manifesta no exercício da fala pública, na escuta ativa e na construção coletiva das decisões.

Ao analisar as falas, percebe-se que o protagonismo estudantil não é privilégio de quem ocupa funções de liderança, mas um processo que se fortalece quando a escola cria condições para que todos(as) os(as) estudantes participem de forma crítica e solidária. A Lei nº 7.398/1985, que regulamenta a organização dos Grêmios Estudantis, reafirma o direito à representação discente e à experiência da gestão democrática como dimensões da cidadania. Tal legislação legitima o espaço gremista como instrumento de aprendizado político e de formação ética, convergindo com as concepções defendidas por Botler e Nascimento (2024) sobre a gestão participativa como prática pedagógica.

Os dados da pesquisa mostram que a vivência no Grêmio contribui para a formação integral ao promover o senso de responsabilidade, a capacidade de cooperação e o reconhecimento da diversidade. Esses aspectos confirmam que a escola, ao incentivar a autonomia e a escuta mútua, cumpre sua função social de preparar os(as) jovens para o exercício pleno da cidadania. Conforme assinala Freire (2023), a educação democrática se realiza quando o sujeito aprende a decidir com os outros e para os outros, transformando o conhecimento em ação ética e política.

Dessa forma, o protagonismo juvenil, na realidade observada, não se limita à participação institucional, mas se traduz em uma prática de formação cidadã que integra o saber, o diálogo e o compromisso social. Quando o Grêmio Estudantil é reconhecido como espaço pedagógico e não apenas representativo, ele contribui para consolidar uma cultura de participação que transforma a escola em ambiente de convivência democrática e de aprendizado coletivo.

7 A ATUAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: OBSERVAÇÃO DIRETA E ANÁLISE EM PROFUNDIDADE

7.1 Observação direta e diário de campo

A observação direta constituiu-se como procedimento estruturante desta pesquisa por possibilitar acompanhar o cotidiano escolar e registrar, em situação natural, as práticas institucionais, as interações entre sujeitos e os momentos de atuação do Grêmio Estudantil no espaço da EM Cláudio Martins, pertencente ao Distrito de Educação IV de Fortaleza. O trabalho de campo foi planejado com roteiros de observação que contemplaram rotinas pedagógicas, reuniões, fluxos de circulação e atividades gremistas em sua interface com a gestão, a coordenação pedagógica e as turmas.

Todo o processo foi sistematizado por meio de um diário de campo, com anotações descritivas e interpretativas organizadas por data, horário, local, atores presentes e foco observacional, o que favoreceu a distinção entre a descrição densa dos acontecimentos e as interpretações analíticas. Como destaca Gil (2008), a observação direta, quando sustentada por propósitos definidos e instrumentos rigorosos de registro, permite ao pesquisador integrar-se ao ambiente investigado e produzir uma apreensão mais densa e contextualizada da realidade empírica.

A estratégia adotada envolveu ciclos curtos e recorrentes de presença em campo, combinando momentos de imersão com visitas pontuais vinculadas a eventos específicos do calendário escolar. Tal abordagem permitiu acompanhar dinâmicas que variam ao longo do tempo e verificar como as disposições do PPP da escola se materializam nas práticas cotidianas. Além disso, o uso de notas de campo em duas camadas, uma descritiva e outra interpretativa, contribuiu para reduzir vieses de confirmação e possibilitou revisitar as cenas observadas com perguntas analíticas mais precisas, fortalecendo a triangulação com as entrevistas e a análise documental.

Os procedimentos éticos foram observados em todas as etapas, assegurando a confidencialidade dos registros e a anonimização dos participantes. A transparência quanto aos propósitos da observação e a comunicação prévia com a gestão escolar favoreceram um clima de colaboração, criando condições propícias para acompanhar situações institucionais significativas. O diário de campo funcionou, portanto, como artefato metodológico que conecta o vivido à análise, organizando temporalmente as evidências e servindo de base empírica para

a etapa interpretativa. À luz de Bardin (2016), o registro sistemático viabiliza a passagem do indiciário ao temático, tornando a observação um eixo de inteligibilidade que sustenta a construção de categorias e inferências fundamentadas.

Durante o acompanhamento, observou-se de forma minuciosa o processo eleitoral para o Grêmio Estudantil da EM Cláudio Martins, o qual seguiu edital amplamente divulgado pela escola. O documento detalhava o passo a passo da eleição: inscrição das chapas, composição das equipes, período de campanha, votação e homologação da chapa vencedora. Após a eleição, os(as) representantes eleitos(as) reuniram-se para distribuir os oito cargos internos, definir atribuições específicas e escolher suplentes.

Esse processo foi conduzido com acompanhamento da coordenação pedagógica e serviu como experiência prática de gestão democrática, em consonância com o PPP da escola Fortaleza (2024, p. 48), que prevê a presença ativa dos(as) estudantes “na proposição e acompanhamento das ações pedagógicas e sociais da instituição”.

A observação direta e o diário de campo revelaram que o Grêmio é formado pelos(as) líderes e vice-líderes das turmas, eleitos por voto direto nas respectivas salas. Cada turma, portanto, elege dois representantes, que já exercem papel de liderança em seu grupo e passam a representar toda a escola.

