

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÂNGELA BUENO GRUEIRO

**A VOZ DA INFÂNCIA EM TEMPOS E ESPAÇOS DO GRÊMIO ESTUDANTIL DE
UMA ESCOLA PÚBLICA EM ATIBAIA/SP: UM ESTUDO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2026

ÂNGELA BUENO GRUEIRO

**A VOZ DA INFÂNCIA EM TEMPOS E ESPAÇOS DO GRÊMIO ESTUDANTIL DE
UMA ESCOLA PÚBLICA EM ATIBAIA/SP: UM ESTUDO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões URI,
Câmpus de Frederico Westphalen,
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Dra. Jaqueline Moll

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2026

G932v Grueiro, Ângela Bueno

A voz da infância em tempos e espaços do grêmio estudantil de uma escola pública em Atibaia/SP : um estudo sobre a participação de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Ângela Bueno Grueiro. – 2026.

193 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2026.

Orientadora: Dra. Jaqueline Moll.

1. Educação integral. 2. Gestão democrática. 3. Cidadania.
4. Políticas públicas educacionais. I. Moll, Jaqueline. II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
Câmpus de Frederico Westphalen – RS
Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS
CEP 98400-000

Reitoria

Reitor: Dr. Arnaldo Nogaro
Pró-Reitora de Ensino: Dra. Edite Maria Sudbrack
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Dr. Marcelo Paulo Stracke
Pró-Reitor de Administração: Dr. Ezequiel Plínio Albarello

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti
Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Programa de Pós-Graduação em Educação: Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientadora

Dra. Jaqueline Moll

Discente

Ângela Bueno Grueiro

ÂNGELA BUENO GRUEIRO

**A VOZ DA INFÂNCIA EM TEMPOS E ESPAÇOS DO GRÊMIO ESTUDANTIL DE
UMA ESCOLA PÚBLICA EM ATIBAIA/SP: UM ESTUDO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – URI,
Câmpus de Frederico Westphalen,
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)
Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Dra. Edite Maria Sudbrack
Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Dra. Sílvia Regina Canan (Suplente)
Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações

(Brandão, 2007)

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação de mestrado representa uma etapa muito importante do meu percurso acadêmico e pessoal. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio, incentivo e colaboração de várias pessoas, às quais expresso a minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Prof^a Dr^a Jaqueline Moll, pela orientação cuidadosa, pela constante partilha de conhecimento e reflexões enriquecedoras e, acima de tudo, pela confiança demonstrada no meu trabalho. O seu acompanhamento e apoio foram determinantes para a realização desta pesquisa.

À minha família, deixo um agradecimento especial pelo carinho, incentivo e apoio incondicional ao longo deste percurso.

À banca examinadora, pela leitura atenta e pelas valorosas contribuições para a qualificação da pesquisa.

À URI/FW, pelo acolhimento aos estudantes de todas as regiões deste país, e pelo suporte ao desenvolvimento de suas pesquisas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições teóricas e metodológicas que ampliaram e enriqueceram este estudo.

Aos colegas e amigos da turma de Mestrado 2024/2 que estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de incentivo, troca de ideias e apoio mútuo nos momentos partilhados ao longo do percurso acadêmico.

Aos colegas da turma de orientandos da professora Jaqueline, que por diversos momentos contribuíram com a qualificação deste texto, por meio de leituras, apontamentos e discussões.

À comunidade da escola onde o estudo de caso foi realizado, que gentilmente disponibilizou seu tempo e compartilhou suas experiências.

À Capes, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização do Mestrado. A todos que, de alguma forma, cruzaram o caminho desta pesquisa contribuindo para sua realização, serei eternamente grata.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus Frederico Westphalen/RS, vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”. Ao debater as relações entre sociedade e políticas educacionais, este trabalho concentra-se no estudo de processos vinculados à educação como bem público, em diferentes configurações temporais e regionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso no município de Atibaia/SP, cujo objetivo geral foi produzir conhecimento sobre como se dá a formação do estudante no Grêmio Estudantil dos anos iniciais do ensino fundamental em relação à possibilidade de participação ativa e articulada ao território em que vive, em um contexto de Educação Integral. A investigação empírica envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores, estudantes e pais, para identificar e analisar ações emancipatórias voltadas à construção de cidadania, autonomia e criticidade, evidenciando o protagonismo infantil. Contempla oito capítulos: o primeiro apresenta uma introdução ao estudo; o segundo expõe as etapas da construção do Estado do Conhecimento; o terceiro aborda os aspectos metodológicos da pesquisa e a opção pela Análise Textual Discursiva (ATD); o quarto discute Educação Integral, gestão democrática na escola pública brasileira, e, tendências, modelos, tipos e ciclo das políticas públicas; o quinto retrata o cenário da educação em uma rede municipal no interior do Estado de São Paulo; o sexto e o sétimo discorrem sobre a análise documental e análise das entrevistas, respectivamente; e, o oitavo refere-se às considerações finais sobre as contribuições e limitações da pesquisa, bem como as implicações para políticas públicas educacionais. As principais referências foram Anísio Teixeira, Paulo Freire, Miguel Arroyo e Jaqueline Moll. Os resultados demonstram que o Grêmio Estudantil se constitui como um espaço educativo relevante ao possibilitar às crianças vivências concretas de participação, diálogo, cooperação, deliberação coletiva e práticas de cidadania; e, que o seu fortalecimento depende de suporte institucional e inserção no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Palavras-chave: Grêmio Estudantil. Educação Integral. Gestão Democrática. Cidadania.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education – Master's in Education, at the Regional Integrated University of Alto Uruguai and Missões – URI, Frederico Westphalen/RS Campus, linked to the research line “Public Policies and Education Management”. By debating the relationships between society and educational policies, this work focuses on the study of processes linked to education as a public good, in different temporal and regional configurations. This is a qualitative research, developed through a case study in the municipality of Atibaia/SP, whose general objective was to produce knowledge about how student formation occurs in the Student Council of the initial years of elementary school in relation to the possibility of active participation and articulation with the territory in which they live, in a context of Comprehensive Education. The empirical investigation involved conducting semi-structured interviews with school administrators, teachers, students, and parents to identify and analyze emancipatory actions aimed at building citizenship, autonomy, and critical thinking, highlighting children's protagonism. It comprises eight chapters: the first presents an introduction to the study; the second outlines the stages of constructing the State of Knowledge; the third addresses the methodological aspects of the research and the choice of Discursive Textual Analysis (DTA); the fourth discusses comprehensive education, democratic management in Brazilian public schools, and trends, models, types, and cycles of public policies; the fifth portrays the educational scenario in a municipal network in the interior of the State of São Paulo; the sixth and seventh discuss document analysis and interview analysis, respectively; and the eighth refers to final considerations on the contributions and limitations of the research, as well as the implications for educational public policies. The main references were Anísio Teixeira, Paulo Freire, Miguel Arroyo, and Jaqueline Moll. The results demonstrate that the Student Union constitutes a relevant educational space by enabling children to have concrete experiences of participation, dialogue, cooperation, collective deliberation, and citizenship practices; and that its strengthening depends on institutional support and inclusion in the school's Political-Pedagogical Project.

Keywords: Student Council. Comprehensive Education. Democratic Management. Citizenship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Questões, objetivos e procedimentos da pesquisa	27
Quadro 2 - Etapas de realização do Estado do Conhecimento	33
Quadro 3 - Distribuição por tipos de produções sobre “Grêmios Estudantis”	35
Quadro 4 - Distribuição regional das produções sobre “Grêmios Estudantis”	36
Quadro 5 - Distribuição por tipo de Instituição de Ensino Superior	37
Quadro 6 - Distribuição por ano das produções sobre “Grêmios Estudantis”	37
Quadro 7 - Resultado das buscas por categorias	40
Quadro 8 - Distribuição por quantidades de produções por categorias	43
Quadro 9 - Distribuição por percentuais de produções por categorias	44
Quadro 10 - Produções selecionadas para o <i>corpus</i> de análise	46
Quadro 11 - Características do <i>corpus</i> de análise	47
Quadro 12 - Características metodológicas da pesquisa	54
Quadro 13 - Encontros dos Grêmios Estudantis	113
Quadro 14 - Unidades de sentido	115
Quadro 15 - Categorias Emergentes	117
Quadro 16 - Categoria Final	119
Quadro 17 - Síntese do processo da Análise Textual Discursiva (ATD)	119
Figura 1 - Gráfico tipo de produção (teses e dissertações)	35
Figura 2 - Gráfico regiões brasileiras	36
Figura 3 - Gráfico tipo de Instituição de Ensino Superior - IES	37
Figura 4 - Gráfico ano de defesa das produções acadêmicas	38
Figura 5 - Mapa da localização de Atibaia no Estado de São Paulo	60
Figura 6 - Cronograma de organização do Grêmios Estudantis - 2026	62
Figura 7 - Proposta da chapa 1 “União Estudantis”	121
Figura 8 - Proposta da chapa 2 “Uma Escola Melhor”	122
Figura 9 - Proposta da chapa 3 “A Escola Alegre”	122
Figura 10 - Proposta da chapa 4 “O Melhor Para o Futuro”	123

Figura 11 - Cédula, comprovante e cabine de votação	124
Figura 12 - A votação	124
Figura 13 - Busca realizada na plataforma Capes em 09.01.2025	192
Figura 14 - Busca realizada na plataforma Capes em 10.01.2025	192
Figura 15 - Busca realizada na plataforma BDTD em 10.01.2025	193
Figura 16 - Busca realizada na plataforma Capes em 08.02.2025	193
Figura 17 - Busca realizada na plataforma BDTD em 10.02.2025	194
Figura 18 - Busca realizada em 13.02.2025 - Categoria “Gestão Democrática” ...	194
Figura 19 - Busca realizada em 13.02.2025 - Categoria “Políticas Públicas”	195
Figura 20 - Busca realizada em 13.02.2025 - Categoria “Neoliberalismo”	195
Figura 21 - Busca realizada em 13.02.2025 - Categoria “Educação Integral”	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Conselho de Ciclo/Ano
CCE	Centros Cívicos Escolares
CE	Conselho de Escola
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CM	Currículo Municipal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EC	Estado do Conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GE	Grêmio Estudantil
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Estudos das Cidades
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
PETI	Programa Escola em Tempo Integral
PG	Plano de Gestão
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital

PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
RE	Regimento Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Contextualização pessoal: para que pesquisar?	19
1.2 Para quem escrevemos?	22
1.3 A pergunta essencial à investigação	23
1.4 Objetivo da pesquisa	26
1.5 Justificativa	28
1.6 Estrutura da dissertação	29
 2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O GRÊMIO ESTUDANTIL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	 31
2.1 Bibliografia Anotada	33
2.2 Bibliografia Sistematizada	38
2.3 Bibliografia Categorizada	44
2.4 Achados do Estado do Conhecimento e algumas inferências	47
 3 METODOLOGIA: ARTICULAÇÕES ENTRE MÉTODO E TÉCNICA NA CONDUÇÃO DA PESQUISA	 53
3.1 Área do conhecimento: Ciências Humanas	54
3.2 Finalidade: pesquisa básica	55
3.3 Objetivo: pesquisa exploratória	55
3.4 Procedimentos: pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso...	56
3.5 Abordagem: natureza dos dados	58
3.6 Ambiente de coleta dos dados	59
3.7 Código de Ética, participantes e coleta de dados	60
3.8 Análise de dados: Análise Textual Discursiva	64
 4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	 67

4.1 Políticas Públicas: o lugar das pessoas e a pesquisa educacional	68
4.2 Tendências, modelos e tipos de políticas públicas	71
4.3 Educação Integral no contexto neoliberal	75
4.4 A escola pública, democrática e de qualidade	84
4.5 Programa Mais Educação: uma experiência bem-sucedida interrompida pela descontinuidade das políticas públicas brasileiras	88
 5 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ATIBAIA/SP	 90
5.1 A rede municipal de ensino	90
5.2 Infância: a participação da criança como sujeito social	93
5.3 Tempo e espaço na escola de Educação Integral	96
5.4 Uma escola municipal	98
 6 O GRÊMIO ESTUDANTIL NA REDE MUNICIPAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	 102
6.1 Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025)	104
6.2 Currículo da Educação Básica Municipal (CM 2020-2030)	106
6.3 Regimento Comum das Escolas Municipais	107
6.4 Plano de Gestão da Secretaria de Educação (2021-2024)	108
6.5 Documento-Base “Educação Integral em Atibaia: concepções, desafios e proposições” (2023)	109
6.6 Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP 2022-2025)	110
6.7 A interconexão entre os documentos analisados	112
 7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: OS APORTES DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	 115
7.1 Unitarização: fragmentação dos textos em unidades de sentido	115
7.2 Categorização: estabelecimento de relações entre as unidades	117
7.3 Metatexto interpretativo	120

7.3.1 Operacionalização do Grêmio Estudantil	129
7.3.2 Protagonismo infantil: o processo decisório coletivo e as competências socioemocionais	133
7.3.3 Teoria e prática na formação integral: percepções e perspectivas dos atores locais	138
7.3.4 Gestão democrática: vivências e aprendizados no Grêmio Estudantil	143
7.3.5 Conexão entre escola e família	151
7.3.6 Desafios, fragilidades e entraves	153
7.4 Síntese dos resultados da análise	158
 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRELAÇAMENTOS E REFLEXÕES	 161
8.1 Contribuições da pesquisa	162
8.2 Limitações da pesquisa	163
8.3 Implicações para políticas públicas educacionais	164
8.4 As vozes das infâncias frente à erosão democrática	165
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 170
 APÊNDICES	 182
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada para diretor(a)	183
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores	185
APÊNDICE C - Roteiro para atividade com estudantes	186
APÊNDICE D - Termo de Autorização - Diretor(a) escolar	187
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	188
APÊNDICE F - Termo de Autorização - Participante menor de idade	191
 ANEXO	 192

1 INTRODUÇÃO

“Educação: a mudança é a única constante”

(Yuval Noah Harari)

Esta dissertação reúne as discussões de uma pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação – PPGEDU da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus Frederico Westphalen-RS. Ao considerar a educação como bem público e a escola pública como possibilidade à justiça social, este estudo estabelece relação direta com a linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e também integra os estudos e discussões da Cátedra UNESCO UniTwin - A Cidade que Educa e Transforma.

Com o propósito de investigar as relações entre sociedade e políticas públicas educacionais no contexto hegemônico do neoliberalismo, a concepção de educação que norteou este trabalho é a de um processo contínuo de aprendizagem cidadã e emancipatória que ocorre em todos os lugares, e que está a serviço da formação e desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões ética, estética, afetiva, política, cognitiva, social, cultural, intelectual e física. Uma proposta de transformação social e de garantia de direitos que suplanta a mera extensão da jornada escolar e coaduna-se à ótica freireana de educação como ato político, ético e cultural indissociável da realidade concreta em que vivem os estudantes, capaz de ultrapassar a dimensão cognitiva da aprendizagem e transformar a realidade social.

Ancorada na perspectiva da Educação Integral, esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação de estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental no âmbito de atuação do Grêmio Estudantil (GE). Investigou a construção da cidadania na prática pedagógica à luz da perspectiva freireana de educação crítica e dialógica que reconhece a criança como sujeito de direitos capaz de compreender o contexto social, político, cultural e econômico do território em que vive e de intervir no mundo de forma ativa.

Espaço privilegiado à participação de crianças com a valorização de suas vozes e experiências, a instância colegiada do GE pode e deve romper com a lógica adultocêntrica, promovendo a dimensão humanizadora e solidária da escola. Para Freire (1987, p. 32), “a desumanização, embora um fato histórico concreto, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência”. Assim, abrir espaço para que crianças participem do GE é proporcionar-lhes vivências de diálogo e de protagonismo, favorecendo a compreensão de si mesmas como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade, onde “a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Sob a orientação da Dr^a Jaqueline Moll, o desenvolvimento desta investigação dialogou com as contribuições de alguns autores clássicos da literatura voltada à educação, e de outros, não tão renomados assim, mas atuantes na luta pela escola pública de qualidade para todos. Autores clássicos aqui, no sentido atribuído por Saviani, para quem

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2013, p. 13).

Aportes de Arroyo, Benevides, Gadotti e Moll ofereceram um referencial consistente na perspectiva de participação, cidadania e protagonismo infantil. Destaque para Anísio Teixeira, cujas ideias e ideais permearam todo o trabalho, como uma agulha que permeia o tecido branco com traçados coloridos.

Miguel Arroyo (2011) contribui para a compreensão da educação que reconhece as dimensões corporal, emocional, cultural e política como um direito e prática indissociável da experiência humana da criança, valorizando os saberes e as experiências das classes populares. O autor defende a participação de crianças nas decisões do cotidiano escolar como condição para formação de sujeitos críticos e conscientes da sua própria historicidade. A escola deve ser um "território de direitos" comprometido com a dignidade e a integralidade dos sujeitos que o habitam.

Maria Victoria Benevides (1997) reforça a centralidade da educação para a cidadania e para a consolidação da democracia, destacando a formação de sujeitos críticos e participativos. Para ela, a escola, enquanto instituição social privilegiada, deve proporcionar experiências concretas de cidadania, permitindo que as crianças participem, discutam e influenciem os rumos da comunidade educativa. A cidadania não se resume ao cumprimento de normas, mas expressa-se como prática de convivência democrática, de diálogo e de responsabilidade coletiva.

Moacir Gadotti (2014), amplia o debate ao relacionar a Educação Integral a uma visão emancipatória e humanizadora, vinculada à escola cidadã e à aprendizagem ao longo da vida. Afirma que a escola democrática forma cidadãos democráticos porque vive, no cotidiano, os valores da participação e da responsabilidade partilhada. Para ele não há democracia escolar sem diálogo, horizontalidade e abertura aos diferentes atores da comunidade educativa. A gestão democrática, segundo o autor, é inseparável de um projeto pedagógico que valorize a autonomia e o envolvimento ativo dos estudantes.