Conforme registrado no diário de campo: *“O Grêmio é formado pelos líderes das salas; cada turma tem um líder e um vice-líder, e geralmente quem faz parte do Grêmio é o líder e o vice-líder, que tanto já são líderes dentro da turma como passam a representar a escola como um todo. Para ser líder e vice-líder há uma votação pela própria sala”* (informação oral, observação direta feita pelo pesquisador, 2025).

Essa estrutura reflete um modelo de representação em camadas, no qual a participação se inicia no microespaço da turma e se expande para a esfera escolar, conferindo legitimidade ao exercício da representação estudantil. Nas reuniões quinzenais do Grêmio, observadas ao longo do ano letivo, registrou-se uma dinâmica de corresponsabilidade e planejamento coletivo. As pautas abrangeram temáticas como convivência, sustentabilidade, solidariedade, eventos culturais e ações de cidadania.

Esse formato de trabalho materializa o princípio de protagonismo estudantil defendido no Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor, que destaca a importância de promover “a participação ativa dos(as) estudantes em processos de tomada de decisão, de modo que se reconheçam como sujeitos de transformação de sua realidade” (Fortaleza, 2024, p. 56).

As anotações de campo evidenciaram, contudo, que a consolidação dessa prática enfrenta desafios. Parte dos(as) estudantes demonstra desconhecimento sobre o papel do Grêmio ou o associa a atividades recreativas, enquanto outros(as) reconhecem sua função política e educativa. Essa ambiguidade confirma a análise de Botler e Nascimento (2023), segundo os quais a efetividade da participação estudantil depende da existência de canais permanentes de comunicação e do vínculo entre as ações gremistas e o currículo escolar. Em resposta a esse desafio, a gestão tem ampliado a visibilidade das ações do Grêmio, incluindo representantes em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e momentos de formação continuada.

Durante o período observado, constatou-se que o Grêmio possui forte reconhecimento comunitário e atua de modo articulado com docentes e gestores(as), especialmente em iniciativas sociais e culturais. As ações coletivas reforçam o caráter educativo e político dessa experiência, aproximando-se da concepção de Freire (2023, p. 92), para quem “o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não para domesticá-lo”. Assim, o exercício da fala pública pelos(as) jovens, mesmo quando restrito a espaços formais, configura-se como prática emancipadora e formativa.

A observação também revelou a coexistência de práticas democráticas e estruturas hierárquicas no cotidiano escolar. Em algumas situações, as pautas estudantis foram acolhidas e transformadas em ações concretas, como melhorias nos espaços comuns ou campanhas de arrecadação solidária. Em outras, houve resistência ou ausência de devolutiva imediata, o que pode gerar desmobilização. Essa tensão expressa o que Paro (2007) define como a contradição da gestão democrática, em que o ideal participativo convive com limites institucionais e burocráticos.

A análise articulada dos registros de campo, entrevistas e documentos institucionais, segundo a avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), permite compreender que o protagonismo juvenil na EM Cláudio Martins é mais do que uma prática pontual, ou seja, trata-se de um processo político-pedagógico em consolidação. O Grêmio Estudantil emerge como espaço de negociação, aprendizado e corresponsabilidade, refletindo a complexidade das políticas educacionais e dos contextos socioculturais do território. Nesse sentido, a experiência observada traduz os princípios do DCRFor (2024) e do PPP (2024) ao transformar a escola em um verdadeiro laboratório de cidadania e democracia participativa.

Desse modo, a observação direta, articulada ao diário de campo e à triangulação dos dados, permitiu vislumbrar o protagonismo juvenil não como um conceito abstrato, mas

como uma experiência vivida e situada no contexto institucional da EM Cláudio Martins. O Grêmio Estudantil emerge como espaço concreto de construção da cidadania, no qual a escuta, a representação e a corresponsabilidade se materializam em práticas cotidianas que refletem a complexidade das políticas educacionais locais. Essa dimensão empírica reforça o potencial do método de avaliação em profundidade proposto por Rodrigues (2008), ao permitir uma leitura ampliada dos fenômenos educativos em seus contextos históricos, institucionais e sociopolíticos. A partir dessa perspectiva, a etapa seguinte da pesquisa dedica-se à análise em profundidade das práticas observadas, examinando como a política de incentivo ao protagonismo juvenil se inscreve nas dinâmicas da escola, nas relações de poder que a atravessam e nas estratégias que a sustentam enquanto política institucional de formação democrática.

7.2 Análise em Profundidade

A avaliação em profundidade, conforme delineada por Rodrigues (2008), constitui uma abordagem metodológica que ultrapassa o exame de resultados pontuais e busca compreender os processos, contextos e significados que sustentam as políticas públicas em sua dimensão viva e relacional. Ao adotar essa perspectiva, esta pesquisa volta-se para o Grêmio Estudantil da EM Cláudio Martins não como uma entidade representativa formal, mas como expressão concreta de uma política institucional de promoção do protagonismo juvenil e da gestão democrática. A análise orienta-se pela compreensão da escola como espaço de mediação entre a norma e a prática, no qual os princípios estabelecidos pelos marcos legais e pelos documentos curriculares se materializam ou se tensionam nas relações cotidianas entre sujeitos, saberes e poderes.