Jaqueline Moll (2012) aprofunda a discussão ao tratar da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas, defendendo políticas públicas que integrem escola, território e comunidade. Para ela a Educação Integral parte da concepção de educação libertadora, que garante a formação humana e o desenvolvimento integral dos estudantes, em uma organização escolar com qualidade e intencionalidade, onde o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além da jornada escolar, abrangendo as necessidades formativas em todos os campos: cognitivo, social, cultural, estético, ético, lúdico, físico-motor, entre outros.

A vivência diária da participação e da valorização das vozes infantis amplia a função social da instituição escolar e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Na escola democrática, o Grêmio Estudantil pode se constituir em uma experiência autêntica de cidadania, fortalecendo a gestão com práticas educativas orientadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e à participação ativa dos estudantes na elaboração de projetos, organização e cuidados com os

espaços educativos, definição de regras para convivência saudável, valorização da diversidade, e tomada de decisões pertinentes ao corpo discente.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com ênfase em processos educativos que viabilizam a Educação Integral dentro e fora dos muros escolares, visando um projeto que situe o estudante no centro do processo de formação, conectando sua experiência escolar à experiência social.

1.1 Contextualização pessoal: para que pesquisar?

*“O desejo profundo da humanidade pelo conhecimento
é justificativa suficiente para nossa busca contínua”
(Stephen Hawking)*

Considerando que a pesquisa e a produção científica estão articuladas ao lugar econômico, político e cultural de quem as elabora, e que o processo de construção do conhecimento não é neutro, envolvendo subjetividades determinadas pelo viés ideológico existente no posicionamento de cada pessoa, procurei durante a realização deste trabalho “colocar entre parênteses” ideias, conceitos, teorias e supostos saberes anteriores à pesquisa, para minimizar interferências no objeto de estudo e construir pela razão uma visão ampla ancorada em bases teóricas. Sintetizo nas próximas linhas o meu lugar de fala: minha trajetória profissional e minhas motivações.

Sou graduada em Matemática, Ciências e Pedagogia; pós-graduada em Psicopedagogia; e, mestranda em Educação. Tenho 59 anos de idade e 22 de atuação profissional na rede municipal de ensino de Atibaia-SP, uma rede que constituiu-se como sistema próprio em 2007, ano em que desvinculou-se de uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, situação regulamentada após dez anos pela lei nº 4.489/2017. No ano de 2003 ingressei, por meio de concurso público, como professora da educação básica, cargo que ocupei por 5 anos. Nessa mesma rede tive meus cargos alterados por dois novos concursos: em 2007 assumi a

direção de uma escola, e, em 2008 passei a atuar como supervisora de ensino, cargo que ocupo até hoje.

Dentre as atribuições deste cargo estão a implementação das políticas educacionais definidas pela secretaria de educação, bem como suporte e orientação aos gestores escolares para o aprimoramento dos processos educativos e consolidação da gestão democrática. Nesse sentido, alguns dispositivos legais como documentos, colegiados e instituições são essenciais na garantia do direito à participação e construção coletiva da identidade da escola pública: Conselho de Escola (CE), Conselho de Ciclo/Ano (CC/A), Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantis (GE), e, sobretudo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A minha motivação ao curso de mestrado veio das possibilidades que ele oferece à ampliação dos limites da linguagem, da autonomia intelectual e da formação crítica que permite a escolha de caminhos, permite o formar-se. A formação é essencial na constituição do humano, sem formação e sem educação, não há ser humano. Para Kant (1999, p. 15) “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz!”. O ambiente de pesquisa possibilitou-me vivências que deslocaram alguns conceitos para uma concepção mais equilibrada entre formação técnica e formação humanística contemplando o conhecimento científico, subjetivo, democrático, inclusivo, antirracista, antissexista e solidário. Desse modo, na formação *stricto sensu* busquei qualificar meu desempenho profissional e ampliar o diálogo com outros pesquisadores.

A princípio, antes de estabelecer esta pesquisa, questionei-me sobre o porquê investigar. Encontrei consonância nos escritos de Alarcão (2001)

Interrogo-me frequentemente sobre as razões que levam os investigadores a realizarem uma investigação. [...] Para criar uma teoria e ser conhecido, confessarão uns a si próprios. Para publicar e progredir na carreira universitária, responderão outros. Para obter um grau, afirmarão os mais modestos, ao passo que outros ainda, mais ciosos das suas potencialidades, procurarão na investigação o reconhecimento dos seus pares. Os de pendor mais pragmático reconhecerão em sua atividade investigativa a finalidade de criar conhecimento que possa melhorar a vida

em sociedade e ajudar o trabalho dos profissionais. Para conhecer melhor a realidade será talvez a resposta mais consensual. [...] Se, na lógica do que acabo de referir, proceder à análise da lista de razões apresentadas, concluirei que, pelo menos teoricamente e à luz dos princípios, os investigadores investigam para conhecer melhor a realidade e criar conhecimento, o qual possa melhorar a vida em sociedade, incluindo o trabalho dos profissionais, através da compreensão, da explicação, da previsão ou da aplicação criativa (Alarcão, 2001, p. 135-136).

Pesquisar e escrever são ações de quem está sempre buscando conhecer melhor a realidade e criar conhecimento sobre um tema. A pesquisa, ao nos remeter ao passado na busca pelo que já foi produzido, nos coloca numa posição de historiadores. Nessa direção, sobre o papel dos historiadores em relação à escrita, encontramos em Roger Chartier

A tarefa dos historiadores não é profetizar a história. Enganaram-se eles com tanta frequência ao aventurar-se a tal exercício que acabaram se tornando prudentes. O olhar voltado para trás tem outra função: ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas a cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito (Chartier, 2002, p. 9).

A escola é uma instituição que zela pela continuidade da história da civilização humana, conectando passado e futuro, saberes já construídos e a criar. É o espaço do que já criou-se e do que esta por vir à luz, o inédito em suas diversas acepções: criar/recrutar, descobrir/redescobrir, ou ainda, ação de rebeldia e resistência do “homem inédito” na busca de outros mundos possíveis, nas palavras de Frei Betto.

A pesquisa científica, precisa sob a ótica dos procedimentos metódicos, sistemáticos e lógicos, é também imprecisa ao necessitar de criatividade, articulação e dinamicidade. Se apresenta como caminho para o inédito viável que nos legou Paulo Freire, e dela podem decorrer tanto a confirmação quanto a negação de conhecimentos considerados incontestáveis, com a quebra de paradigmas consagrados. Encontramos em Feyerabend (1989) a ideia do progresso da ciência associada à violação de regras, “dada uma regra qualquer, por fundamental e necessária que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta”.

Em uma concepção praxiológica, Anísio define a pesquisa como prática de solução de problemas

O processo de pesquisa ou investigação é o processo pelo qual as situações indeterminadas, que se criam nas relações entre o organismo e o meio (melhor se diria as situações indeterminadas do todo organismo-meio), se resolvem. Esse processo compreende os seguintes passos: situação indeterminada (problemática), localização do problema, sugestão de solução, ensaio (experimentação), solução (satisfação) ou determinação da situação (Anísio Teixeira, 1955).

No Brasil atual, considerando o período de desinformação, censura, negacionismo e ignorância causado pela ruptura institucional de 2016, é fundamental a realização de pesquisas que contemplem a realidade das nossas instituições escolares. Os saberes já construídos são valiosos, mas não bastam. É preciso aprender mais para poder ir além. Assim, para navegar nas águas incertas que levam ao futuro da educação brasileira, precisamos da memória do que já vivemos e do desejo de alcançar o novo. Que o inédito seja a nossa bússola!

1.2 Para quem escrevemos?

Sob a perspectiva de que o trabalho do pesquisador necessariamente implica investigação científica e compromisso político, o principal destino desta pesquisa é a escola, *locus* privilegiado aos questionamentos das práticas educativas, para que dela possa se beneficiar fortalecendo o diálogo universidade-escola. Quanto a relação do leitor com o texto, Chartier (2002) reforça a ideia de leitura como prática cultural que varia conforme o tempo, o espaço e os suportes materiais; e, de leitor como um intérprete ativo que nunca recebe o texto de forma neutra e que sempre o ressignifica a partir de suas experiências, conhecimentos e contexto sociocultural.

Nessa relação com o leitor, faz-se necessário definir o conceito de autor no âmbito da investigação acadêmica. Magda Soares traça um paralelo entre dois tipos de autores: os poetas e prosadores considerados autores de fato, e os pesquisadores que se fazem autores

Neste confronto, o termo escritor será aqui usado para designar o autor de textos literários; o autor de textos científicos, que habitualmente não se considera nem é considerado um escritor – é um professor, é um pesquisador, é um estudioso, é um cientista que, como subproduto de suas atividades, escreve – será aqui designado, para fins de confronto, pesquisador-autor [...] Em síntese: para o escritor, escrever é um gesto criador, é fruto de inspiração, é uma forma de exprimir-se, é terapia, é exigência interna, é processo de aprendizagem; para o pesquisador-autor, escrever é cumprimento de dever, é fruto de estudo e pesquisa, é resposta a exigências externas, é produto da aprendizagem (Soares, 2001, p. 67-71).

O pesquisador-autor precisa usar a língua e a linguagem para extrapolar a esfera acadêmica, ou seja, escrever para a compreensão de todos, contribuindo para o aprimoramento da prática educativa. Paulo Freire destaca-se nesse aspecto com seu estilo claro de escrita, consistente e belo. Ainda que dele alguns possam discordar, todos o compreendem, porque além de pesquisador, foi um grande autor. Para Umberto Eco (1986, p. 39), todo autor prevê um leitor-modelo “capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente”.

Concluindo, para o pesquisador-autor a resposta à pergunta “Para quem escrevemos?” é de fundamental importância. Ao considerar que o objetivo desta escrita é comunicar o conhecimento produzido, os leitores serão os pares na esfera profissional e acadêmica. Entretanto, a possibilidade de um leitor não-acadêmico ressalta a importância da clareza e simplicidade na forma da escrita, sem simplificação do conteúdo.

1.3 A pergunta essencial à investigação

*“A resposta é sempre um trecho do caminho
que está atrás de você. Só uma pergunta
pode apontar o caminho para a frente”
(Jostein Gaarder)*

Nem sempre é tarefa fácil chegar à pergunta essencial que define o problema a ser investigado, levando a compreensões mais profundas em relação ao tema. Como sugere Bruner (1996, p. 127), boas perguntas “[...] são aquelas que

apresentam dilemas, subvertem ‘verdades’ óbvias ou canônicas ou chamam nossa atenção para incongruências”. Para ele

Dada uma determinada disciplina ou um conceito particular, é fácil formular perguntas triviais [...] Também é fácil formular perguntas insuportavelmente difíceis. A proeza é encontrar perguntas intermediárias que possam ser respondidas e que levem você a algum lugar (Bruner, *The Process of Education*, 1960).

O maior impulso para o aprendizado é o questionamento, a curiosidade. A pergunta que define o problema de pesquisa é a porta de entrada para o trabalho do pesquisador. A investigação pela busca de respostas pode levá-lo a ultrapassar a fronteira do que já foi produzido pelo conhecimento científico, e provocar novos questionamentos. Nesse sentido, pode ser considerada como uma “pergunta-orientadora”, porque a partir dela será definida a estrutura do trabalho a ser realizado.

Yuval Harari (2018) considera que a história moderna demonstrou que uma sociedade onde as pessoas admitem a ignorância e questionam, é mais próspera e mais pacífica do que sociedades em que todos aceitam uma única resposta sem questionamento. Para ele

[...] pessoas temerosas de perder sua verdade são propensas a ser mais violentas do que pessoas acostumadas a olhar para o mundo de diferentes pontos de vista. Perguntas às quais você não é capaz de responder são geralmente muito melhores para você do que as respostas que você não é capaz de questionar (Harari, 2018, p. 259).

No que se refere às respostas, a possibilidade de compreensões distintas à leitura interpretativa de textos, impede o estabelecimento de uma compreensão única, ou de uma resposta “certa”. A comunidade acadêmica tem na universidade o círculo de discursos pluralistas e de compreensões divergentes. A compreensão é uma inferência baseada em evidências inerentes a cada um. O desafio do pesquisador ciente da possibilidade de falibilidade, está na sua capacidade de discernimento ao procurar pela melhor resposta. Assim, retomando Feyerabend, em oposição à visão positivista de que “contra fatos não há argumentos”, este trabalho seguiu alinhado ao entendimento de que os fatos não existem de forma totalmente objetiva e independente das teorias que os interpretam, mas que são sempre

mediados por um referencial teórico, histórico e cultural. Sobre perguntas e respostas na educação científica, Anísio considerava que

O homem progrediu tanto nas perguntas quanto nas respostas, não só porque cada resposta cria novas perguntas, como porque teve ele de descobrir quais as perguntas que poderia fazer com as possibilidades da resposta (Anísio Teixeira, 1966).

A constituição do Grêmio Estudantil com propósitos voltados à participação para construção de cidadania, autonomia e criticidade, ainda é uma prática pouco recorrente nas escolas que atendem estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, é inegável a relevância da educação no tempo de vivência das infâncias como forma de potencializar a formação integral das crianças, apoiando seu processo de desenvolvimento. Para Freire (1987, p. 28), “a vocação ontológica e histórica dos seres humanos é a de serem mais”. Ao oferecer espaços de diálogo e participação às crianças, a escola pública reafirma essa vocação, estimulando valores como solidariedade, empatia e cooperação.

Nesse contexto surgiu o interesse em pesquisar o GE e sua importância para a formação integral dos estudantes em bases democráticas e inclusivas. Assim, a questão que orientou a pesquisa é **"Quais são os desafios à formação sociopolítica dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, nos espaços e tempos destinados ao Grêmio Estudantil da escola pública?"**

A opção pelos anos iniciais deu-se pelo fato de que estudar a atuação de um Grêmio Estudantil formado exclusivamente por crianças de 6 a 10 anos de idade representa uma oportunidade singular para iluminar práticas, potencialidades e desafios ausentes na literatura acadêmica.

Embora a legislação educacional e os princípios da gestão democrática defendam a presença de instâncias de representação estudantil, observa-se, no âmbito da produção acadêmica, a ausência de investigações que explorem a participação política e social de crianças em estruturas formais como as agremiações infantis. Contrapondo a visão tradicional de que as crianças são apenas aprendizes passivos, e ainda, considerando que esses estudantes já se constituem como sujeitos históricos e de direitos, buscou-se evidenciar a

necessidade de práticas emancipatórias orientadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e à construção da cidadania a partir da infância.

1.4 Objetivo da pesquisa

A pesquisa científica é sempre uma possibilidade real de progresso humanístico. Nas palavras de Anísio Teixeira

A aplicação universal do método científico e o abandono do fatal dualismo entre meios e fins, fazendo com que se faça e se estude ciência conjuntamente com (não tenhamos medo ao termo) filosofia, no sentido grego de sabedoria, isto é, a ciência do uso humano da ciência, não nos darão a felicidade imediata, mas nos encaminharão para a senda de um progresso integrado, harmônico, e então sim – humanístico, humanizante e humano (Teixeira, 1955).

Nesse panorama de espaço privilegiado para emancipação do pensamento, desenvolvimento do senso crítico, interação e expressão social, o objetivo geral desta pesquisa é **produzir conhecimento sobre como se dá, num contexto de Educação Integral, a formação do estudante no Grêmio Estudantil em relação à possibilidade de participação ativa e articulada ao território em que vive.**

Para consecução deste objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos complementares: o primeiro no âmbito da educação nacional por meio das produções científicas disponíveis no catálogo da Capes, o segundo no âmbito de uma secretaria municipal de educação por meio de seus documentos norteadores, e, o terceiro no âmbito de uma unidade escolar. De forma mais precisa, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- **1) Verificar, com base em teses e dissertações elaboradas sobre o tema, qual é a vivência do estudante no contexto do GE da escola pública brasileira.**
- **2) Identificar, no âmbito da secretaria de educação da rede municipal de ensino de Atibaia/SP, qual é a abordagem ao Grêmio Estudantil nos seus principais documentos norteadores.**

- 3) Verificar, no âmbito do Grêmio Estudantil de uma escola da rede municipal de ensino de Atibaia/SP, as percepções de estudantes e educadores acerca de suas participações.

O quadro abaixo sintetiza as questões norteadoras, os objetivos e os procedimentos adotados para realização desta pesquisa.

Quadro 1 – Questões, objetivos e procedimentos da pesquisa

Questões – Objetivos – Procedimentos		
Título: “A voz da infância em tempos e espaços do Grêmio Estudantil de uma escola pública em Atibaia/SP: um estudo sobre a participação de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”.		
Problema de Pesquisa: Quais são os desafios à formação sociopolítica dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, nos espaços e tempos destinados ao Grêmio Estudantil da escola pública?		
Objetivo: Produzir conhecimento sobre como se dá, num contexto de Educação Integral, a formação do estudante no Grêmio Estudantil em relação à possibilidade de participação ativa e articulada ao território em que vive.		
Questões de Pesquisa	Objetivos Específicos	Procedimentos
Qual a realidade sociopolítica do Grêmio Estudantil na escola pública brasileira?	1- Verificar, com base em teses e dissertações elaboradas sobre o tema, qual é a vivência do estudante no contexto do GE da escola pública brasileira.	Elaborar, por meio de análise bibliográfica, o Estado do Conhecimento sobre o tema a partir de teses e dissertações disponíveis no portal da Capes.
Qual é a concepção e abordagem ao Grêmio Estudantil nos documentos oficiais de uma rede municipal de ensino?	2- Identificar, no âmbito da secretaria de educação da rede municipal de ensino de Atibaia/SP, qual é a abordagem ao Grêmio Estudantil nos seus principais documentos norteadores.	Realizar a análise documental do Plano Municipal de Educação (PME); do Currículo Municipal (CM); do Regimento Comum Escolar (RE); do Plano de Gestão da Secretaria de Educação (PG); do documento-base “Educação Integral em Atibaia: concepções, desafios e proposições”; e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar.