De acordo com Rodrigues (2008, p. 9), “a avaliação em profundidade requer o mergulho no fenômeno em sua totalidade, considerando não só os efeitos visíveis de uma política, mas também os processos subterrâneos, as práticas de resistência, as mediações e os arranjos institucionais que lhe dão forma”. Essa compreensão foi essencial para interpretar as dinâmicas observadas no interior da EM Cláudio Martins, onde o Grêmio Estudantil atua como um microcosmo de política pública, uma arena de deliberação, disputa e aprendizagem que traduz, em escala local, os ideais de participação e cidadania preconizados na Lei nº 7.398/1985 e reafirmados no DCRFor (2024). O protagonismo juvenil, nesse contexto, assume o caráter de

política institucional, na medida em que está incorporado aos objetivos pedagógicos, reconhecido no PPP e sustentado por uma prática de escuta e diálogo contínuo.

O contexto territorial da escola, situada na Regional IV de Fortaleza, em área de diversidade sociocultural expressiva e marcada por desigualdades históricas, torna o exercício da gestão democrática ainda mais desafiador. Os dados observacionais revelam que o Grêmio Estudantil se constitui em um canal privilegiado de interlocução entre os(as) alunos(as) e a gestão escolar, permitindo que demandas do território, como questões de infraestrutura, convivência e inclusão, encontrem espaço de debate e encaminhamento.

Essa inserção comunitária reforça a dimensão pública da política educacional, uma vez que, como salienta Rodrigues (2008, p. 12), “avaliar em profundidade é situar a política em seu contexto histórico e institucional, reconhecendo que cada território produz formas específicas de implementação e resistência”. Compreender o protagonismo juvenil na EM Cláudio Martins implica reconhecer a singularidade de um território que exige da escola não apenas respostas pedagógicas, mas práticas de mediação social e cultural.

A partir dos registros de campo, verificou-se que a **política de incentivo ao protagonismo estudantil** na escola é sustentada por **três pilares**: a **institucionalização** do Grêmio como instância representativa, a **articulação** com o PPP e a **incorporação das práticas** participativas às rotinas pedagógicas.

Esses elementos dialogam diretamente com o primeiro eixo da avaliação em profundidade proposto por Rodrigues (2008), que considera os objetivos, critérios e mecanismos de acompanhamento e avaliação. A eleição democrática dos(as) representantes, a regularidade das reuniões e a inclusão do Grêmio nas instâncias deliberativas da escola são indicadores de uma política consolidada em nível institucional, ainda que sujeita a limitações estruturais e culturais.

No segundo eixo, referente às bases conceituais que sustentam a política, observa-se que o protagonismo juvenil é compreendido como processo formativo e emancipatório, alinhado à concepção freireana de educação como prática de liberdade. Como escreve Freire (2014, p. 109):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

Essa perspectiva fundamenta a política educativa observada, pois o diálogo entre estudantes, professores(as) e gestores(as) não é apenas um instrumento de comunicação, mas o cerne de um processo político-pedagógico que visa à formação da consciência crítica e à construção da cidadania ativa.

O terceiro eixo da avaliação em profundidade, que trata da coerência interna entre princípios normativos, estratégias e dispositivos de monitoramento, permite avaliar até que ponto o protagonismo juvenil se materializa de maneira integrada no cotidiano escolar. As evidências de campo demonstram que há consonância entre o discurso institucional e determinadas práticas de participação, especialmente nas reuniões do Grêmio e nos conselhos de classe participativos. Contudo, também se identificaram tensões entre os ideais de gestão democrática e as práticas hierarquizadas que ainda persistem. Tal contradição confirma a análise de Paro (2007, p. 65), para quem “a democratização da escola não é um ponto de chegada, mas um processo que se realiza entre avanços e recuos, sempre dependente das condições políticas, culturais e administrativas que lhe dão suporte”.

A articulação entre o Grêmio Estudantil e as demais instâncias escolares evidencia a construção gradual de uma cultura participativa. As reuniões quinzenais, as pautas definidas coletivamente e a interlocução com a gestão configuram um sistema de governança democrática em escala microinstitucional. Essa dinâmica confirma o que Botler e Nascimento (2024, p. 7) denominam de “circuitos de protagonismo”, nos quais a representação estudantil se torna “forma orgânica de expressão política e pedagógica, articulando diálogo, corresponsabilidade e ação coletiva”. Assim, o Grêmio não é apenas um espaço de fala, mas um espaço de decisão e de exercício do poder colegiado, o que ressignifica o papel da juventude na escola pública.

Outro aspecto relevante identificado na análise em profundidade refere-se à influência do contexto sociopolítico local na consolidação da política de protagonismo. O DCRFor (2024) reforça que a escola pública deve assumir papel ativo na promoção da cultura de participação e no fortalecimento dos laços comunitários, valorizando a escuta dos sujeitos e a representatividade estudantil.

Esse princípio aparece concretamente na EM Cláudio Martins, quando o Grêmio organiza ações que extrapolam os limites da sala de aula, envolvendo a comunidade em campanhas solidárias, eventos culturais e práticas de cidadania. Tais experiências reiteram o que Rodrigues (2008, p. 11) identifica como dimensão ampliada da avaliação: “analisar políticas é compreender os movimentos de apropriação e ressignificação que os sujeitos fazem das normas e programas, convertendo-os em práticas concretas e socialmente significativas”.