Como se dá a relação educativa entre a gestão escolar e o Grêmio Estudantil nos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública?	3- Verificar, no âmbito do Grêmio Estudantil de uma escola da rede municipal de ensino de Atibaia/SP, as percepções de estudantes e educadores acerca de suas participações.	Realizar um estudo de caso específico com o GE de uma escola municipal, por meio de observação e entrevistas.
--	--	---

Fonte: A autora (2025)

1.5 Justificativa

Regina Leite Garcia em um trecho de seu artigo “Para quem investigamos – Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador” nos fala da pesquisa como um projeto emancipatório de esperança em novos tempos com a possibilidade de relações mais solidárias e igualitárias

É preciso lembrar que o paradigma da modernidade foi o paradigma da modernidade ocidental que, para se tornar hegemônico, silenciou outras epistemologias, tradições culturais, projetos de sociedade alternativos. Essas vozes silenciadas começam a se fazer ouvir, tradições e projetos alternativos reaparecem, povos um dia colonizados reescrevem a sua história, o neocolonialismo é denunciado, grupos se organizam, criando novas formas de relações mais solidárias e igualitárias, velhas utopias se atualizam. À globalização por cima os de baixo reagem e começam a se organizar em propostas de uma globalização contra-hegemônica, aos defensores do pensamento único o pensamento múltiplo responde em sua pluralidade. Novos ventos anunciam a possibilidade de novos tempos. Será que neste momento de crise global, que pode levar até à destruição do planeta Terra, mas que também pode ser o prenúncio de novas formas auto-eco-organizativas, alguém que se pretenda intelectual pode estar insensível ao que acontece? Este me parece um momento desafiador a que os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pondo as suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório. O resto é silêncio...” (Garcia, 2001, p. 34-35).

A pesquisa na esfera educacional, espaço privilegiado para construção crítica do conhecimento, busca contribuir para o fortalecimento de relações mais solidárias e justas, capazes de enfrentar desigualdades históricas e promover a participação consciente dos indivíduos na vida social. Nesse sentido, investigar processos educativos que valorizem o diálogo, a inclusão e o respeito à diversidade torna-se fundamental para a consolidação de uma educação que não apenas transmita conteúdos, mas que forme cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a justiça social. A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar

práticas e concepções pedagógicas orientadas por um projeto emancipatório, comprometido com a transformação social alicerçado na formação integral de crianças.

No Brasil, o Grêmio Estudantil tem um histórico ligado ao movimento de resistência e luta por direitos durante a ditadura militar (1964-1985), quando sofreu repressão por ser considerado espaço de organização política dos jovens; e, ao movimento pela redemocratização do país iniciado ao final dos anos de 1970, quando ressurgiu como um símbolo da luta pela liberdade de expressão, participação política e exercício da cidadania contra a desarticulação política promovida por forças antinacionais. Em que pese a importância dessa trajetória na história da democracia brasileira, este estudo não caminhou nessa direção. Considerando a escola pública uma grande possibilidade, talvez a única, de democratização e emancipação, o fulcro da pesquisa foi investigar os primeiros passos na vida social, cultural e política dos estudantes gremistas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A relevância deste trabalho situa-se em evidenciar a importância do Grêmio Estudantil como um projeto emancipatório na promoção da formação integral dos estudantes. A partir de uma pesquisa empírica indireta com base na produção científica e nos documentos de uma rede municipal de ensino; e, de um estudo de caso em uma unidade escolar, produziu-se conhecimento sobre como a atuação Grêmio Estudantil nos espaços de aprendizagem, convivência e cidadania, viabilizou a oportunidade de entrelaçar o caminho entre a escola e a comunidade conectando a experiência escolar à experiência social de cidadãos.

1.6 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em oito capítulos. Neste primeiro, uma introdução geral ao estudo delimita o tema da pesquisa, a questão norteadora, os objetivos e a justificativa. No segundo encontram-se as etapas da realização do Estado do Conhecimento (EC), com a busca das produções acadêmicas

(dissertações e teses) sobre a temática, a seleção dos trabalhos com aderência ao tema, a análise e definição das categorias, e, a conclusão com inferências sobre as ideias encontradas nos trabalhos categorizados. O terceiro trata dos aspectos metodológicos da pesquisa: básica, exploratória, qualitativa, bibliográfica e documental, com a opção pela técnica do estudo de caso e pela Análise Textual Discursiva (ATD) para tratamento dos dados coletados.

O quarto capítulo destina-se às considerações sobre a perspectiva teórico-epistemológica que embasou a construção de cada uma das categorias consideradas relevantes à elaboração do Estado do Conhecimento: “Gestão Democrática”, “Políticas Públicas”, “Neoliberalismo” e “Educação Integral”, com destaque às contribuições de Anísio Teixeira e Jaqueline Moll. No quinto capítulo há um panorama de uma experiência em Educação Integral em um município no interior do Estado de São Paulo, e a contextualização da realidade de uma escola que integra a rede pública desse município.

As análises dos documentos e das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa estão descritas no sexto e sétimo capítulos, respectivamente. Finalizando, no oitavo capítulo encontram-se as considerações finais com as contribuições e limitações da pesquisa, bem como implicações para as políticas públicas educacionais.

Apresentamos a seguir a elaboração do Estado do Conhecimento.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O GRÊMIO ESTUDANTIL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A fase inicial e exploratória desta pesquisa deu-se pela elaboração do Estado do Conhecimento (EC), de caráter bibliográfico e inventariante, com o objetivo de identificar, sistematizar e analisar, sob a ótica da Educação Integral, a produção acadêmica (teses e dissertações) voltada à atuação do Grêmio Estudantil. A busca contemplou as produções de todas as regiões brasileiras, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 1987, ano de publicação da produção mais antiga no Portal, até 2024, ano anterior ao início deste trabalho.

A fundamentação teórica desta etapa está baseada em Morosini, Santos e Bittencourt (2021), com os conceitos de “Bibliografias Anotada, Sistematizada e Categorizada” na elaboração do Estado do Conhecimento; Soares (2000), em relação à importância do EC e às lacunas na produção científica; Lesniewski e Trevisol (2021), referentes ao potencial da associação entre aporte teórico e Estado do Conhecimento; e, Marconi e Lakatos (2013), sobre a condução crítica da pesquisa para garantir sua utilidade. O referencial teórico e o EC foram ferramentas complementares na revisão bibliográfica para definição do *corpus* da pesquisa.

Em estudos de Morosini, Santos e Bittencourt (2021) o Estado do Conhecimento é descrito como um processo de identificação, registro e categorização que favorece a “reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Magda Becker Soares justifica a relevância de trabalhos dessa natureza considerando que as pesquisas de Estado do Conhecimento são fundamentais para identificação de lacunas, e, portanto, não podem nem devem ter término

[...] a identificação, caracterização e análise do “estado do conhecimento” sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai

construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de “estado do conhecimento” produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas (Soares, 2000, p. 6).

Os autores Lesnieski e Trevisol (2021, p. 18) pontuam que o referencial teórico refere-se à análise de diferentes posicionamentos epistemológicos em relação às categorias de análise, enquanto que o Estado do Conhecimento considera as categorias de análise da pesquisa em tempo e espaço geográfico específicos. Marconi e Lakatos (2013) consideram que uma revisão bibliográfica útil e eficaz vai além da simples descrição das fontes consultadas e deve ser conduzida de forma crítica, permitindo ao pesquisador avaliar a relevância das informações ao integrá-las ao seu estudo. Nessa direção, o desenvolvimento deste estudo esteve ancorado na perspectiva de utilidade ao trabalho dos profissionais da educação básica. Guardadas as devidas proporções entre a elaboração de uma dissertação e de uma tese, Umberto Eco em *“Como se faz uma tese em Ciências Humanas”* nos fala sobre a utilidade da pesquisa

[...] é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um “objeto” que, como princípio, possa também servir aos outros. Assim, não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ele comporta (Eco, 2008, p. 5).

O processo de realização deste EC teve início com a definição da fonte utilizada na investigação. Com uma abordagem qualitativa, identificamos e compilamos os trabalhos em um arquivo digital; realizamos a leitura flutuante e pré análise dos resumos; selecionamos o material por aderência ao tema do trabalho; categorizamos por reagrupamento em temáticas; e interpretamos os estudos selecionados com inferências às ideias neles defendidas. Essas etapas encontram-se detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Etapas de realização do Estado do Conhecimento

Estado do Conhecimento	Etapa	Ação
	1	Definição do tema, problema e objetivo da pesquisa.
	2	Definição do objetivo do Estado do Conhecimento.
	3	Definição das bases/plataformas a serem pesquisadas.
	4	Definição dos descritores de busca: “Grêmios Escolares” e “Grêmios Estudantis”.
	5	Análise de possíveis filtros, com a opção por não usá-los.
	6	Realização das buscas e construção do arquivo (Bibliografia Anotada).
	7	Análise preliminar dos atributos: tipo de produção (tese/dissertação); região brasileira; tipo de Instituição de Ensino Superior (pública/privada) e ano de defesa da pesquisa.
	8	Leitura exploratória/flutuante dos resumos dos estudos encontrados.
	9	Seleção dos estudos com aderência ao tema da pesquisa (Bibliografia Sistematizada).
	10	Categorização pelo reagrupamento em 4 temáticas: “Gestão Democrática”, “Políticas Públicas”, “Neoliberalismo” e “Educação Integral” (Bibliografia Categorizada).
	11	Estabelecimento de critério para definição do <i>corpus</i> de análise: selecionar as produções que contemplassem mais de uma categoria.
	12	Análise e interpretação do <i>corpus</i> de análise constituído. Inferências às ideias nele defendidas.
	13	Elaboração deste texto.
	14	Revisão da professora-orientadora.

Fonte: A autora, 2025

Definido o aporte teórico para fundamentar a metodologia utilizada, passamos à primeira etapa do processo, denominada como “Bibliografia Anotada”.

2.1 Bibliografia Anotada

Ao buscar, junto à produção acadêmica, trabalhos elaborados em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) que tivessem alguma relação com o campo de atuação do Grêmios Estudantis, pesquisamos duas fontes importantes: o Catálogo de Teses e Dissertações no Portal de Periódicos da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. Em todas as etapas da busca foram realizadas capturas de telas (*prints*) cujas figuras encontram-se no anexo, ao final desta dissertação.

Visando alcançar abordagens diversificadas em estudos relativos a todas as etapas da educação básica, a busca inicial foi realizada sem a definição de recorte temporal e sem a aplicação de outros filtros.

Iniciamos a busca nos dias 09 e 10 de janeiro de 2025 com a inserção do termo “Grêmios Escolares” resultando em apenas 08 produções acadêmicas. Já para o termo “Grêmios Estudantis” a busca resultou em 72 produções na plataforma Capes (figuras 13 e 14), e, 69 na plataforma BDTD (figura 15). Ao retomar as buscas em fevereiro de 2025, verificamos uma alteração considerável na quantidade de produções, encontrando 91 em acesso realizado no Portal da Capes no dia 08 (figura 16), e, 73 na Biblioteca BDTD em acesso no dia 10 (figura 17).

Considerando a Capes como banco de teses e dissertações de programas reconhecidos pelo governo e legitimados pela comunidade acadêmica, e considerando ainda que a abrangência do seu catálogo com 91 produções suplantou em 24,7% a da Biblioteca Digital com 73 produções, e que o volume de produções encontradas no acesso realizado em fevereiro (91) superou em 26,4% o resultado do acesso em janeiro (72), assumimos as 91 pesquisas encontradas no Portal da Capes em 08/02/2025 como campo de produção científica para a realização deste EC.

Desse acervo de 91 produções, 62 foram baixadas e catalogadas em um arquivo digital, identificadas com o mesmo número de ordem que apresentavam no catálogo da Capes na data da pesquisa. Os demais trabalhos são anteriores à Plataforma Sucupira e não foram localizados nas bibliotecas digitais das instituições de ensino.

Com os dados elaboramos a tabela “Bibliografia Anotada” contemplando as

informações relativas ao tipo de trabalho (tese ou dissertação), ano de publicação, natureza da instituição de ensino superior, autor, título, palavras-chave e resumo. Sobre esse conjunto de informações procedemos uma análise preliminar considerando os seguintes atributos: os tipos de produções entre dissertações e teses (quadro 3, figura 1); as regiões brasileiras onde foram produzidas (quadro 4, figura 2); a natureza das Instituições de Ensino Superior (IES) que sediaram os pesquisadores (quadro 5, figura 3); e o ano de produção (quadro 6, figura 4).

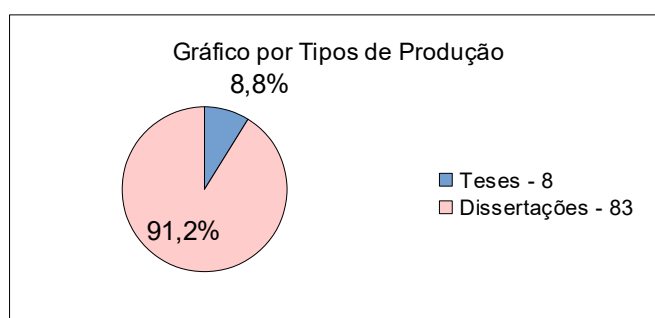
Seguem os quadros, os gráficos e algumas considerações:

Quadro 3 – Distribuição por tipos de produções encontradas sobre “Grêmio Estudantil”

	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total
Quantidade	83	08	91
Percentual em relação ao todo	91,2	8,8	100

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Figura 1 – Gráfico tipo de produção (teses e dissertações)



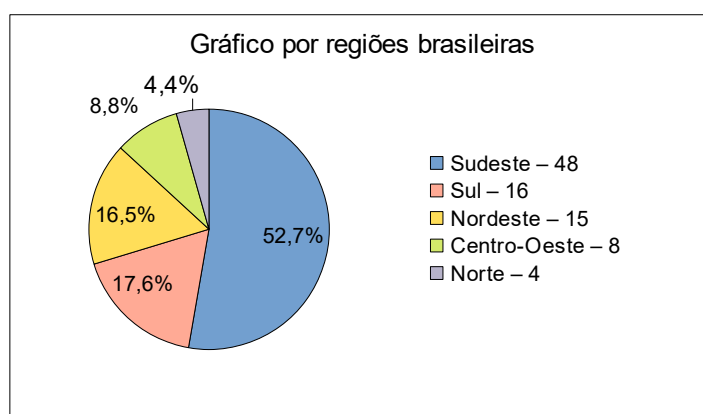
Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

A partir dos números exibidos no quadro, verifica-se, como já esperado, que a produção de dissertações sobre o tema foi muito superior em relação à produção de teses.

Quadro 4 – Distribuição regional das produções sobre “Grêmio Estudantil”

Região Brasileira	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Total
Quantidade	04	15	08	48	16	91
Percentual em relação ao todo	4,4	16,5	8,8	52,7	17,6	100

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Figura 2 – Gráfico regiões brasileiras

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

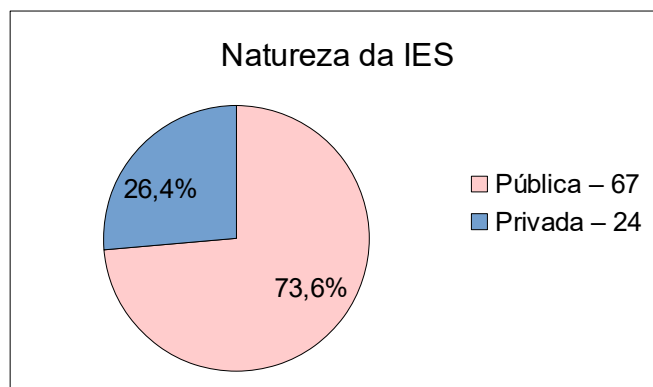
Neste quadro, observa-se que na região Sudeste foram produzidas 48 pesquisas, o que representa 52,7%, ou seja, mais da metade do total da produção no Brasil. Na região Sul encontram-se 17,6% das produções, com 16 pesquisas concluídas. Número muito aproximado ao da região Nordeste, que produziu 16,5% com 15 trabalhos publicados. A região Centro-Oeste foi responsável por 8,8% contabilizando 8 publicações. Finalizando, a região Norte com 4 trabalhos representou 4,4% do total das produções.

Quadro 5 – Distribuição por tipos de Instituições de Ensino Superior sedes das pesquisas sobre “Grêmio Estudantil”

	Públicas	Privadas	Total
Quantidade	67	24	91
Percentual em relação ao todo	73,6	26,4	100

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Figura 3 – Gráfico tipo de Instituição de Ensino Superior – IES



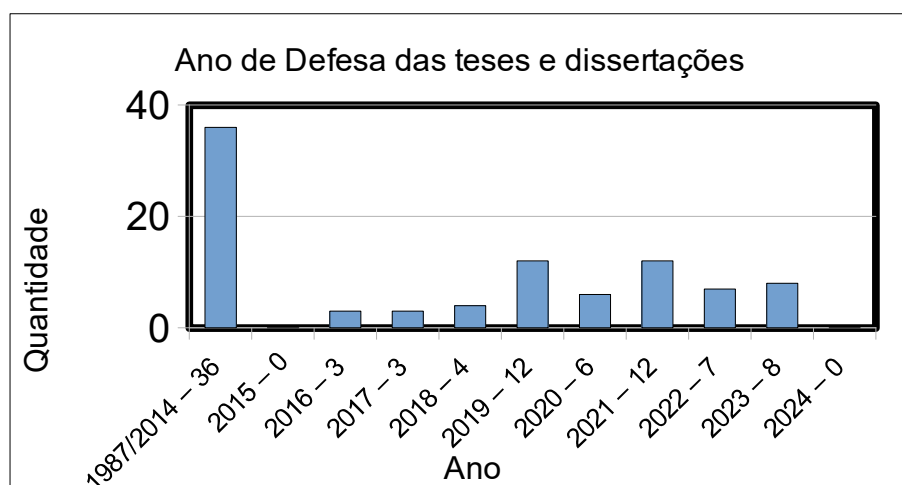
Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Há uma predominância histórica das universidades públicas como palco do desenvolvimento da pesquisa acadêmica, e, no caso desta temática, a primazia se concretiza com 73,6% das produções.

Quadro 6 - Distribuição por ano de defesa das produções encontradas na busca por “Grêmio Estudantil”

	1987 a 2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total
Quantidade	36	0	3	3	4	12	6	12	7	8	0	91
Percentual em relação ao todo	39,5	0	3,3	3,3	4,4	13,2	6,6	13,2	7,7	8,8	0	100

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Figura 4 – Gráfico ano de defesa das produções acadêmicas

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

A partir dos resultados exibidos no quadro, verifica-se que o registro mais antigo remonta a 1987, e, infere-se que a produção acadêmica sobre “Grêmio Estudantil” é mais expressiva nos anos de 2019 e 2021, ambos com 12 produções. Em 2020, ano da pandemia da Covid-19, houve uma redução de 50% com apenas 6 trabalhos publicados. Nos anos seguintes, 2022 e 2023, houve uma queda significativa das produções, em torno de 40% em relação ao ano de 2021, de onde depreende-se que houve um desinteresse pela pesquisa sobre o tema. Finalizando, no ano de 2024 nenhuma produção foi encontrada no Portal da Capes na data da realização da busca, 08/02/2025.

Completada a etapa da “Bibliografia Anotada”, com todas as publicações organizadas em um banco de dados, e com a finalização da análise preliminar, passamos à segunda etapa, a “Bibliografia Sistematizada”.

2.2 Bibliografia Sistematizada

A leitura das produções seguiu as quatro etapas descritas por Gil (2010): 1) exploratória/flutuante por meio do resumo e da introdução para o reconhecimento global das obras; 2) seletiva para definição do material que de fato interessava à

pesquisa; 3) analítica dos textos selecionados para identificar e ordenar informações e ideias chaves que pudessem contribuir com respostas ao problema de pesquisa; e, 4) a leitura interpretativa, a mais complexa.

A leitura flutuante dos resumos das produções possibilitou uma abordagem exploratória do conteúdo para a identificação de ideias gerais, padrões e possíveis categorias emergentes. Utilizando o mecanismo de busca por associação, procedemos uma sistematização agrupando as produções por aproximação temática, ou seja, agrupamentos por categorias. Considerando o objetivo desta pesquisa, as categorias consideradas relevantes foram: “Gestão Democrática”, “Políticas Públicas”, “Neoliberalismo” e “Educação Integral”.

A relação entre estas quatro categorias é marcada por tensões estruturais: enquanto a “Gestão Democrática” e a “Educação Integral” apontam para uma escola participativa, inclusiva e humanizadora, as “Políticas Públicas”, influenciadas pelo “Neoliberalismo”, podem restringir esta visão ao subordinar a educação aos objetivos econômicos e suas métricas de desempenho.

A implementação de uma gestão democrática na educação depende da participação ativa de toda a comunidade escolar, valorização do diálogo como fundamento da construção coletiva do projeto educativo, planejamento e avaliação. Ela é moldada e limitada pelo enquadramento das políticas públicas que definem prioridades, recursos, metas e modelos de organização da escola. Quando orientadas por princípios de equidade e justiça social, as políticas públicas podem fortalecer a gestão democrática, oferecendo condições para práticas participativas e colaborativas. Neste contexto, há um tensionamento em relação ao neoliberalismo, cuja lógica tem influenciado profundamente as políticas educativas contemporâneas ao introduzir na educação valores de mercado como competitividade, eficiência, responsabilização individual e meritocracia. Esses valores colidem com os princípios participativos e coletivos da gestão democrática. A pressão por resultados mensuráveis, rankings e comparação entre escolas tende a reduzir o espaço para as decisões construídas localmente e para projetos educativos mais amplos. Assim, a gestão democrática enfrenta o desafio de se afirmar num contexto onde a autonomia

é muitas vezes confundida com autogestão administrativa orientada por indicadores de desempenho.

Neste cenário, a Educação Integral surge como uma proposta que recoloca o estudante no centro do processo educativo, valorizando dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais e éticas. Por exigir elementos alinhados à gestão democrática como tempo, recursos, organização flexível e envolvimento comunitário, pode entrar em conflito com políticas neoliberais que priorizam resultados rápidos, currículos mínimos e eficiência. Para se concretizar plenamente, a Educação Integral necessita de políticas públicas que resistam à lógica de mercado e reafirmem a escola como espaço de formação humana plena, não apenas de produção de capital humano.

Voltando ao Portal da Capes, ao adicionar cada uma das categorias ao termo “Grêmio Estudantil”, 39 produções foram identificadas. Os resultados podem ser verificados por meio de capturas de telas (*prints*) das buscas realizadas no dia 13.02.2025, figuras 18, 19, 20 e 21 inseridas no anexo ao final deste trabalho. No quadro abaixo estão identificadas as 39 produções:

Quadro 7 – Resultado da busca por “Grêmio Estudantil” AND “Gestão Democrática”; “Grêmio Estudantil” AND “Políticas Públicas”; “Grêmio Estudantil” AND “Neoliberalismo”, “Grêmio Estudantil” AND “Educação Integral”

	Autor	Título – Ano – Tipo de Pesquisa – Natureza da Universidade – Categorias
01	Márcio Oliveira de Andrade	A construção do grêmio estudantil na gestão democrática. 2019. Mestrado. Pública. Categorias: “Gestão Democrática” e “Educação Integral”.
02	Cássia Ap ^a Magna Oliveira	Aluno com deficiência em grêmio estudantil: um programa de formação visando a sua participação. 2019. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
03	Francisco André Silva Martins	A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre a participação de jovens por meio do grêmio estudantil. 2010. Mestrado. Pública. Categoria: “Políticas Públicas”.

04	Wesley Gomes Pontes	Sentidos da participação política: um estudo sobre os jovens do município de Palmácia. 2022. Mestrado. Pública. Categoria: “Políticas Públicas”.
05	Marcia Regina Ferreira	Grêmios Estudantis e o Movimento dos Secundaristas: um estudo de caso nas escolas santistas. 2021. Mestrado. Privada. Categoria: “Gestão Democrática”.
06	Alex Marighetti	Grêmios estudantil e fronteiras de exclusão: emancipação juvenil e novas territorialidades na educação básica no município de São Paulo-SP. 2023. Doutorado. Pública. Categoria: “Neoliberalismo”.
07	Yres Stella Macedo Vieira	Protagonismo Juvenil: construção e participação nos Grêmios Estudantis nas escolas públicas da CREDE 14, Ceará. 2023. Mestrado. Pública. Categorias: “Gestão Democrática” e “Políticas Públicas”.
08	Diogo Canhadas	Grêmios estudantil em São Paulo: um estudo de caso em duas escolas da rede pública estadual. 2019. Mestrado. Pública. Categoria: “Políticas Públicas”.
09	Alaíde Pereira Japicanga Aredes	As Instâncias de Participação e a Democratização da Escola Pública. 2002. Doutorado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
10	Alan da Silva Marques	A participação do grêmios estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais. 2021. Mestrado. Pública. Categorias: “Gestão Democrática”; “Políticas Públicas” e “Neoliberalismo”.
11	Efigênia Maria Dias Costa	Gestão democrática: concepções e práticas de diretoras de creches de João Pessoa. 2005. Mestrado. Pública. Categorias: “Gestão Democrática” e “Políticas Públicas”.
12	Ricardo Gavioli de Oliveira	Protagonismo juvenil e as perspectivas do grêmios estudantil nas escolas estaduais paulistas. 2017. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
13	Andrea Botelho de Abreu	A constituição de grêmios estudantis nas escolas estaduais de ensino médio de Minas Gerais e seu lugar na gestão democrática. 2017. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
14	Janieli Lopes Ferreira	Grêmios estudantil na gestão democrática: proposições com estudantes do ensino médio. 2022. Mestrado. Pública. Categorias: “Gestão Democrática” e “Políticas Públicas”.
15	Jucileide Socorro Tavares Maciel	A contribuição do Progestão para implementação da gestão participativa na escola pública: a visão dos gestores escolares do município de Belém. 2008. Mestrado. Privada. Categoria: “Gestão Democrática”.
16	Weslei Garcia de Paulo	Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar. 2019. Mestrado. Pública. Categorias: “Gestão Democrática”; “Políticas Públicas” e “Neoliberalismo”.
17	Elaine Freitas Romo Trindade	A trajetória legal dos mecanismos de gestão democrática no estado de São Paulo: os caminhos percorridos. 2008. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.

18	Ademir Müller	Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório. 1999. Mestrado. Privada. Categoria: “Gestão Democrática”.
19	Nara Maciel Falcão Lima	Gestão democrática: as representações sociais dos docentes do ensino fundamental da cidade de Coari/AM. 2010. Mestrado. Pública. Categorias: “Gestão Democrática” e “Políticas Públicas”.
20	Josias Benevides da Silva	Processo de Eleições Diretas pra escolha de gestores escolares no Município de Guanambi: uma análise sobre a participação. 2011. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
21	Isadora Vieira Prates	Os grêmios estudantis na rede municipal de ensino de Florianópolis: perspectivas contemporâneas sobre o movimento estudantil. 2023. Mestrado. Pública. Categoria: “Neoliberalismo”.
22	Erika Aparecida Vilas Boas	Gestão democrática e participação das juventudes. 2018. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
23	Alessandro Batelo Batista	A relevância da gestão democrática na escola: um estudo de caso no município de Rio Branco/MT. 2021. Mestrado. Privada. Categoria: “Gestão Democrática”.
24	Amanda Tavares Venturoso	Política e ensino médio: perspectivas de estudantes do município de Campinas. 2021. Mestrado. Privada. Categoria: “Políticas Públicas”.
25	Ydeliz Coelho de Souza Sanches	A formação do aluno para a participação: uma utopia da escola pública? 2006. Mestrado. Pública. Categoria: “Políticas Públicas”.
26	Solange Fideles da Silva	O papel formativo dos grêmios estudantis nas escolas municipais de Santos/SP. 2020. Mestrado. Privada. Categoria: “Políticas Públicas”.
27	Robson José Ribeiro dos Santos	O protagonismo do grêmio estudantil na gestão democrática do DF: estudo em um centro de ensino médio a partir da lei n. 4.751/2012. 2017. Mestrado. Privada. Categoria: “Gestão Democrática”.
28	Elizangela Siqueira de Oliveira	Gestão escolar, trabalho associado e participação no âmbito da cooperativa educacional de Marília. 2012. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
29	Marcia Josiane Resende Lima	Protagonismo juvenil: dificuldades e desafios de sua promoção em uma escola estadual de Belo Horizonte. 2020. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
30	Darling Geruza Rio de Souza	Conhecer para conservar: a participação dos alunos dos cursos de ensino médio integrado na gestão patrimonial do campus Charqueadas – IFSUL. 2022. Mestrado. Pública. Categoria: “Educação Integral”.
31	Daniel da Silva Oliveira	Integração das Tecnologias Digitais da Informação na Organização da Gestão Escolar e Planejamento Pedagógico: um estudo na Escola Técnica Estadual Ginásio Pernambucano-Recife/PE.2023.Mestrado. Pública. Categoria: “Políticas Públicas”.

32	Vagna Brito de Lima	Um estudo acerca da gestão democrática nas escolas públicas do Ceará (2007-2010): avanços e recuos. 2012. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
33	Lucenil da Rocha Pereira	Eleição direta para diretor escolar: desafio à democratização da gestão. 2012. Mestrado. Pública. Categorias: “Gestão Democrática” e “Políticas Públicas”.
34	Crystiane Alves Cavalcante	Os processos de gestão escolar da rede municipal de Duque de Caxias: uma análise sobre a educação de jovens e adultos. 2021. Mestrado. Pública. Categoria: “Gestão Democrática”.
35	Fernanda Plaza Rodrigues	Os saberes para professores elaborados na revista O Estudo (1922-1931). 2019. Mestrado. Pública. Categoria: “Políticas Públicas”.
36	Fabício Nepomuceno Bicalho Santos	Um estudo de caso sobre a violência escolar em uma instituição pública estadual do interior de Minas Gerais. 2019. Mestrado. Pública. Categorias: “Políticas Públicas”.
37	Adriana Silva Lisboa Tomaz	Ocupação de três escolas estaduais no Rio de Janeiro: ação coletiva; reivindicações e conquistas. 2019. Doutorado. Privada. Categoria: “Políticas Públicas”.
38	Paulo Roberto Angelo da Silva	Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo. 2021. Mestrado. Pública. Categorias: “Políticas Públicas” e “Educação Integral”.
39	Sebastião Donizete de Carvalho	A mediação do Conselho de Educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de educação básica (2003 a 2010).2012. Doutorado. Privada. Categoria: “Gestão Democrática”.
Total: Gestão Democrática - 25; Políticas Públicas - 18; Neoliberalismo - 04; Educação Integral – 03		

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Considerando que uma produção pode estar contemplada em mais de uma categoria, tem-se os dados sintetizados da seguinte forma:

Quadro 8 – Distribuição das quantidades de produções na busca “Grêmios Estudantis” AND categorias “Gestão Democrática”; “Políticas Públicas”; “Neoliberalismo” e “Educação Integral”

Bibliografia Sistematizada				
Categorias	Busca	Teses	Dissertações	Total
Gestão Democrática	“Grêmio Estudantil” AND “Gestão Democrática”	02	23	25
Políticas Públicas	“Grêmio Estudantil” AND “Políticas Públicas”	01	17	18
Neoliberalismo	“Grêmio Estudantil” AND “Neoliberalismo”	01	03	04
Educação Integral	“Grêmio Estudantil” AND “Educação Integral”	00	03	03

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Definindo-se os percentuais de abrangência dos trabalhos nas categorias, chega-se ao seguinte panorama

Quadro 9 – Distribuição por percentuais de produções por categorias contempladas

	Quantidade	Percentual em relação ao todo
Apenas 1 categoria	30	77
2 categorias	07	18
3 categorias	02	5
4 categorias	-	-
Total de produções	39	100

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Dessa forma, após a sistematização por meio da busca pelo mecanismo de associação, foram selecionados 39 trabalhos cujos conteúdos estão alinhados às categorias pré estabelecidas. Assim, a “Bibliografia Sistematizada” funcionou como um alicerce que forneceu uma base estruturada para a etapa seguinte. Avançamos, então, para a “Bibliografia Categorizada”.

2.3 Bibliografia Categorizada

A “Bibliografia Categorizada”, como o próprio nome indica, refere-se a uma análise mais detalhada do conteúdo das publicações, com foco na identificação e seleção de palavras-chave ou unidades de sentido que representem um conjunto de

publicações, denominado categoria. Para as autoras Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 69), “nesta etapa o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas”.

Para refinar ainda mais os resultados e chegar ao *corpus* de análise, adotamos como critério eleger, dentre os 39 trabalhos selecionados após a sistematização, aqueles que durante o processo de busca apareceram em mais de uma categoria, restando assim 09 trabalhos. Um deles foi desconsiderado pelo fato de abordar a gestão democrática em creches, não fazendo menção direta ao Grêmio Estudantil e, portanto, apesar de constar nas buscas das categorias “Gestão Democrática” e “Políticas Públicas”, não apresentou aderência ao tema desta pesquisa.

Finalizado o processo de buscas, a análise do conjunto das 91 produções acadêmicas demonstrou a predominância de dissertações sobre teses; concentração regional no Sudeste; prevalência de universidades públicas; escassez de pesquisas recentes (pós-2021); e, o caráter ainda incipiente dos estudos sobre o Grêmio Estudantil na perspectiva da Educação Integral. Dos 91 trabalhos inicialmente anotados, 39 foram selecionados na etapa de sistematização, e, 08 foram considerados para a “Bibliografia Categorizada”: Lima, (2010); Pereira, (2012); Andrade, (2019); Paulo, (2019); Marques, (2021); Silva, (2021); Ferreira, (2022) e Vieira, (2023). Os demais, ao não integrarem mais de uma das categorias definidas, não atenderam ao critério estabelecido para a definição do *corpus* de análise.