Além disso, a avaliação em profundidade revelou que a política de incentivo ao protagonismo juvenil tem repercussões diretas na formação dos(as) estudantes. A vivência de processos eleitorais, a deliberação coletiva e a participação em espaços institucionais desenvolvem competências comunicativas, éticas e políticas, ampliando a compreensão sobre direitos e deveres.

Em termos freireanos, trata-se da passagem do ser para o outro ao ser com o outro, em uma perspectiva de cooperação e responsabilidade social. Essa experiência formativa, portanto, transcende o campo da representação e inscreve-se no campo da educação integral, como propõe o DCRFor (2024), ao compreender o estudante como sujeito de conhecimento, cultura e transformação.

Por fim, a aplicação do método de avaliação em profundidade à realidade da EM Cláudio Martins permitiu identificar o protagonismo juvenil como expressão de uma política institucional viva, que se reinventa continuamente no diálogo entre gestão, território e sujeitos. O Grêmio Estudantil, ao articular representação, diálogo e corresponsabilidade, revela-se um dispositivo pedagógico de grande potencial transformador, capaz de fortalecer a gestão democrática e de consolidar uma cultura participativa no âmbito da escola pública.

A análise confirma a tese de Rodrigues (2008, p. 14): “avaliar em profundidade é reconhecer que as políticas não se limitam aos textos normativos, mas vivem nas práticas, nas contradições e nas possibilidades criadas por aqueles que as executam e reinventam”. A experiência da EM Cláudio Martins exemplifica, assim, como o protagonismo estudantil, quando institucionalizado e legitimado, pode se tornar um eixo estruturante da formação cidadã e da construção coletiva da escola democrática.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida teve como propósito compreender a atuação do Grêmio Estudantil da EM Cláudio Martins como espaço de formação cidadã e instrumento de promoção do protagonismo juvenil na escola pública municipal. O percurso metodológico, fundamentado na análise documental, nas entrevistas e na observação direta, possibilitou apreender com maior profundidade as dinâmicas participativas que atravessam o cotidiano escolar e os sentidos atribuídos pelos(as) estudantes à representação discente.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em avaliar as contribuições do Grêmio Estudantil para o fortalecimento do protagonismo juvenil e da gestão democrática, examinando sua atuação como espaço de participação discente e como instrumento de construção de políticas públicas educacionais no contexto da Escola Municipal Cláudio Martins, localizada no Distrito de Educação IV de Fortaleza – CE.

Este objetivo foi alcançado na medida em que a análise demonstrou que o Grêmio Estudantil constitui um espaço legítimo de representação dos(as) alunos(as), permitindo vivências concretas de participação e diálogo com a gestão escolar. As entrevistas e as observações diretas mostraram que a atuação gremista tem promovido oportunidades de escuta, colaboração e cooperação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Entretanto, também foi possível constatar que essa atuação ainda carece de estrutura institucional sólida que garanta a continuidade das ações e a ampliação do envolvimento dos(as) discentes.

O primeiro objetivo específico buscou analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Cláudio Martins, considerando os princípios da gestão democrática e da participação discente. A análise do documento evidenciou que o PPP prevê a presença ativa dos(as) estudantes “na proposição e acompanhamento das ações pedagógicas e sociais da instituição”, reconhecendo o papel formativo da participação estudantil.

Essa previsão, no entanto, nem sempre se materializa de forma sistemática no cotidiano escolar. As observações em campo indicaram que o diálogo entre estudantes e gestão é favorecido em momentos pontuais, mas ainda encontra limitações impostas por rotinas administrativas e práticas hierarquizadas. Assim, verificou-se coerência parcial entre as diretrizes expressas no PPP e a efetividade das ações participativas implementadas no espaço escolar.

O segundo objetivo específico consistiu em descrever o processo de formação e funcionamento do Grêmio Estudantil da Escola Municipal Cláudio Martins. A partir dos

registros observacionais e das falas dos(as) estudantes, verificou-se que a constituição do Grêmio ocorreu por meio de um processo democrático, amparado em edital amplamente divulgado, que orientou desde a inscrição das chapas até a eleição e posse da diretoria.

As reuniões quinzenais, observadas durante o trabalho de campo, mostraram um grupo comprometido com o planejamento e execução de atividades culturais, sociais e solidárias, bem como canal de comunicação entre os(as) discentes e a equipe gestora. Contudo, observou-se que o número de estudantes efetivamente engajados é reduzido, o que indica a necessidade de estratégias institucionais para ampliar a participação estudantil e fortalecer a representatividade do Grêmio no conjunto das turmas.

O terceiro objetivo específico teve como propósito verificar a existência da participação dos estudantes do Grêmio nas decisões pedagógicas e administrativas da escola. Os dados revelaram que há abertura da gestão escolar para o diálogo com os(as) representantes estudantis, sobretudo durante conselhos de classe e reuniões pedagógicas. Em algumas ocasiões, propostas apresentadas pelos(as) estudantes foram acolhidas e transformadas em ações concretas, como campanhas de solidariedade e eventos culturais.

Entretanto, os registros também indicaram que a efetiva influência dos(as) alunos(as) nas decisões institucionais ainda é restrita, e que determinadas pautas estudantis permanecem sem encaminhamento. Tal constatação evidencia que, embora haja avanços na institucionalização do diálogo, o processo de tomada de decisão na escola ainda se orienta predominantemente por práticas verticais, nas quais o protagonismo discente não é plenamente exercido.

O quarto objetivo específico buscou identificar fatores que influenciam o fortalecimento do protagonismo juvenil e das práticas democráticas no cotidiano escolar. As entrevistas com estudantes participantes e não participantes mostraram percepções diversas sobre o papel do Grêmio Estudantil. Para alguns(as), ele representa um espaço de escuta e ação coletiva, que permite expressar ideias e propor melhorias para a escola; para outros(as), sua função ainda é pouco compreendida e associada apenas a eventos festivos.

A observação direta confirmou essa heterogeneidade de percepções e revelou que a ampliação do protagonismo juvenil depende do envolvimento contínuo dos docentes, do reconhecimento institucional e de canais de comunicação que aproximem o Grêmio dos(as) demais estudantes. A presença do Grêmio em reuniões pedagógicas e a visibilidade concedida às suas ações foram fatores que contribuíram para a valorização do papel discente e para o desenvolvimento de práticas democráticas.

Entre as limitações identificadas, destacam-se o recorte temporal reduzido e o foco em uma única unidade escolar, o que delimita o alcance dos resultados e reforça a necessidade de novas investigações em diferentes contextos escolares. Apesar disso, as evidências levantadas contribuíram para aprofundar a compreensão sobre o papel da representação discente na gestão democrática, apontando caminhos para o aprimoramento das práticas participativas e para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Sugere-se que novas pesquisas explorem o protagonismo juvenil em diferentes contextos da rede municipal, de modo a ampliar o entendimento sobre as múltiplas formas de participação estudantil e suas repercussões na formação integral.

De modo conclusivo, a pesquisa demonstrou que o Grêmio Estudantil da EM Cláudio Martins constitui um espaço importante de formação cidadã e de exercício da democracia no ambiente escolar. As ações observadas e relatadas pelos(as) alunos(as) participantes e não participantes confirmam que o protagonismo juvenil é uma prática em construção, marcada por avanços e desafios que refletem as condições estruturais e culturais da escola pública. A consolidação dessa prática requer o fortalecimento dos mecanismos de escuta, a valorização das experiências coletivas e a inserção do protagonismo como eixo transversal das políticas pedagógicas e formativas da instituição.

Conclui-se que o Grêmio Estudantil constitui um espaço legítimo de exercício da cidadania e de aprendizagem democrática. Sua presença na EM Cláudio Martins demonstra que a participação estudantil pode transformar as relações escolares, estimulando o diálogo, a empatia e a responsabilidade compartilhada. Além disso, o percurso investigativo evidenciou que o protagonismo juvenil não se limita à ocupação de cargos ou à execução de atividades, mas se manifesta nas atitudes cotidianas de escuta, solidariedade e cooperação que conferem sentido à vida escolar.

A pesquisa permitiu reafirmar que a democratização da educação é um processo contínuo, sustentado por práticas que valorizam a voz dos(as) estudantes e reconhecem a escola como espaço de construção coletiva. O Grêmio Estudantil, ao promover a convivência, a corresponsabilidade e o compromisso ético, reafirma a função social da escola pública como lugar de formação humana e de transformação social. Nesse sentido, o protagonismo juvenil observado representa um avanço na direção de uma educação mais participativa, inclusiva e comprometida com os valores da democracia.

REFERÊNCIAS

- AMARO, K.; QUADROS, M. B. de. **A importância do Grêmio Estudantil na formação cidadã dos estudantes**. Cadernos PDE, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uenp_keilaamaro.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.
- ARAÚJO, A. C. de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.116. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116>. Acesso em: 7 maio 2025.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão Democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: Sepe, 2001.
- BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BOTLER, Alice Miriam Happ; NASCIMENTO, José Almir do. Gestão escolar e promoção do protagonismo estudantil. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 17, n. esp. 2, e023027, 2024. e-ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.2.1286>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- BOTLER, Alice Miriam Happ; NASCIMENTO, José Almir do. **Escola e democracia: entre políticas e práticas**. Curitiba: Editora Appris, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm. Acesso em: 15 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.
- CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 105-120, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: 26 out. 2025.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, v. 15, n. 27, p. 83–100, 2012. Disponível em: https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osocial27_carrano1.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

CASTRO, J. A. de; OLIVEIRA, M. G. de. Políticas públicas e desenvolvimento. *In*: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