Assim, constituiu-se o *corpus* de análise com 08 dissertações, correspondentes a 8,8% das 91 produções integrantes da “Bibliografia Anotada”. O quadro abaixo apresenta os títulos das produções, os autores, a natureza das Instituições de Ensino, o ano de publicação, a unidade da federação em que foram produzidas, bem como as categorias em que elas se enquadram:

Quadro 10 – Produções selecionadas para o *corpus* de análise

	Autor	Título - Ano - Tipo de pesquisa - Natureza da Instituição de Ensino - Unidade da Federação	Categorias			
			Gestão Democrática	Políticas Públicas	Neoliberalismo	Educação Integral
01	Márcio Oliveira de Andrade	A construção do grêmio estudantil na gestão democrática. 2019. Mestrado. Pública. PE	x			x
02	Yres Stella Macedo Vieira	Protagonismo Juvenil: construção e participação nos Grêmios Estudantis nas escolas públicas da CREDE 14, Ceará. 2023. Mestrado. Pública. MG	x	x		
03	Alan da Silva Marques	A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto de políticas educacionais neoliberais. 2021. Mestrado. Pública. SP	x	x	x	
04	Janieli Lopes Ferreira	Grêmio estudantil na gestão democrática: proposições com estudantes do ensino médio. 2022. Mestrado. Pública. BA	x	x		
05	Weslei Garcia de Paulo	Militarização do ensino no Estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar. 2019. Mestrado. Pública. DF	x	x	x	
06	Nara Maciel Falcão Lima	Gestão democrática: as representações sociais dos docentes do ensino fundamental da cidade de Coari/AM. 2010. Mestrado. Pública. AM	x	x		
07	Lucenil da Rocha Pereira	Eleição direta para diretor escolar: desafio à democratização da gestão. 2012. Mestrado. Pública. PA	x	x		
08	Paulo Roberto Angelo da Silva	Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo. 2021. Mestrado. Pública. MG		x		x

Fonte: A autora, 2025, com base no Portal da Capes

Analisando especificamente essas produções, foi possível tecer as seguintes considerações: 06 estão contempladas em duas categorias e 02 em três categorias;

todas são dissertações produzidas em Instituições Públicas localizadas nas regiões Nordeste (02), Sudeste (03), Norte (02) e Centro-Oeste (01) entre os anos de 2010 e 2023; em 04 delas a expressão “Grêmio Estudantil” aparece em seus títulos, e, em 04 a expressão aparece inúmeras vezes no corpo da dissertação. Sintetizando essas informações, tem-se o quadro com as principais características do corpus de análise

Quadro 11 – Características do *corpus* de análise

Tipo de pesquisa	- 08 dissertações; - Nenhuma tese
Categorias	- 06 pesquisas contemplam duas categorias; - 02 pesquisas contemplam três categorias
Instituição de Ensino Superior (IES)	- 08 pesquisas com origem em instituição pública; - Nenhuma pesquisa com origem em instituição particular
Regiões brasileiras	- 02 pesquisas no Nordeste; - 03 pesquisas no Sudeste; - 02 pesquisas no Norte; - 01 pesquisa no Centro-Oeste; - Nenhuma pesquisa no Sul
Termo “Grêmio Estudantil”	- 04 pesquisas apresentam o termo no título; - 04 apresentam somente no corpo da dissertação
Período da produção	- As 8 pesquisas que integram o <i>corpus</i> de análise foram produzidas entre os anos de 2010 e 2023
Autores mais citados pelos pesquisadores	Vitor H. Paro, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Marli André, Luiz F Dourado, José C Libâneo, Heloísa Lück, Maria C Minayo, Demerval Saviani, Juarez Dayrell, Antonio C Gil, Carlos R J Cury, Miguel Arroyo, Maria V M Benevides.

Fonte: A autora, 2025, com base na análise do corpus de pesquisa

Percorridas as etapas de elaboração das bibliografias “Anotada, Sistematizada e Categorizada”, iniciamos a análise de cada uma das oito produções selecionadas para o *corpus* de análise.

2.4 Achados do Estado do Conhecimento e algumas inferências

A busca pelas produções sobre a atuação do Grêmio Estudantil realizada sem a aplicação de filtros permitiu abarcar produções com abordagens diversificadas em múltiplos aspectos.

No âmbito da construção e implementação da gestão democrática na escola, a pesquisa “Gestão Democrática: As Representações Sociais dos Docentes do

Ensino Fundamental da Cidade de Coari/AM”, Lima (2010), destaca o entendimento dos docentes sobre a importância do envolvimento de todos ao considerar que

não há como pensar num modelo de escola pautado na democracia se não é viabilizada a participação de todos os integrantes da ação educativa nos processos que envolvem as decisões relacionadas à organização do trabalho escolar (Lima, 2010, p. 9).

Ao analisar a existência (ou não) do princípio da gestão democrática na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino fundamental, a autora aponta que este processo ainda não ocorre de modo satisfatório porque não envolve os agentes escolares em todas as suas etapas, e não dispõe de alguns dos principais mecanismos de participação da gestão democrática, como Conselho Escolar e Grêmio Estudantil. Concluindo, constata que a maioria dos docentes possui um “conhecimento mínimo acerca do verdadeiro sentido que uma proposta de gestão democrática escolar pode representar para a efetivação de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social”.

A dissertação de Pereira (2012) “Eleição Direta para Diretor Escolar: Desafio à Democratização da Gestão” teve como foco pesquisar de que modo a eleição direta para diretores de escola pode contribuir com a construção da gestão escolar democrática. Em sua pesquisa a autora reconhece que somente o sufrágio não garante a implantação da gestão democrática. Ainda que eleito, por conta de uma gestão centralizada em sua figura, o diretor da escola que sediou a pesquisa não promoveu a constituição do Grêmio Estudantil, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a atuação do Conselho de Escola

Embora se pudesse inferir por meio da pesquisa realizada que a eleição direta para diretor escolar é o caminho para construção da gestão democrática, a estrutura hierárquica tradicional da escola e a própria organização pedagógica não permitiram uma mudança nas relações de poder, devido ao fato de o trabalho educativo da escola continuar centralizado na figura do diretor. Assim, as concepções e práticas apresentadas pela gestão eleita demonstraram um desacerto com a democracia, haja vista, que não possibilitou a construção de canais de efetiva participação, e de autonomia na escola, comprometendo assim, a construção da gestão democrática (Pereira, 2012, p. 40-41).

A dissertação “A Construção do Grêmio Estudantil na Gestão Democrática”, Andrade (2019), busca compreender o porquê da limitada participação dos

estudantes e a origem das dificuldades de participação. O autor ressalta que “a escola precisa de um grêmio estudantil instituído e participante das atividades escolares”. Em suas conclusões observa que o planejamento das atividades gremistas em um plano de ação inserido no Projeto Político-Pedagógico, associado a um ambiente favorável ao engajamento e à cultura do desenvolvimento do protagonismo juvenil, pode contribuir para influenciar uma nova postura dos estudantes no interior desta instância colegiada.

A proposta da pesquisa realizada por Weslei Garcia de Paulo (2019), “Militarização do Ensino no Estado de Goiás: Implementação de um Modelo de Gestão Escolar”, é analisar a gestão de escolas públicas militarizadas a partir de 1999 e entregues ao controle total da Polícia Militar de Goiás, cuja ação de controle social transformou-se em política pública, afastando a gestão escolar democrática com a imposição de normas e valorização da meritocracia e da hierarquia. Nesse contexto, não existem Grêmios Estudantis e debates coletivos, mas ações que buscam o engessamento da educação numa tendência neoliberal tecnicista, como a Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio. Vale ressaltar que o autor, enquanto estudante do curso de magistério na extinta Escola Normal de Brasília, refundou e presidiu um Grêmio Estudantil. Para ele

... o que se percebe, inicialmente, é uma proposta de educação voltada para o controle social, enquanto lógica de submissão e alienação. Há relações em que o homem é “coisificado”, em que o indivíduo serve como instrumento para manutenção da “ordem” estabelecida. Em nada o princípio de militarização coaduna com os ideais de Florestan Fernandes, Paulo Freire ou Darcy Ribeiro, que, em suas obras, deixaram o legado de defesa de uma escola pública laica, plural e autônoma (Paulo, 2019, p. 19).

Paulo destaca a diferença entre colégios militares e colégios militarizados “no primeiro, há regimento militar próprio, enquanto no segundo a escola pública passa a ser gerida por militares”, e descreve o modelo de gestão encontrado como “um modelo que nega contradições e reflexões, modelo que aponta para práticas positivistas e tecnicistas tradicionais, modelo de gestão que recusa participação coletiva e autonomia”. Concluindo, o autor afirma que “mesmo que o PPP da escola

cite a presença do Grêmio Estudantil e uma gestão democrática por parte dos militares, a realidade não condiz com a fria letra do documento”.

Marques (2021), em “A Participação do Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Pública no Contexto das Políticas Educacionais Neoliberais”, busca investigar como as políticas educacionais neoliberais incidem na organização e no funcionamento dos Grêmios Estudantis em escolas da rede estadual paulista. Abordando as relações de poder existentes na escola e a percepção dos alunos sobre os conceitos de gestão democrática, de participação liberal e crítica, e de atuação dos colegiados escolares como o Grêmio Estudantil, destaca que as políticas neoliberais inibem e precarizam a participação dos alunos, tanto nos Grêmios como na gestão escolar. E conclui afirmando que “as pesquisas indicaram que a atuação do grêmio é fragmentada, pois o papel das entidades se restringe às atividades de integração dos alunos”.

A dissertação de Silva (2021) “Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): Gestão da Parte Flexível do Currículo”, teve como objetivo compreender como se dá a gestão da parte flexível do currículo em uma escola pública de Educação Integral em tempo integral no que diz respeito ao protagonismo juvenil frente a atuação do Grêmio Estudantil a partir de dois eixos teóricos: currículo na escola em tempo integral, e desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Em “Grêmio Estudantil na Gestão Democrática: Proposições com Estudantes do Ensino Médio”, de Ferreira (2022), o objetivo geral foi analisar o Grêmio Estudantil e sua constituição enquanto instância para o desenvolvimento da participação estudantil e fortalecimento da gestão democrática. Pelos dados produzidos na pesquisa, a autora conclui que há falta de conhecimento dos próprios estudantes acerca do que é um GE e sua dinâmica de funcionamento; e que o GE articula-se com a gestão democrática à medida que por meio dele, ampliam-se as possibilidades de participação e representatividade estudantil no contexto escolar.

Vieira (2023), na pesquisa “Protagonismo Juvenil: Construção e Participação nos Grêmios Estudantis nas Escolas Públicas da CREDE 14, no Ceará”, visa

abordar a relação entre Grêmios Estudantis e gestão escolar na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), percebendo a existência de concepções diversas sobre o protagonismo juvenil. Em alguns casos, constata a existência de uma relação tensa entre o colegiado e a gestão escolar. A autora trata ainda da participação autônoma, da participação negada e da participação tutelada, na perspectiva da gestão democrática que incentiva o protagonismo juvenil.

Em síntese, a análise das 8 produções revelou aspectos diversos: a ótica dos docentes e suas representações sociais sobre a gestão democrática; as diferentes formas de ingresso ao cargo de diretor de escola e os reflexos na gestão; a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e da normatização do processo de constituição e atuação do Grêmios Estudantis; a realidade dos colégios militarizados com práticas positivistas e tecnicistas tradicionais em um modelo de gestão que recusa o debate coletivo, a autonomia, e a existência do Grêmios Estudantis; as relações de poder existentes na escola sob influência de políticas neoliberais que inibem e precarizam a participação crítica dos estudantes; a realidade da escola pública de Educação Integral em tempo integral no que diz respeito ao protagonismo discente frente a atuação do GE; e, até mesmo relação conflituosa entre o GE e a gestão escolar.

Buscando uma ampla compreensão da temática, foi possível verificar que os autores convergem na ideia de que o Grêmios Estudantis pode se constituir como tempo e espaço potenciais à construção democrática para formação cidadã, com a promoção da participação ativa dos estudantes em questões políticas locais e nacionais. Entretanto, verifica-se também que há entre eles o consenso de que no tempo e no espaço destinado ao GE predominam ações limitadas à socialização, lazer, entretenimento e práticas esportivas sob a tutela de educadores. Denotam a inexistência de participação ativa dos estudantes em diálogos com potencial crítico, em organização de projetos sociais, em debates sobre temas atuais e importantes para a formação política e construção de cidadania, autonomia e criticidade. Há vários apontamentos expressivos: existência de relações tensas entre o GE e a gestão escolar; falta de conhecimento dos estudantes e de alguns educadores sobre

as funções do GE e as possibilidades de atuação do estudante gremista; ausência da instituição e funcionamento de GE nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, entre outros.

Os achados demonstraram ainda a permanência de práticas do passado que funcionam como instrumentos de manutenção do status quo, reforçando desigualdades sociais, culturais e econômicas, perpetuando hierarquias e limitando a transformação social. Nesse contexto, Sacristán (1999) critica a forma como a escola mantém práticas pedagógicas e estruturas organizacionais que refletem ações e ideias do passado sem relevância no presente, e, considera que “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”.

A elaboração deste Estado do Conhecimento corroborou nossa asserção precedente sobre a ausência de estudos nos anos iniciais do ensino fundamental sobre a temática Grêmio Estudantil, na perspectiva da Gestão Democrática. Importante destacar que no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental nenhuma pesquisa relacionada ao tema Grêmio Estudantil foi identificada. A produção acadêmica relativa a esse tema ainda é incipiente e focada em análises isoladas, sem continuidade ao longo do tempo, abrindo oportunidade para que outros pesquisadores possam aprofundar a discussão. Portanto, reiteramos a importância de expandir investigações que articulem Educação Integral, gestão democrática e formação política dos estudantes, especialmente nos anos iniciais, como forma de fortalecer a cidadania e promover autonomia no contexto escolar.

Concluídas as etapas de busca, análise, sistematização, categorização, interpretação e inferências, o estudo forneceu um panorama das investigações já realizadas sobre o tema. No próximo capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados.

3 METODOLOGIA: ARTICULAÇÕES ENTRE MÉTODO E TÉCNICA NA CONDUÇÃO DA PESQUISA

“É parte da atitude científica o fato de as declarações da ciência não reivindicarem que são certas, mas apenas que, de acordo com a evidência presente, são mais prováveis”

(Bertrand Russel)

O Estado do Conhecimento, tema do capítulo anterior, foi construído em uma configuração de leitura e análise de dados secundários, procedentes de pesquisas científicas armazenadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Neste capítulo, a proposta é discorrer sobre os caminhos percorridos no delineamento metodológico que embasou o trabalho. O aporte teórico desta etapa está fundamentado em autores como André (1984), Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Minayo (1994), Gil (2010), Marconi e Lakatos (2013), Moraes e Galiuzzi (2016).

Em termos filosóficos e epistemológicos, a forma definida para a realização desta pesquisa aproxima-se de uma concepção fenomenológica em que a historicidade e o homem, com sua subjetividade, têm um papel central. Distancia-se, assim, da visão positivista em que só o conhecimento produzido pelo método das ciências físicas é válido. Ao colocar o homem como centro da pesquisa, a fenomenologia valoriza a subjetividade humana com a possibilidade de diferentes percepções da consciência sobre um mesmo fenômeno. Encontramos em Moraes e Galiuzzi (2016)

A fenomenologia fundamenta-se no encontro entre a consciência e a materialidade, a partir do qual só tem sentido falar de um mundo com base nos fenômenos apresentados à consciência. Não tem sentido falar de um mundo sem o homem (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 22).

A pesquisa fenomenológica extrai a essência do fenômeno investigado a partir da análise das manifestações orais e escritas dos sujeitos. Dessa forma, a linguagem como forma de expressar as diferentes percepções dos fenômenos é

mais do que um instrumento de comunicação, é a tradução da essência do ser. Para Moraes e Galiazzi (2016) “o ser reside na linguagem”.

Ao considerar as várias atitudes de pesquisa e os diferentes objetos de estudo, admite-se que o conhecimento pode ser construído por meio de diferentes métodos capazes de unir o subjetivo e objetivo, sem a valorização dos aspectos quantitativos em prejuízo dos qualitativos. Definida a concepção fenomenológica, fez-se necessário a especificação de alguns elementos da pesquisa empírica: espaço, participantes, instrumentos de operacionalização da coleta de dados, e, considerações éticas do processo de investigação que envolve seres humanos. Entre as diversas modalidades e as diferentes possibilidades de classificação, as etapas requeridas para execução desta pesquisa guardam as seguintes características:

Quadro 12 – Características metodológicas da pesquisa

3.1 - Área do Conhecimento segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico(CNPq): Ciências Humanas - Educação (7.08.00.00-6)
3.2 - Natureza/Finalidade: Pesquisa Básica
3.3 - Objetivo/Tipo: Pesquisa Exploratória
3.4 - Procedimentos Técnicos para pesquisa de campo indireta e direta: Pesquisa Bibliográfica, Documental e Estudo de Caso
3.5 - Abordagem (natureza dos dados): Qualitativa
3.6 - Ambiente de coleta dos dados: documentos de uma rede municipal de ensino (indireta); e estudo de caso em uma escola (direta)
3.7 - Participantes, Instrumentos para coleta de dados e Código de Ética
3.8 - Análise de Dados: Análise Textual Discursiva

Fonte: A autora, 2025

Os delineamentos adotados para cada etapa do quadro acima são apresentados na sequência.

3.1 Área do conhecimento: Ciências Humanas

O fomento à pesquisa científica e tecnológica no Brasil está vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que adota a classificação das pesquisas em sete grandes áreas. Essa classificação por área do conhecimento é importante para definição de políticas e concessão de financiamento. A Educação está inserida na área nº 7 destinada às Ciências Humanas, e recebe a classificação 7.08.00.00-6.

3.2 Finalidade: pesquisa básica

Também conhecida como pesquisa pura ou fundamental, a pesquisa básica é muito utilizada no meio acadêmico e busca preencher lacunas no conhecimento sobre a questão proposta como problema de pesquisa, mas, sem a preocupação com a aplicação prática. Por ser de cunho intelectual tem como escopo a ampliação do conhecimento humano sobre um assunto específico. Para Gil (2010) a pesquisa básica é um tipo de pesquisa científica que visa aumentar o conhecimento sobre um determinado assunto, e suas descobertas devem ser divulgadas para toda a comunidade, possibilitando a transmissão e debate do conhecimento.

Esta investigação se deu com a finalidade da pesquisa básica, ou seja, a busca pelo conhecimento em si por meio da problematização da questão proposta.

3.3 Objetivo: pesquisa exploratória

Marconi e Lakatos (2013) consideram que existem, basicamente, três tipos de pesquisa cujos objetivos são diferentes: pesquisa exploratória, descritiva e explicativa/experimental.

Gil (2010) considera que a pesquisa exploratória apresenta menor rigidez no planejamento e tem como objetivo explicitar o problema. Em relação aos estudos acadêmicos, complementa

Pode-se afirmar que a maioria das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos num primeiro momento, assume caráter de pesquisa exploratória, pois neste momento é pouco provável que o

pesquisador tenha uma definição clara do que irá investigar (Gil, 2010, p. 27).

Esta pesquisa, de cunho exploratório, visou tornar mais explícitos os diversos aspectos relativos ao fenômeno estudado, por meio da análise do Estado do Conhecimento, dos documentos de uma rede municipal de ensino, e, de um estudo de caso.