CEARÁ. Diário do Nordeste. **Itaoca**: impressada por bairros circunvizinhos. Fortaleza: Sistema Verdes Mares, 2006. Disponível em: <https://diarionordeste.verdesmares.com.br/metro/itaoca-impressada-por-bairros-circunvizinhos-1.45760>. Acesso em: 7 maio 2025.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Perfil socioeconômico de Fortaleza**. Fortaleza: IPECE, 2012. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2015/02/Perfil-Socioeconomico-Fortaleza-final-email.pdf>. Acesso em: 7 maio 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, A. C. G. da.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD, 2006.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306>. Acesso em: 26 out. 2025.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2025.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues; FREIRE, Marta de Almeida. Grêmio estudantil e participação juvenil: um estudo no Centro de Educação em Tempo Integral de Humaitá/AM. **Revista Contemporânea**, Manaus, v. 3, n. 12, p. 30470-30493, 2023. ISSN 2447-0961. DOI: 10.56083/RCV3N12-287. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV3N12-287>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FORTALEZA. Câmara Municipal de Fortaleza. **Conheça as potencialidades econômicas da Regional 4**. Fortaleza: CMFor, 2023. Disponível em: <https://www.cmfor.ce.gov.br/2023/08/21/conheca-as-potencialidades-economicas-da-regional-4>. Acesso em: 7 maio 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Fortaleza 2040**: Fórum Territorial – Itaoca. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/foruns-territoriais/forum/17/Itaoca>. Acesso em: 7 maio 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Fortaleza em 121 Bairros**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, [s.d.]a. Disponível em: <https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/bairro/itaoca>. Acesso em: 7 maio 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Fortaleza em 121 Bairros**. Fortaleza: Prefeitura Municipal, [s.d.]b. Disponível em: <https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/fortaleza>. Acesso em: 7 maio 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Fortaleza em Mapas**: Distritos de Educação. Fortaleza: Prefeitura Municipal, [s.d.]c. Disponível em: <https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/mapa/716/distritos-de-educacao>. Acesso em: 7 maio 2025.

FORTALEZA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Cláudio Martins**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, Distrito de Educação IV, 2024. 55 p.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Distritos de Educação de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2024. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/distritos-de-educacao>. Acesso em: 7 maio 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal do Urbanismo e Meio Ambiente (SEUMA). **Plano Municipal de Drenagem de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/images/urbanismo-e-meio-ambiente/infocidade/plano_municipal_de_drenagem.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

FORTALEZA. Sistema de Informações Municipais de Fortaleza (SIMDA). **População por Faixa Etária – Bairro Itaoca**. Fortaleza: SMS, 2022. Disponível em: <https://simda.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/populacao/faixa>. Acesso em: 7 maio 2025.

FREIRE, M. de A. **O Grêmio Estudantil como instância de participação na gestão escolar**: estudo no CETI/Humaitá-AM. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÁCIO, J. da C.; AGUIAR, R. C. F. Grêmio Estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J. B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 73-82.

GROPPO, Luís Antonio; SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil.

Argumentum, Vitória, v. 12, n. 1, p. 7-21, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8946220.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

GUEDES, Gilmar Barbosa. **A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento**. 2007. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14109>. Acesso em: 20 nov. 2024.

HUR, D. U. **Discursos do trânsito da guerrilha ao Estado neoliberal: estratopolítica, tecnopolítica e nomadopolítica**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-27112009-103453/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

JOHNSON, M. H. **Introdução sistemática ao estudo da sociologia**. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. (Org.). **Estado e políticas sociais: fundamentos e experiências**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267–1282, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 7 maio 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139–153, 2018.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 104-120. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xnvev5n>. Acesso em: 26 out. 2025.

OLIVEIRA, B. R. de; ALVES, M. M. F.; FICHTER FILHO, G. A. Contextos e trajetórias para a análise de políticas públicas: aportes teóricos para o campo da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2095–2117, nov. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16722>. Acesso em: 7 maio 2025.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de; LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Camila Perez da. Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos Grêmios Estudantis. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1415-1431, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1415-1431>. Acesso em: 9 nov. 2025.

OPENSTREETMAP CONTRIBUTORS. **Mapa do bairro Itaoca – Fortaleza/CE**. [s.l.]: OpenStreetMap, [s.d.]. Disponível em: <https://www.openstreetmap.org>. Acesso em: 7 maio 2025.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

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

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABÊLLO, M. E. D. L. **O que é protagonismo juvenil**. Disponível em: https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/52863/mod_resource/content/2/Protagonismo%20juvenil.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

ROCHA, Dayana da Costa. **O grêmio estudantil e a formação cidadã dos estudantes da escola pública**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18735>. Acesso em: 9 nov. 2025.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22510>. Acesso em: 8 nov. 2024.

RODRIGUES, L. C. Diretrizes da política nacional de turismo e subsídios para sua avaliação. **Revista Gestão Pública: Práticas e Desafios**, Recife, v. 2, n. 3, p. 62-78, jun. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21348>. Acesso em: 18 out. 2024.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016. Disponível em: https://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd_v_4_1_Lea-Carvalho.pdf. Acesso em: 8 nov. 2024.

SANCHEZ, Fabiane da Silva. **O protagonismo juvenil na escola: participação do grêmio estudantil na gestão democrática**. 2015.

SANTOS, A. I. Grêmio estudantil e gestão escolar democrática nas escolas públicas. **Proposições**, Campinas, 2022. Disponível em: <http://scielo.br/j/pp/a/qgTxb8WrBKzGm5pt6hqcgSQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, A. V. d.; SANTOS, V. A. d. S. O grêmio estudantil e a gestão democrática: um estudo de caso no município de Messias-Alagoas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692019000100006&script=sci_abstract. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, M. O. da S. e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (Coord.). **Pesquisa Avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2013.