3.4 Procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso

Para o desenvolvimento desta investigação, os procedimentos técnicos escolhidos foram: a pesquisa bibliográfica, recurso utilizado na busca e análise de produções científicas no catálogo da Capes para a construção do Estado do Conhecimento; a pesquisa documental considerando a análise realizada nos documentos da rede municipal de Atibaia/SP; e, por fim, o estudo de caso visando compreender o objeto de estudo a partir de um contexto real com as particularidades do *locus* da pesquisa. A pesquisa bibliográfica associada à análise documental foram complementares à realização do estudo de caso.

Gil (2010), ao descrever as diversas formas de elaboração de projetos de pesquisa, cita a pesquisa bibliográfica e destaca como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Entretanto, observa a possibilidade da existência de equívocos nesse material, exigindo do pesquisador uma análise cuidadosa para evitar comprometer a qualidade de sua pesquisa. Gil, destaca ainda que

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema (Gil, 2010, p. 29-30).

Já a pesquisa documental é utilizada praticamente em todas as ciências sociais. Ao utilizar dados já existentes, apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença está na natureza das fontes. Gil (2010) recomenda que seja considerada fonte documental quando o material consultado integrar o acervo interno de uma organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados. Esclarece ainda que

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação, etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais. Por exemplo, relatos de pesquisa, relatórios, boletins, jornais de empresas, atos jurídicos, compilações estatísticas, etc. (Gil, 2010, p. 30-31).

Com relação ao estudo de caso, o método surgiu no final do século XIX e início do século XX, na medicina, como análise detalhada de casos individuais. Posteriormente foi adotado por áreas como a sociologia e a antropologia. Entretanto, apesar de popular, sofreu resistência por parte da academia ao ser encarado como procedimento pouco rigoroso, servindo apenas para estudos de natureza exploratória. Atualmente é utilizado em universidades no Brasil e no exterior, sendo amplamente aplicado em pesquisas qualitativas por apresentar algumas características positivas, tais como: permitir trabalhar com variedade de evidências, sendo mais amplo que a pesquisa convencional; estimular novas descobertas; apresentar simplicidade nos procedimentos; possibilitar estudo profundo e detalhado de poucos objetos; poder ser utilizado em pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas.

Segundo Gil (2010, p. 37) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Atualmente é aceito como o delineamento mais adequado à investigação de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. Sobre isso, André (1984) afirma

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de

dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (André, 1984, p. 52).

No planejamento do estudo de caso consideramos algumas variáveis como disponibilidade de tempo; confidencialidade e anonimato dos participantes; cuidados necessários para evitar vieses, distorções e induções nas fases de coleta e análise de dados; conclusões generalizadas; e, juízo de valor com base em um único caso.

Dessa forma, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica ao contemplar as teses e dissertações disponibilizadas no catálogo da Capes; como documental ao proceder a análise de documentos internos a uma rede de ensino municipal; e, também como um estudo de caso ao coletar dados em uma escola.

3.5 Abordagem: natureza dos dados

Na área da Educação, os estudos realizados sob o paradigma qualitativo são mais significativos e profundos do que os produzidos na abordagem quantitativa. Em oposição ao pensamento positivista-quantitativo que defende a primazia de ações voltadas à experimentação e mensuração, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de percepções, valores, significados, crenças, e atitudes que não podem ser quantificados. Para Gil (2010) a avaliação eficaz dos resultados de uma pesquisa depende da forma como os dados são obtidos e tratados.

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo considera a origem e o significado dos dados coletados, analisando o fenômeno dentro do seu contexto, buscando

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (Triviños, 1987, p.132).

Para Minayo (2010) a diferença entre as pesquisas qualitativa e quantitativa não está relacionada ao subjetivismo da primeira nem ao objetivismo matemático da segunda. Elas não se opõem, mas se complementam, excluindo qualquer dicotomia. Para ela, a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2010, p. 21).

Em direção oposta à dicotomia de posicionamentos epistemológicos antagônicos, em que somente o que é mensurável tem validade científica, é possível inferir que qualidade não é contradição de quantidade, e que a complementaridade entre ambas permite a interpretação teórica da pesquisa qualitativa sem abrir mão do rigor matemático da pesquisa quantitativa. Assim, a opção para este trabalho foi pela conjugação das duas abordagens sem estabelecer limites entre elas, de modo que os resultados da pesquisa quantitativa possam ser explicados pela qualitativa.

3.6 Ambiente de coleta dos dados

Para a pesquisa indireta, a definição dos documentos que compõem o *corpus* de análise teve por base o propósito do trabalho, ou seja, verificar de que forma o tema Grêmios Estudantis é abordado nos documentos norteadores da rede municipal de Atibaia, um município localizado na região serrana a sudeste do Estado de São Paulo. A pesquisa direta em campo foi realizada em uma escola dessa rede.

Figura 5 – Mapa de localização de Atibaia no Estado de São Paulo



Fonte: Site <https://www.researchgate.net>

Os dados do Censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que o município de Atibaia/SP possui uma área de 478.521 km², sendo 57% zona rural e 43% zona urbana; uma população de 158.647 habitantes; densidade demográfica de 331,54 hab/km²; e que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010, foi 0,765. Em um estudo desenvolvido em 2023 no âmbito do Núcleo de Estudos das Cidades (NEC), grupo constituído por professores da USP-São Carlos, UFSCar-São Carlos e FATEC-Jaú, sobre municípios do Estado de São Paulo com população entre 100 mil e 200 mil habitantes, Atibaia recebeu 9,73 no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) tradicional que contempla saúde, educação e economia, e 9,00 no IDH Verde que incorpora o meio ambiente às outras três áreas avaliadas.

No quinto capítulo é apresentado um panorama mais detalhado do contexto educacional da rede municipal de ensino e da escola em que o estudo de caso foi realizado.

3.7 Código de Ética, participantes e coleta de dados

Considerando o aspecto ético, inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a garantia da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser

humano, o projeto de pesquisa apresentado à Banca de Qualificação em 04/09/2025, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa para aprovação de acordo com: a) a Lei nº 13.709/2018 que dispõe sobre a proteção de dados pessoais (LGPD); b) as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, previstas na Resolução CNS nº 466/2012; c) as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais previstas inciso XXII, art. 2º, da Resolução nº 510/2016; e, d) o uso de banco de dados com finalidade de pesquisa científica envolvendo seres humanos, previsto na Resolução nº 738/2024. Em 03/10/2025 obtive o parecer liberado conforme Certificado de Apresentação para a apreciação Ética (CAAE) n.º 92174025.3.0000.5352.

Na etapa da pesquisa documental, a coleta de dados baseada nos documentos norteadores da rede municipal se constituiu em parte importante da investigação. Para Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para o estudo de caso, dois critérios foram utilizados para definir a escola *locus* da pesquisa: 1) atender exclusivamente estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, e, 2) prestar o atendimento em tempo integral. Assim, foi selecionada uma escola que atende aproximadamente 170 estudantes a cada ano letivo, distribuídos em cinco turmas do 1º ao 5º ano. O critério para a formação do grupo de participantes foi contemplar estudantes e professores de cada ano, gestores, e pais/responsáveis articulados às atividades do Grêmio Estudantil. Com acesso ao quadro funcional da escola e à constituição do Grêmio Estudantil, definimos em 14 o número de participantes para compor uma amostra representativa desse universo.

As visitas à unidade escolar ocorreram entre os meses de outubro de 2025 e abril de 2026. Em 14/10/2025, durante um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da equipe escolar, foram apresentados o tema, os objetivos e o convite para participação da pesquisa. A diretora, a professora coordenadora e as cinco professoras das salas regulares prontamente aceitaram o convite.

Para atender aos objetivos da investigação e garantir uma coleta de dados mais consistente, também foram convidados dois pais ou responsáveis e cinco estudantes gremistas, sendo um representante de cada turma. A todos foram esclarecidos os aspectos da pesquisa, incluindo objetivos, procedimentos, ausência de riscos e encargos, benefícios para a comunidade escolar, responsabilidade da pesquisadora na aplicação dos instrumentos e na coleta de dados, bem como a forma de disponibilização dos resultados obtidos ao final da investigação. Assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as autorizações para participação de menores de idade, constituiu-se o grupo formado por 14 participantes.

As entrevistas com os participantes adultos foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2025. Após o retorno das aulas em fevereiro de 2026, a escola programou o processo de constituição do Grêmio para o mês seguinte, conforme cronograma abaixo

Figura 6 – Cronograma de organização do Grêmio Estudantil - 2026



Fonte: Escola, 2026

Dessa forma, as visitas à escola foram retomadas no mês de março para acompanhamento das atividades do cronograma e interação com os estudantes.

As identidades da escola e dos participantes foram preservadas. Assim, no decorrer do trabalho, os participantes são citados conforme o grupo a que pertencem. As gestoras foram identificadas como Gestora 1 e Gestora 2. As professoras como Professora A, Professora B, Professora C, Professora D e Professora E. Os pais estão nomeados como Responsável 1 e Responsável 2. Os estudantes como Estudante A, Estudante B, Estudante C, Estudante D e Estudante E.

Em relação aos instrumentos para coleta de dados, diferentes técnicas podem ser empregadas. Segundo Gil (2010), as mais utilizadas são: a entrevista, que envolve duas pessoas numa situação “face a face”; o questionário com alcance mais superficial, a ser respondido por escrito pelo participante; e, o formulário, em que o pesquisador anota as respostas às questões previamente elaboradas. Qualquer que seja o instrumento, as três técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista do participante. O autor considera que a entrevista apresenta mais flexibilidade, sendo muito eficiente para a obtenção de dados sobre o comportamento humano em diversos aspectos da vida social, e que “na maioria dos estudos de caso bem conduzidos, a coleta de dados é feita mediante entrevistas, observação e análise de documentos”. Este é o contexto desta investigação.

As autoras Lüdke e André consideram que

[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (Lüdke e André, 1986, p. 34).

Nesta pesquisa, a comunicação com os participantes na escola foi realizada por meio de observação e de entrevista parcialmente estruturada com uma relação de pontos de interesse ao tema, resguardando a possibilidade para acréscimo de novos pontos que pudessem surgir na interação com os entrevistados. Assim, sem uma relação fixa de perguntas em formato totalmente estruturado, seguimos roteiros com pontos de interesse para gestores, professores, estudantes e pais ou responsáveis.

3.8 Análise de dados: Análise Textual Discursiva

A sistematização da análise dos dados é um processo que exige rigor intelectual e dedicação. Para essa etapa da pesquisa há diferentes metodologias com abordagens qualitativas válidas para compreensão dos fenômenos investigados. Entre elas encontramos a Análise de Conteúdo (AC) que trabalha com categorias emergentes com foco nas manifestações dos sujeitos, examinando os fenômenos “de dentro”, a partir de uma perspectiva interna; a Análise do Discurso (AD) que com suas raízes no materialismo histórico e na dialética marxista, assume um olhar “de fora” do fenômeno sob investigação; e a Análise Textual Discursiva (ATD), uma metodologia de natureza qualitativa e de caráter fenomenológico-hermenêutico em que o pesquisador se assume como autor das interpretações construídas a partir dos textos analisados, exercitando uma leitura a partir da perspectiva do autor do texto original, em um esforço para “colocar entre parênteses” as próprias ideias e teorias. As três metodologias pertencem ao domínio da análise textual, possuem qualidade e são válidas. Contudo, apresentam diferenças em relação ao grau ou intensidade de suas características. Portanto, ao defini-la, é importante que o pesquisador estabeleça a coerência com o propósito do seu estudo, porque a partir dela serão apresentados os resultados e a conclusão do trabalho.

Nossa opção para a análise dos dados foi pela técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) por considerar seu caráter qualitativo-interpretativo ao trabalhar textos e informações para produzir novas compreensões sobre o tema investigado.

Utilizada como ferramenta para a análise de dados qualitativos em entrevistas e documentos que visam a interpretação dos textos e discursos produzidos, a ATD envolve uma abordagem hermenêutica ao permitir a compreensão de fenômenos, a identificação de significados e a construção de novos conhecimentos sobre o objeto de estudo. Ela não pretende testar, comprovar ou refutar hipóteses, e sim, compreender e reconstruir conhecimentos sobre os temas investigados.

Para Moraes (2003, p. 204), “interpretar é construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos”.

O processo de análise foi organizado em torno de três etapas em um ciclo interativo: a desconstrução ou desmontagem dos textos do *corpus* em unidades de sentido, num processo de unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários com agrupamento em categorias, denominado categorização; e, a captação do novo emergente, com a produção e comunicação de metatextos que oferecem uma visão integrada e compreensiva dos dados. Ao final, tem-se o ciclo de análise como um todo, em um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem.

Moraes e Galiazzi (2016) comparam esse processo a uma tempestade de luz

Consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar as compreensões alcançadas ao longo da análise (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 34-35).

Dessa forma, consideramos esse método de análise o mais adequado para, a partir das narrativas coletadas, investigar as experiências do Grêmio Estudantil na escola pública de educação básica, a fim de produzir um trabalho acadêmico capaz de oferecer uma releitura integrada dos dados e uma compreensão do novo emergente em uma perspectiva crítica-emancipatória.

Concluímos, então, o processo de definição do método como caminho e da técnica como modo de percorrê-lo, considerando que na pesquisa fenomenológica o caminho é delineado durante a caminhada, com a possibilidade de ajustes no próprio curso de sua realização. Uma das principais características desse tipo de pesquisa é seu inevitável inacabamento. Portanto, não há certezas sobre o ponto de chegada.

Considerando que as categorias utilizadas na construção do Estado do Conhecimento foram “Gestão Democrática”, “Políticas Públicas”, “Neoliberalismo” e “Educação Integral”, o próximo capítulo traz como cerne do debate as políticas públicas voltadas à tríade educação-democracia-cidadania.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

*“As leis não bastam.
Os lírios não nascem da lei”*
(Carlos Drummond de Andrade)

Este capítulo destina-se às considerações sobre a perspectiva teórico-epistemológica que embasou a definição das categorias para a elaboração do Estado do Conhecimento. Com foco na Educação Integral e na gestão democrática da escola pública brasileira, debate-se aqui as políticas públicas, suas tendências, modelos, tipos e ciclo.

As políticas públicas educacionais ganharam forma mais estruturada a partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, desmembrado em 1953 em Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério da Saúde. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024. Também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi um marco que estabeleceu as bases para o sistema de ensino do país. A Constituição Federal de 1988 passou a garantir o direito à educação como um dever do Estado. E, em 1996 a nova LDBEN, Lei nº 9.394, modernizou e detalhou o sistema educacional, estruturando a educação básica e superior.

Anísio Teixeira dizia que “a educação se faz no Brasil em obediência a prescrições legais minuciosas, que determinam a organização da escola, os seus currículos e, de certo modo, até os métodos de ensino”. Leis e decretos, por si só, não transformam a prática educativa, a educação depende da ação e do envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos que a vivenciam.

Segundo Miguel Arroyo (2012) nas últimas décadas vários programas foram implementados como tentativas tardias de respostas públicas às famílias populares sobre o direito de crianças e adolescentes à vivências em tempos-espacos mais dignos. Para o autor, programas pontuais não resolvem situações sociais de precarização de direitos, é necessário que se tornem políticas públicas, de Estado, compulsórias para toda a “infância-adolescência” popular.

4.1 Políticas Públicas: o lugar das pessoas e a pesquisa educacional

Considerando o contexto hegemônico da globalização e do neoliberalismo, os autores basilares neste debate sobre política educacional e suas relações entre Estado e sociedade são Stephen J. Ball (2006), com sua expressiva contribuição sobre a importância de uma teoria sólida para o campo da pesquisa em política educacional e sobre o lugar das pessoas nas políticas públicas; Jefferson Mainardes (2006), e suas considerações sobre a abordagem de Ball ao ciclo de políticas educacionais; e, Pierre Dardot e Christian Laval (2016), sobre os valores neoliberais do capitalismo.

Stephen Ball, sociólogo britânico com publicações relevantes sobre a pesquisa em política educacional e as consequências dos interesses de mercado presentes na educação, considera que a análise crítica das políticas educacionais exige clareza do posicionamento teórico-epistemológico. Ressalta a importância da epistemologia que dê sustentação sólida à teoria vigilante, coerente, não dogmática. Define a falta de historicidade das pesquisas como um “extravagante a-historicismo”, e fala também de um “empirismo descritivo predominante” para referir-se ao fato das pesquisas serem muito descritivas, focadas em dados empíricos, e pouco críticas e abrangentes, havendo a necessidade de avançarem para além da descrição.

Ao falar sobre o lugar das pessoas nas políticas públicas, Ball argumenta que na pesquisa educacional há uma tensão básica entre o compromisso com a busca de eficiência e a busca de justiça social. Para destacar como diferentes grupos são posicionados de maneira desigual no processo de formulação e implementação das políticas, o autor discute a dicotomia entre as pessoas “dotadas de voz” e as “silenciadas” como um reflexo das relações de poder e da exclusão sistemática de certos indivíduos e grupos dos espaços de decisão.

Para ele, “dotadas de voz” são aquelas que têm poder, acesso a recursos e influência para moldar as políticas públicas. São políticos, gestores, especialistas, economistas e elites sociais que definem o que é considerado prioridade ou problema a ser resolvido. Praticam o discurso hegemônico sobre o que é sucesso ou

fracasso educacional, estabelecendo narrativas que beneficiam seus interesses, como nos casos da meritocracia e da avaliação em larga escala.

“Silenciadas” são as pessoas que pertencem a grupos marginalizados ou excluídos do debate político, como professores, estudantes, comunidades locais e populações vulneráveis. Esses grupos frequentemente experimentam as consequências das políticas sem terem a oportunidade de participar do processo decisório. Um exemplo dessa dicotomia é o envolvimento de empresas e instituições financeiras na elaboração de políticas educacionais, que acabam apresentando mais vez e voz do que os próprios profissionais da educação. Ball diz ainda que o silenciamento é ativo, as políticas públicas não ignoram as vozes dos grupos marginalizados por acaso, mas com o propósito de favorecer certos grupos. Defende que a superação desse binarismo passa pela transformação dos espaços políticos em locais mais democráticos e inclusivos.