SILVA, M. O. da S. e. (Org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, 2011.

SIQUEIRA, Thais Batista. Protagonismo juvenil: cooptação ou emancipação dos jovens?. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111194>. Acesso em: 26 out. 2025.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16–39, 2003.

TORRES JÚNIOR, P.; GUSSI, A. F.; SILVA, P. J. B.; NOGUEIRA, T. A. Avaliar em profundidade: dimensões epistemológicas, metodológicas e experiências práticas de uma nova perspectiva de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, n. 2, p. 147-170, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n2.53154>. Acesso em: 7 maio 2025.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 6-34.

VOLKWEISS, Anelise; LIMA, Vanessa Mendes de; FERRARO, José Luís Schifino; RAMOS, Maurivan Güntzel. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, e29112, jan./jun. 2019. DOI: 10.15448/2179-8435.2019.1.29112. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.29112>. Acesso em: 9 nov. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS PARTICIPANTES DO GRÊMIO ESTUDANTIL

1. Identificação do entrevistado

- 1.1. Nome completo:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Gênero:
- 1.4. Ano/turma/turno:
- 1.5. Tempo de participação no Grêmio: _____ meses/anos

2. Compreensão e significado do Grêmio Estudantil

- 2.1. O que você entende por Grêmio Estudantil?
- 2.2. Quais são, na sua opinião, as principais funções e responsabilidades do Grêmio na escola?
- 2.3. O que motivou você a participar do Grêmio Estudantil?
- 2.4. Como você avalia o interesse e a participação dos outros estudantes nas ações do Grêmio?

3. Organização e funcionamento do Grêmio

- 3.1. Qual é a sua função dentro do Grêmio? E como você compreende essa função?
- 3.2. Como o grupo se organiza para planejar e executar suas ações?
- 3.3. Com que frequência o Grêmio se reúne e como são definidas as pautas das reuniões?
- 3.4. Há registro das atividades e decisões tomadas nas reuniões? Quem faz esse acompanhamento?

4. Participação na gestão escolar e práticas democráticas

- 4.1. De que forma o Grêmio participa das decisões da escola? (por exemplo: conselhos, reuniões, elaboração de projetos, eventos)
- 4.2. Você considera que o Grêmio é ouvido pela equipe gestora nas decisões sobre a escola? Por quê?
- 4.3. Na sua opinião, como os estudantes podem participar mais ativamente da gestão escolar?
- 4.4. Você se sente representado nas decisões que a escola toma? Explique.
- 4.5. Quais espaços da escola permitem ou dificultam a participação dos alunos nas decisões?

5. Apoio institucional e relação com a gestão escolar

- 5.1. Como você avalia o apoio da direção e da coordenação pedagógica às ações do Grêmio?
- 5.2. Existe diálogo entre o Grêmio e a equipe gestora? Como ele acontece?
- 5.3. A escola oferece momentos de escuta ou consulta aos alunos sobre temas de interesse coletivo? Quais?
- 5.4. O Grêmio recebe acompanhamento ou orientação de algum professor ou funcionário? De que forma isso contribui (ou não) para o funcionamento do grupo?

6. Desafios e percepções sobre a participação estudantil

- 6.1. Quais são os principais desafios que o Grêmio enfrenta para se manter ativo e participativo?
- 6.2. Que fatores dificultam a participação dos alunos na gestão escolar (tempo, interesse, falta de apoio etc.)?
- 6.3. O que poderia ser feito para melhorar essa participação e fortalecer o papel do Grêmio na escola?

7. Sentidos atribuídos ao protagonismo juvenil

- 7.1. Como sua participação no Grêmio contribui para a sua formação pessoal, ética e política?
- 7.2. Você acredita que o Grêmio Estudantil contribui para tornar a escola mais democrática? De que maneira?
- 7.3. O Grêmio tem algum envolvimento na elaboração ou atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Como isso acontece?
- 7.4. Você se considera um protagonista dentro da escola? Por quê?

8. Considerações finais

- 8.1. O que você mudaria no funcionamento do Grêmio da sua escola?
- 8.2. Que ações o Grêmio poderia desenvolver para aproximar mais os alunos das decisões da escola?
- 8.3. Há algo que você gostaria de acrescentar sobre sua experiência como integrante do Grêmio Estudantil?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS NÃO PARTICIPANTES DO GRÊMIO ESTUDANTIL