Numa correlação ao objeto desta pesquisa, o Grêmio Estudantil ao dar voz aos estudantes ainda na infância, pode e deve ser um espaço político, democrático e inclusivo de transformação e construção da cidadania.

Jefferson Mainardes, professor e pesquisador do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), traz importantes contribuições ao modelo de ‘Ciclo de Políticas’ de Stephen Ball, especialmente no contexto da educação brasileira. Destaca a flexibilidade dessa metodologia que permite a uma mesma política ter diferentes significados e resultados, dependendo do contexto em que é aplicada. O ciclo contempla basicamente cinco contextos inter-relacionados, sem uma dimensão sequencial e sem etapas lineares: o Contexto de Influência, onde as políticas são formuladas, destacando-se os interesses de atores como governos, organizações internacionais e outras instituições que influenciam diretamente o conteúdo das políticas; o Contexto da Produção de Texto que refere-se ao momento em que as políticas são formalizadas em documentos oficiais que podem refletir disputas, contradições e compromissos entre diferentes interesses; o Contexto da Prática relativo ao processo de implementação das políticas, que serão reinterpretadas por professores, gestores e outros agentes, o que pode gerar

variações significativas em relação ao texto original; o Contexto dos Resultados focado nos efeitos das políticas na prática educacional; e, por fim, o Contexto da Estratégia Política que refere-se ao modo como os atores articulam suas demandas e influenciam o processo político.

Mainardes reconhece a relevância do modelo de Ball para a análise de políticas educacionais. Argumenta que essa abordagem se constitui num referencial analítico útil que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no Contexto da Prática, bem como os seus resultados/efeitos. Entretanto, considerando desigualdades estruturais como classe social, raça e gênero, propõe algumas adaptações e definição de limites para que esse modelo seja mais adequado a diferentes contextos e mais eficaz em análises locais precisas. Também alerta para a necessidade de explorar os processos históricos e culturais específicos em que as políticas educacionais foram moldadas; incorporar outros modelos históricos ao ciclo, como o uso de teorias críticas e pós-estruturalistas que enfatizem as relações de poder, o papel do Estado e as desigualdades sociais; e, explorar a prática do cotidiano escolar para além do local de implementação, como espaço de resistência, contestação e criação de novas significações.

Dardot e Laval (2016), extrapolando a ideia de doutrina econômica ou ideologia, apresentam o neoliberalismo como uma nova racionalidade de mundo capaz de estabelecer tanto as ações de líderes quanto as condutas dos liderados. Referem-se a ele como “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (p. 7).

Para eles, essa racionalidade neoliberal adquiriu uma dimensão totalizadora que rege todas as esferas da existência humana por meio de valores como: *competitividade*, onde a lógica da competição é promovida como um princípio universal, desde o mercado de trabalho até as relações pessoais; *desempenho* e *produtividade*, onde tudo é avaliado em termos de performance e o valor do indivíduo está na sua capacidade de gerar resultados tangíveis; *individualismo*, que

reforça a responsabilidade pessoal nos êxitos e nos fracassos, desconsiderando fatores estruturais ou coletivos; *autogestão e empreendedorismo*, onde o indivíduo é visto como uma empresa de si mesmo (*homo economicus*), sendo incentivado a gerenciar sua vida como um empreendimento contínuo; *consumismo*, que consolida o consumo como um valor central; *eficiência e utilitarismo*, onde todos devem servir aos objetivos econômicos, subordinando outros valores à lógica do mercado; e, por fim, a *desregulamentação e redução do coletivo*, com a marginalização de sindicatos ou serviços públicos em favor de soluções privadas ou mercadológicas.

Dardot e Laval não se concentram em classificar modelos, entretanto, discutem diferentes abordagens e configurações históricas, baseadas na lógica capitalista predominante em diferentes períodos e contextos: 1. Capitalismo Liberal Clássico (séculos XVIII e XIX); 2. Capitalismo de Bem-Estar ou Capitalismo Keynesiano (pós-Segunda Guerra); 3. Capitalismo Neoliberal (desde os anos 1970); 4. Capitalismo Financeiro (contemporâneo, evolução do neoliberalismo); 5. Capitalismo Globalizado (o neoliberalismo se entrelaça com a globalização, reorganizando a economia mundial). Em suas considerações duas perspectivas são possíveis: a primeira, mais pessimista, compreende a nova razão neoliberal como uma situação insolúvel, produtora de sujeitos empresariais de si mesmos em que os indivíduos não conseguem romper, nem construir novas formas de subjetivação; a segunda, defendida por eles como alternativa à dominação do mercado, argumenta que “o sujeito está sempre por construir”, abrindo espaço para novas formas de subjetivação baseadas na construção do comum, na renovação da lógica coletiva e na democracia.

Considerando o Grêmio Estudantil como um espaço possível à construção de novas subjetividades por meio de práticas democráticas, a realização desta pesquisa alinha-se à segunda perspectiva de Dardot e Laval, em que a subjetividade humana não é inata.

4.2 Tendências, modelos e tipos de políticas públicas

A análise das características das políticas públicas aqui apresentada, está ancorada em estudos de Draibe (1993), Ianni (1999), Valle (2010), e Agum (2015) fundamentados em autores como Lowi (1972), Weber (2005), Secchi (2009) e Brandão (2012).

Em seu artigo “Globalização, Neoliberalismo e Políticas Públicas Educacionais no Brasil”, Marcos José Valle aprofunda o debate sobre o tema destacando duas tendências que marcaram o desenvolvimento das políticas públicas. A primeira está sob a lógica dos mercados e da eficiência. Influenciadas por ideais neoliberais, as políticas públicas passaram a enfatizar a liberalização, a privatização e a desregulamentação, na crença de que a eficiência do mercado era superior à gestão pública direta. Essa lógica traz como exemplo a situação dos países sul-americanos que, nas décadas de 1970 e 1980, passaram por ditaduras que financiaram projetos econômicos faraônicos à custa de juros flutuantes, que levaram ao endividamento e à inadimplência. Esses países ficaram sujeitos às condições pré-definidas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), submetendo-se a “programas de ajustes” no momento de renegociação de dívidas. A segunda tendência é a das políticas focalizadas. Com o declínio dessas ditaduras incapazes de gerenciar a transição para redemocratização, a partir de 1980 surgem pressões para ampliação da participação popular, desprivatização do Estado, e pela cobrança da “dívida social”. Nesses países em processo de readequação da democracia, as políticas públicas seguiram o modelo de “focalização” dos benefícios, ou seja, destinar o gasto social para públicos específicos no âmbito da assistência social. Em contraposição aos direitos universais, esses benefícios foram distribuídos de forma seletiva de acordo com as prioridades políticas dos governantes.

Para Valle, essa lógica é particularmente evidente em programas sociais que estabelecem condições para a oferta de benefícios, como a participação em programas educacionais ou a manutenção de determinado padrão de saúde. Ao condicionar a assistência, o governo aumenta o controle sobre o comportamento dos

beneficiários e fortalece uma relação de dependência e gratidão, o que pode ser favorável para fins de apoio político.

Essas políticas focalizadas visam descentralizar e privatizar. O processo de privatização não se dá, única e exclusivamente, pela venda do bem público. Draibe (1993), define as principais formas de privatização: venda de estabelecimentos públicos para a iniciativa privada; cessação de programas públicos (privatização implícita); financiamento público para consumo de serviços privados (terceirização); e, transferência de serviços públicos ao setor privado (privatização por atribuição).

Valle cita ainda Ianni (1999) ao afirmar que na esfera educacional, a fim de manter a ordem estabelecida pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC), esse movimento de desregulação ou desregulamentação para a entrada da iniciativa privada, reduz a educação ao status de produto para atender demandas de mercado na formação de mão de obra e consumo. Perde-se então a dimensão de direito humano. Para Ianni, as práticas neoliberais que atendem aos interesses de corporações e conglomerados têm como guardiães de seus ideais as três instituições: BM, FMI, OMC. A “Santíssima Trindade” guardiã do capital.

Sobre a educação com status de produto, Carlos Rodrigues Brandão afirma que:

Destinada a pessoas humanas no singular e no plural, bem mais do que ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de Estado, a educação não é uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de novos saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades. E o que possa haver de necessariamente instrumental e utilitário nela é apenas a sua dimensão mais elementar. É como um alicerce sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser (Brandão, 2012, p. 59).

O documento “Ensino superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas”, elaborado no ano 2000 pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), apresenta o discurso

sobre a educação voltada à redução da pobreza nos países em desenvolvimento. Reforça que o fortalecimento da economia mundial depende da qualificação dos indivíduos em conhecimento, habilidade e talento, deixando o maquinário em segundo plano. Em que pesem apontamentos sobre a qualidade do ensino, essas recomendações do BM têm foco nas necessidades do mercado globalizado por meio da ampliação e adequação da mão de obra. Não aprofunda no conceito de qualidade. As pessoas ainda são vistas como submissas ao modelo estabelecido, e não como sujeitos de direitos e agentes de transformação.

No artigo “Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão”, Ricardo Agum, Priscila Riscado, e Monique Menezes tratam dos aspectos relativos aos modelos, tipos e ciclo das políticas públicas no Brasil. Ressaltam que para a interpretação do conceito de políticas públicas não existe apenas uma definição, ao longo das décadas o conceito foi sendo ressignificado. Dessa forma, buscam discutir algumas vertentes e interpretações resumindo política pública como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo colocar o governo em ação, analisar essa ação, e, quando necessário, propor mudanças em seu rumo. Consideram que os governos democráticos formulam políticas públicas que traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados e mudanças no mundo real.

Apresentam dois modelos de administração pública largamente utilizados: o modelo burocrático instituído por Max Weber (2005), que considera os princípios de legalidade e impessoalidade no trato do bem público como pilares para a eficiência e racionalidade na organização; e, o modelo gerencial descrito por Secchi (2009), que preza por conceitos como eficácia e resultado no serviço público, e pela atenção ao usuário. Para tratar dos tipos de políticas públicas baseiam a discussão na proposta de Lowi (1972), que apresenta uma classificação em quatro tipos. O primeiro refere-se a política regulatória que estabelece padrões para atores privados e públicos em uma relação de força, já que envolve burocratas, políticos e grupos de interesses. A regulamentação de serviços de utilidade pública como energia e telecomunicações são exemplos de uma política pública regulatória. O segundo tipo diz respeito a

política distributiva, que é caracterizada pela concentração de benefícios por um grupo em detrimento de outros, e dificilmente identifica-se os custos deste tipo de política, os benefícios são claros, mas os custos não. Alcança um grande número de pessoas na sociedade como, por exemplo, as políticas da previdência social no Brasil que subsidiam aposentadorias e benefícios para trabalhadores rurais, pessoas com deficiência, entre outros. O benefício é específico e concentrado, mas seu custo é difuso na sociedade. Como terceiro tipo, Lowi apresenta a política redistributiva, onde o benefício para uma categoria resulta em custos sobre as outras. A política de incentivo fiscal para determinados segmentos industriais no Brasil representa bem esse tipo, onde setores são beneficiados sistematicamente, em detrimento de outros. Há limites legais impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Deste modo, ao incentivar uma determinada área da economia, deve ocorrer um aumento de arrecadação em outro segmento. Daí o embate e a barganha são fundamentais para determinar quem serão os ganhadores e perdedores. Por fim, há a política constitutiva, tipo de política pública que fica na arena dos atores governamentais. Encontra-se acima das demais, já que tem o papel de estabelecer regras não somente sobre os poderes, mas também sobre princípios existentes para estabelecimento das demais políticas públicas.

4.3 Educação Integral no contexto neoliberal

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Assembleia Geral dos Estados Unidos, 1948) estabeleceu princípios que norteiam os sistemas educacionais dos países ocidentais. Em seu artigo 26, além de tratar do direito de todo ser humano à instrução gratuita e obrigatória nos graus elementares e fundamentais, estabelece ainda que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

No sentido do pleno desenvolvimento, a Educação Integral refere-se a uma concepção pedagógica que visa a formação humana em todas as dimensões -

cognitiva, emocional, social, cultural, ética e física. A Educação em Tempo Integral diz respeito à ampliação da jornada escolar, ou seja, ao aumento do tempo diário que o estudante permanece na escola. Embora sejam conceitos distintos, estão relacionados, pois a ampliação do tempo escolar não garante, por si só, uma formação integral, é necessário que haja intencionalidade pedagógica orientada para o desenvolvimento global do aluno, criando melhores condições para a concretização de uma Educação Integral.

Na legislação brasileira, a abordagem ao tempo de permanência do estudante na escola é recente. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no art. 34, parágrafo 2º prevê: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. No art. 87, parágrafo 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral”. Nos dois artigos verifica-se que as palavras “progressivamente” e “progressão” registram uma certa indefinição em relação ao prazo para a implementação do tempo integral, apontando para uma perspectiva futura. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) trouxe alguns avanços ao incluir a educação infantil e definir uma jornada mínima de sete horas, mas ainda considerando uma implementação progressiva, sem metas e prazos. Somente a partir de 2007, com o início da vigência da Lei nº 11.494 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a implantação de escola em tempo integral obteve dimensão legal de projeto de Estado, com a possibilidade de recursos para atender a educação básica em qualquer cidade do país.

Em 2009, o texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral trouxe os conceitos de tempo e espaço:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (Brasil, 2009, p. 18).

Nos últimos dez anos, a agenda da Educação Integral em Tempo Integral vem sendo construída com alguns avanços em relação ao desafio de desnaturalizar o atendimento restrito de quatro a cinco horas diárias da “escola de turno”. Em 2014, com a aprovação da Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), deu-se um passo significativo ao estabelecer, na meta 6, que o Estado deverá “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica”. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua introdução reconheceu a Educação Integral como um dos seus fundamentos independentemente da duração da jornada escolar. Em 2023, o Governo Federal, por meio da Lei nº 14.533 instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), e da Lei nº 14.640 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (PETI) visando fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica de todo o Brasil, na perspectiva da Educação Integral. Mais recentemente, em agosto de 2025, a Resolução CNE/CEB nº 7 aprovou as Diretrizes Operacionais para Educação Integral em Tempo Integral.

O “Documento de Referência para Articulação Intersetorial na Jornada Escolar de Tempo Integral, na Perspectiva da Educação Integral”, (MEC, 2025, p.42) cita o direito de participação dos estudantes em Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis. Em seu eixo “Entrelaçar” apresenta 11 passos para a configuração de territórios de Educação Integral. O sétimo destaca a importância da participação ativa de bebês, crianças, adolescentes e jovens na “vida da escola” para fortalecer vínculos, respeito e valorização dos estudantes no processo de construção coletiva e participativa da gestão da escola.

A concepção de Educação Integral que pauta este trabalho, já abordada no primeiro capítulo, está baseada na perspectiva freireana de educação como ato político, ético e cultural indissociável da realidade concreta em que vivem os educandos, com a proposta de uma prática educativa que liberta da opressão, possibilitando a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Para Freire (1979), “a participação popular, em qualquer de suas formas, é a

prova de que o povo se faz sujeito histórico”. Nessa perspectiva, a cidadania não se limita ao exercício formal de direitos e deveres, mas constitui-se como processo histórico, coletivo e emancipatório onde diálogo e democracia são inseparáveis. De maneira análoga, a participação estudantil é prova de que os estudantes assumem-se como sujeitos ativos na construção do seu espaço de aprendizagem, e não como meros consumidores de saberes. A escola que promove o diálogo entre estudantes, professores, gestores e comunidade, abre caminho para a construção de uma gestão mais inclusiva e justa.

No campo político-filosófico, além de Freire, não há como se falar em educação e democracia sem falar das contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Miguel Arroyo e Jaqueline Moll, para quem a “Educação Integral, Integrada e Integradora” parte da concepção de uma educação libertadora, que garante a formação humana e o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando todas as dimensões do ser – cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual e física.

No livro “Educação para a democracia: introdução à administração educacional” encontramos a busca de Anísio Teixeira pela reconstrução social por meio da pedagogia da escola nova, com indivíduos orientados para a democracia e para a igualdade. Suas teses educacionais identificam a luta pela democratização de nossa sociedade, e, sua trajetória de vida e obra foram marcadas pela utopia, no sentido de lugar quase inalcançável, mas, que por isso mesmo, continua-se a buscar. Para ele, não tinha sentido um sistema educacional estruturado com uma escola primária e profissional para o povo, e uma escola secundária e superior para a elite, ou seja, uma educação para o trabalho e uma educação para a cultura. Tampouco a separação entre a legislação federal para o ensino secundário acadêmico, e a legislação estadual ou municipal para o ensino profissional. Anísio considerava a educação um investimento duradouro e necessário

[...] É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos

afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos, sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável... (Teixeira, 1959).

Como pensador “mais discutido, mais apoiado e mais combatido no Brasil”, nas palavras de Darcy Ribeiro (1997), Anísio destacou três aspectos históricos no direcionamento e autonomia da educação: a Igreja com poder de direção espiritual da sociedade; o Estado com a educação como instrumento para formar e perpetuar ideologias; e o controle indireto da própria sociedade que por meio das forças sociais mostrou-se mais favorável à livre e plena expansão das instituições educativas, caracterizando sociedades mais pluralistas e heterogêneas.

Apesar de não ter utilizado a expressão “Educação em Tempo Integral” para tratar do tempo de permanência dos estudantes na escola, Anísio falava da educação de “dia integral”

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como uma miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1994, p.63).

Dois projetos arquitetônicos singulares materializaram essa proposta: as Escolas-Parque/Escolas-Classe criadas por ele nos anos 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990. Foram projetos diferenciados com uma arquitetura de acolhimento para escolas que priorizavam a convivência e interação em todos os espaços destinados à aprendizagem das atividades curriculares, esportivas, culturais, artísticas, ambientais de alimentação e cuidados com o corpo e a natureza.