1. Identificação do entrevistado

1.1. Nome completo:

1.2. Idade:

1.3. Gênero:

1.4. Ano/turma/turno:

2. Percepções sobre o Grêmio Estudantil

2.1. Você sabe o que é o Grêmio Estudantil? Como você o define?

2.2. Em sua opinião, qual é a função do Grêmio dentro da escola?

2.3. Quais ações ou projetos realizados pelo Grêmio você conhece ou já participou de alguma forma?

3. Representatividade e participação

3.1. Você sente que o Grêmio representa os interesses dos estudantes da sua turma ou série? Por quê?

3.2. Já foi consultado ou convidado a opinar sobre alguma decisão ou proposta do Grêmio Estudantil?

3.3. Existe, na sua percepção, espaço para o estudante participar das decisões da escola? De que maneira?

4. Barreiras à participação e engajamento

4.1. Você já pensou em participar do Grêmio Estudantil? Por que sim ou por que não?

4.2. Quais fatores você acredita que desmotivam outros colegas a se envolverem com o Grêmio?

4.3. O que poderia ser feito para que mais estudantes se interessassem pelo Grêmio e pela vida política da escola?

5. Relações entre estudantes, gestão e protagonismo

5.1. Como você percebe a postura da gestão da escola (direção e coordenação) em relação ao Grêmio?

5.2. Você acredita que os estudantes têm voz nas decisões da escola? Explique com base na sua vivência.

5.3. Em sua opinião, o Grêmio pode contribuir para tornar a escola mais participativa e democrática? Como?

6. Considerações finais

6.1. Que sugestões você daria ao Grêmio Estudantil da sua escola?

6.2. Gostaria de acrescentar alguma experiência, opinião ou sugestão sobre a participação dos estudantes na gestão da escola?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa **PROTAGONISMO JUVENIL DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**: Avaliação da Participação social democrática do ensino público em Fortaleza-Ceará, sob responsabilidade do pesquisador Breno Stetany Queiroz Melo, sob orientação da Profa. Dra. Jacqueline Franco Cavalcante. O projeto propõe-se a avaliar a eficiência e a eficácia do protagonismo juvenil do Grêmio Estudantil na participação democrática das propostas de ensino de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE.

A sua participação será por meio de entrevista de modo anônimo, que serão gravadas em áudio e transcritas, posteriormente. Ademais, será mantido o sigilo de pesquisa, em que o (a) participante está resguardado que suas informações pessoais não serão reveladas. No que diz respeito aos riscos é possível que ocorra incompreensão dos termos utilizados pela equipe de pesquisa, fortes emoções diante de problemas relacionados a problemas pessoais e exposição diante do grupo.

A pesquisa não envolve riscos físicos diretos ou indiretos aos participantes, tão pouco a equipe de pesquisa. Outras condições de variável de risco, referem-se apenas a possíveis desencontros, remarcações de agendas, dificuldade de acesso físico aos grupos ou comunicação. Quanto aos benefícios, a oportunidade de aproximar-se dos saberes e dizeres dos jovens escolares. Aos gestores e trabalhadores do Ensino municipal, será permitido a tomada de decisão estratégica baseada em evidências, mediante o desenvolvimento dessa pesquisa.

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a), Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Em caso de danos decorrentes da pesquisa o (a) senhor (a) terá assistência adequada de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Os resultados da pesquisa serão divulgados

na Universidade Federal do Ceará, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

Se você tiver qualquer dúvida em relação a esta pesquisa, por favor, entrar em contato com o pesquisador através do e-mail: brenostetany@hotmail.com.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra com o (a) senhor (a).

Assinatura do participante de pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Fortaleza, _____ de _____ de 202__.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) participar voluntariamente da pesquisa **PROTAGONISMO JUVENIL DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**: Avaliação da Participação social democrática do ensino público em Fortaleza-Ceará, sob responsabilidade do pesquisador Breno Stetany Queiroz Melo, sob orientação da Profa. Dra. Jacqueline Franco Cavalcante. Seus pais e/ou responsáveis sabem de tudo o que vai acontecer na pesquisa, pois já foram previamente avisados sobre a pesquisa e permitiram que vocês participassem. Os benefícios de sua resposta compreendem a amplitude do alcance da temática a um maior número possível de jovens.

O objetivo desta pesquisa é avaliar a eficiência e a eficácia do protagonismo juvenil do Grêmio Estudantil na participação democrática das propostas de ensino de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE.

A pesquisa não envolve riscos físicos diretos ou indiretos aos participantes, tão pouco a equipe de pesquisa. Outras condições de variável de risco, referem-se apenas a possíveis desencontros, remarcações de agendas, dificuldade de acesso físico aos grupos ou comunicação. Quanto aos benefícios, a oportunidade de aproximar-se dos saberes e dizeres dos jovens escolares. Aos gestores e trabalhadores do Ensino municipal, será permitido a tomada de decisão estratégica baseada em evidências, mediante o desenvolvimento dessa pesquisa.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: jovem de 14 a 24 anos. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar.

A sua participação será por meio de entrevista de modo anônimo e pessoal, que serão gravadas em áudio e transcritas. Ademais, será mantido o sigilo de pesquisa, em que o (a) participante está resguardado que suas informações pessoais não serão reveladas. No que diz respeito aos riscos é possível que ocorra incompreensão dos termos utilizados pela equipe de pesquisa, fortes emoções diante de problemas correlacionados a problemas pessoais e exposição diante do grupo.

Você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Em caso de danos decorrentes da pesquisa o (a) senhor (a) terá assistência adequada de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade Federal do Ceará, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

Se você tiver qualquer dúvida em relação a esta pesquisa, por favor, entrar em contato com o pesquisador através do e-mail: brenostetany@hotmail.com.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o (a) senhor (a).

Assinatura do participante menor de pesquisa

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura do pesquisador responsável

Fortaleza, _____ de _____ de 202__.