Para Arroyo (2012), as Escolas-Parque e os CIEPs foram um marco histórico de sensibilidade política, ética e pedagógica frente ao problema da precarização das formas de viver das infâncias e adolescências populares. Para ele, os programas voltados à Educação Integral em Tempo Integral mostram a consciência política de que cabe aos governos o dever de garantir mais tempo de formação. Dada a importância da construção identitária nas trajetórias de vida de cada estudante, não

mais lhe cabe o papel de coadjuvante na escola, mas sim o direito a tempos-espacos de justas e dignas vivências.

A construção identitária na escola é um processo fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Ambiente de interações entre estudantes e educadores, o Grêmio Estudantil é sobretudo local de construção de identidade, de valores e de visão de mundo. Para que esse ambiente seja saudável ao desenvolvimento da identidade dos alunos, precisa ser espaço de diálogo livre de discriminações de classe social, gênero, etnia, religião, ou seja, ambiente inclusivo e seguro que gere o sentimento de pertencimento. Segundo Melucci (2004), a identificação está vinculada à distinção do indivíduo no ambiente, à sua singularidade. Nesse contexto:

A identidade define, portanto, nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos. Contudo, a autoidentificação deve gozar de um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar a nossa identidade. A possibilidade de distinguir-nos dos outros deve ser reconhecida por esses “outros”. Logo, nossa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela autoidentificação encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações. A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros (Melucci, 2004, p. 45).

Stuart Hall em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, fala que o conceito de identidade é complexo e ainda pouco desenvolvido e pouco compreendido na ciência social, sendo impossível oferecer afirmações conclusivas. Considera que o complexo processo de mudança, sintetizado sob o termo Globalização, atravessou fronteiras integrando e conectando comunidades em novas combinações de espaço-tempo e gerou um duplo movimento: de um lado, promoveu a homogeneização cultural, onde identidades locais foram pressionadas ou transformadas pelas forças do mercado global; do outro, estimulou formas de resistência, onde algumas comunidades encontraram formas de adaptar e revalorizar as suas tradições em face dessas mudanças.

Ao que hoje denominamos Globalização, Anísio Teixeira já se referia como uma nova ordem “gigantesca e mecânica” com interdependência dos sistemas

econômicos e políticos em uma organização manipulada por governos e forças econômicas

O progresso científico criou técnicas de trabalho de caráter mais coletivo do que individual; tornou possíveis imensas concentrações humanas; propiciou, pelo transporte fácil, organizações de imensa amplitude e, de modo geral, está unificando as nações e, sob certo aspecto, o mundo inteiro, em uma gigantesca organização, manipulada por governos e forças econômicas, constituídos de pequenos grupos de pessoas, transformadas, assim, em seres extremamente poderosos (Teixeira, 1958).

Para Alarcão (2001), as contradições da sociedade globalizada marcada pela competitividade, individualismo e falta de solidariedade, demonstram que a cidadania deve estar presente já nas vivências escolares, e não apenas no futuro do cidadão

Vive-se em alienação. [...] a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola (Alarcão, 2001, p. 22).

Benevides (2016) nos alerta para um cenário marcado pela intolerância e pelo ódio, alimentado por posições político-partidárias extremas, que ameaçam a cidadania democrática e fragilizam o Estado de Direito. Em suas palavras

É um tanto aflitivo falar sobre noções teóricas de democracia e cidadania numa conjuntura tão conturbada como esta que vivemos em nossa pátria amada, Brasil. Porém, apesar de uma avaliação desoladora sobre a crise (política, econômica e moral) defendo, seguindo Antonio Gramsci, que devemos ser céticos no diagnóstico, mas otimistas na vontade, na ação. É importante, portanto, sistematizar os conceitos principais da temática e associá-los à realidade brasileira (Benevides, 2016, p. 1).

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 8), “o acúmulo de tensões e problemas não resolvidos, o reforço de tendências desigualitárias e desequilíbrios especulativos preparam dias cada vez mais difíceis para as populações”. Salientam que a cidadania

não é mais definida como participação ativa na definição de um bem comum próprio de uma comunidade política, mas como uma mobilização permanente de indivíduos que devem engajar-se em parcerias e contratos

de todos os tipos com empresas e associações para a produção de bens locais que satisfaçam os consumidores (2016, p. 232).

Esses processos globais, acelerados pela tecnologia, provocaram uma compressão espaço-tempo que leva a uma percepção de encurtamento dos tempos e das distâncias, com impactos imediatos dos eventos sobre pessoas e lugares, ainda que situados a uma grande distância. Entretanto, mesmo com a tecnologia e o comércio digital interligando economias e sociedades, em 2025 a posse do presidente eleito nos Estados Unidos acentuou um movimento denominado pela mídia como “nova globalização” caracterizado pelo unilateralismo e protecionismo com fechamento de fronteiras físicas entre países. Em oposição à globalização tradicional, acordos multilaterais são desconsiderados por grandes potências ou blocos regionais que adotaram políticas mais rígidas de controle de fronteiras, priorizando a segurança nacional e a proteção de mercados internos, em detrimento da livre circulação de pessoas e mercadorias.

Na análise da evolução da sociedade contemporânea destacamos a convergência de pensamento entre dois autores de naturezas distintas: um líder indígena brasileiro, Ailton Krenak, e um filósofo e sociólogo polonês, Zygmunt Bauman. Este fala de uma sociedade volátil, onde as relações são frágeis e as identidades são fluídas. Aquele critica a “abstração civilizatória”, evidenciando o distanciamento entre humanidade e natureza com a perda de conexão com a “mãe terra”. Ambos criticam o consumismo e a desumanização progressiva, onde as relações humanas se tornam superficiais, guiadas pelo imediatismo e pela lógica do mercado; e a modernidade tecnológica molda a vida numa racionalidade fria e técnica. Krenak nos alerta que

Neste momento, estamos sendo desafiados por uma espécie de erosão da vida. Os seres que são atravessados pela modernidade, a ciência, a atualização constante de novas tecnologias, também são consumidos por elas. Essa ideia me ocorre a cada passo que damos em direção ao progresso tecnológico: que estamos devorando alguma coisa por onde passamos. Aquela orientação de pisar suavemente na terra de forma que, pouco depois de nossa passagem, não seja mais possível rastrear nossas pegadas está se tornando impossível: nossas marcas estão ficando cada vez mais profundas. E cada movimento que um de nós faz, todos fazemos. Foi-se a ideia de que cada um deixa sua pegada individual no mundo;

quando eu piso no chão, não é o meu rastro que fica, é o nosso. E é o rastro de uma humanidade desorientada, pisando fundo (Krenak, 2020, p. 95-96).

Para superar essa líquida fragmentação que a lógica do mercado neoliberal atribui a tudo e a todos, Brandão (2012) fala sobre educar para formar e transformar como possibilidade de uma nova modalidade de produção e circulação de bens e serviços, com consumidores conscientes. E questiona

Em nome de quem e do que estaremos destinando nossos educandos a quê, a que lugar social, a que projeto pessoal e coletivo de vida? A que proposta de vida e construção do presente e do futuro? Seguiremos, de forma aberta ou disfarçada, os ditames do Banco Mundial para a educação? Seguiremos servindo à decisão de uma assembleia da Organização Mundial do Comércio, que solenemente decretou serem a previdência social, a saúde e a educação mercadorias como outras quaisquer? (Brandão, 2012, p. 51).

Sob as circunstâncias decorrentes do contexto neoliberal que arrestou a educação para produção de subjetividades competitivas e individualistas, a educação de crianças e jovens na sociedade brasileira enfrenta grandes desafios. A má distribuição de renda favorece os setores mais ricos, gera exclusão social, acentua a pobreza e causa efeitos perversos como violência, discriminação, desigualdades.

A escola pública, enquanto espaço de formação humana e social, desempenha papel fundamental para promoção do estímulo ao pensamento crítico e à participação cidadã e solidária. O envolvimento das crianças nos tempos e espaços do Grêmio Estudantil pode possibilitar, desde cedo, a vivência da democracia, do diálogo e do protagonismo social, elementos fundamentais para a construção da cidadania plena.

O Grêmio é um espaço de construção coletiva e de exercício da cidadania que pode ser um contraponto importante ao pensamento neoliberal e funcionar como uma resistência a essa lógica. Promove a coletividade e a cooperação contrastando com a visão individualista do neoliberalismo; incentiva a autonomia dos estudantes e seu envolvimento nas decisões da escola; aborda pautas sociais com

temas como igualdade de gênero, justiça social, meio ambiente e combate às desigualdades, temas que questionam a lógica neoliberal.

4.4 A escola pública, democrática e de qualidade

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”

(Teixeira, 1936)

Para debater a junção do binômio “democracia e educação” como possibilidade harmoniosa, ainda que subjetiva, à escola pública de qualidade, contamos com um amplo aporte teórico, com destaque a Bourdieu (1998, 2001), Charlot (2013), Bauman (2015), Sacristán (2013, 2015), Libâneo (2016), e Anísio Teixeira.

Perguntado, em 1959, sobre a situação do ensino no Brasil, Anísio falou na expansão desordenada do que chamou de uma das zonas mais opacas do desenvolvimento nacional, caracterizada pelo crescimento do sistema escolar e pela dificuldade do Estado em administrá-lo. Para ele, a escola era

[...] quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, e o tradicionalismo cego ou interesses mais egoísticos. Pobre escola! É a mais humilde, a mais mandada das instituições e, a mesmo tempo, o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada se lhe permite! Quanto mais abandonada mais culpada fica de tudo que nos suceda (Teixeira, 1959).

A gestão democrática como princípio regulador do planejamento e execução das políticas educacionais no país, está legalmente instituída nas redes públicas de ensino por meio de seus documentos locais como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e o Currículo. Esses documentos são construídos com base nos princípios democráticos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação. Entretanto, a educação democrática e igualitária já havia sido afirmada no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Anísio Teixeira afirmava e defendia a relação estreita entre

democracia e educação, apontando que a escola de qualidade tem que ser universal, laica, gratuita e pública, e que é condição para a democracia

A relação entre a democracia e a educação é, assim, algo essencial, constituindo os dois processos, na realidade, um só e único processo, podendo-se admitir que o grau de democracia em qualquer comunidade se medirá pelo grau de educação que houver atingido (Teixeira, 2007).

A trajetória de luta dos movimentos sociais em defesa da escola pública democrática, laica e gratuita ganhou força no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, período de transição do regime militar para o regime civil, durante o processo de redemocratização do Brasil. Desde então, inúmeras foram as contradições nos projetos políticos de diferentes governos, sempre em descontinuidade, com a ideia de educação democrática restrita apenas à garantia de acesso ao ensino obrigatório e à ciência da decisão de um grupo dominante sobre as questões escolares. Não se discutia o direito à educação de qualidade para todos.

O conceito de “Educação de Qualidade”, considerado por muitos como um pleonismo, teria surgido no interior da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo internacional envolvido com questões econômicas e encarregado de produzir materiais educativos, como currículo e avaliação em larga escala. Sobre os efeitos da ação dessa organização, o pesquisador francês Bernard Charlot discorre que

na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o *thinking tank*, como dizem os norte-americanos, isto é, o reservatório para ideias. Saíram da OCDE a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a própria expressão de “qualidade da educação”, a ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo de toda vida”. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de admirar quando se sabe que ela foi explicitamente criada para promover a economia de mercado (Charlot, 2013, p. 52).

Sousa e Schmidt (2023), no artigo “Agenda 2030-ONU como ato de linguagem neoliberal: educação de qualidade e desigualdades sociais” convergem na crítica às desigualdades sociais e trazem alguns nomes da literatura internacional ao tratar da falácia na definição do conceito de qualidade em certos discursos universalizantes. Para eles, o conceito de Educação de Qualidade na Agenda 2030-

ONU, bem como o discurso pedagógico contido no Objetivo 4, são de natureza neoliberal e tecnicista, enfatizam a matemática e a engenharia no contexto de educação mercadológica voltada à formação de empreendedores individuais para um mercado competitivo e desigual. Empréstam de Therborn (2012) o conceito de neoliberalismo como um conjunto de receitas e de programas econômicos oriundo dos anos 1970, estruturado em oposição ao Estado social. Retomam contribuições significativas de alguns autores renomados: Bauman (2015), sobre as desigualdades sociais e a naturalização pelos indivíduos, em razão de que, enquanto sociedade, as pessoas são educadas para se acostumar com esses cenários; Bourdieu (1998, 2001), e suas ideias mais contundentes em relação à crítica direcionada ao imperialismo neoliberal; Sacristán (2013, 2015), com reflexões sobre o discurso empresarial utilitarista do mercado como mecanismo regulador da educação de qualidade com a valorização de conhecimentos técnicos das matemáticas, engenharias, e linguagens comerciais, em detrimento das humanidades, da cultura clássica, e das ciências sociais; Charlot (2013), sobre a educação de qualidade como fruto da produção educacional criada pela OCDE, centro do pensamento neoliberal no que tange à educação; e, Silva (2015, 2020), com estudos voltados à compreensão do funcionamento do neoliberalismo educacional na produção de mais desigualdades sociais.

Para Harari (2018), a desigualdade remonta à Idade da Pedra, onde grupos de caçadores-coletores enterravam seus membros em sepulturas decoradas com diversos adornos, enquanto os não pertencentes a esses grupos eram destinados às covas simples. Na modernidade tardia, a igualdade tornou-se um ideal em quase todas as sociedades humanas. Assim, a história do século XX também foi marcada pela luta por redução da crescente desigualdade entre as sociedades.

A escola é uma alternativa à racionalidade fria e técnica, com a possibilidade de um futuro mais humano, solidário, ecológico, ético e coletivo. Harari destaca a importância da coletividade

Assim como é preciso uma tribo para criar uma criança, é preciso uma tribo para inventar uma ferramenta, resolver um conflito ou curar uma doença. Nenhum indivíduo sabe tudo o que é preciso para construir uma catedral,

uma bomba atômica ou uma aeronave. O que deu ao Homo sapiens uma vantagem em relação a todos os outros animais e nos tornou os senhores do planeta não foi nossa racionalidade individual, mas nossa incomparável capacidade de pensar juntos em grandes grupos (Harari, 2018, p. 272).

As desigualdades educativas na sociedade brasileira também são discutidas por Libâneo no texto “Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”. Ao abordar os efeitos das políticas educacionais nas concepções de escola e de conhecimento escolar, o autor questiona a finalidade da escola. Afirma que há desacordo entre os pesquisadores e profissionais da educação sobre os objetivos e formas de funcionamento da escola pública, repercutindo em diferentes significados de qualidade de ensino.

Buscando-se pela definição da palavra desfiguramento, não tão usual na literatura pedagógica, encontra-se, entre outras, o ato ou efeito de desfigurar, ou seja, de alterar o aspecto de algo ou alguém, geralmente de modo extremo a descaracterizar, a tornar irreconhecível. Nesse sentido de descaracterização, Libâneo considera que

uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (Libâneo, 2016, p. 40-41).

Para ele, a escola não está voltada aos conhecimentos significativos nem ao desenvolvimento de processos de pensamento crítico para compreensão e análise da realidade. Ao contrário, é uma “escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho”. Considera que a participação é o

[...] o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (Libâneo, 2004, p. 102).

Dessa forma, alguns desafios estão postos aos gestores escolares. Entre eles, talvez o maior seja conectar a escola ao seu território para que ela possa deixar de ser local de reprodução para tornar-se local de transformação e de construção coletiva de saberes, de valorização das diferenças e de fortalecimento da democracia.

4.5 Programa Mais Educação: uma experiência bem-sucedida interrompida pela descontinuidade das políticas públicas brasileiras

*“...Numa democracia, pois,
nenhuma obra supera a da educação”
(Anísio Teixeira)*

A implantação de políticas e programas destinados ao direito à educação em sua dimensão integral, torna-se ainda mais urgente diante das profundas desigualdades sociais. Nesse contexto, o Programa Mais Educação (PME) implementado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) do Ministério da Educação, se destacou ao mobilizar ações no campo da Educação Integral gerando perspectivas de reformulação nos currículos escolares de mais de sete milhões de estudantes e 60 mil escolas da rede pública, segundo dados do INEP em 2017. Como estratégia intersetorial do governo federal promoveu a ampliação de conceitos importantes como espaço, tempo e intersetorialidade. Caracterizado pela horizontalidade no diálogo com as escolas/redes e pela concepção de currículo fundamentado na perspectiva de formação humana integral voltada às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, o programa, cujos avanços foram materializados por meio dos dados de permanência e aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas, foi suspenso com a interrupção do governo da presidenta Dilma Rousseff em 2016 (Barcelos, Moll, 2021).

A despeito da descontinuidade de programas e políticas, o debate sobre a educação como garantia plena do desenvolvimento humano tem sido compartilhado

em todas as regiões por educadores e pensadores que se empenham na luta pela educação pública de qualidade.

No livro “Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos”, Moll (2012) e colaboradores reavivam o debate retomando o projeto educacional de Anísio, que transcendia o aumento da jornada escolar como condição para uma formação abrangente ao desenvolvimento global dos estudantes

... o sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma “megapopulação” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades (Moll, 2012, p. 28).

O legado deixado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire gerou nas últimas décadas, durante o movimento de redemocratização do país, algumas experiências de iniciativas locais. Em diversos municípios frutificaram experiências locais para a oferta de Educação Integral em Tempo Integral. Com foco na formação humana e no desenvolvimento integral dos estudantes, gestores escolares têm enfrentado o desafio de romper com o tempo de Cronos que automatiza a educação tradicional, estendendo-a em diferentes espaços para além da escola, por meio de parcerias e ações intersetoriais que possibilitam aos estudantes extrapolar os muros da escola.

Em continuidade ao debate sobre políticas públicas orientadas para a tríade educação-democracia-cidadania, o próximo capítulo apresenta a experiência local de um município do interior do Estado de São Paulo, que constituiu o *locus* do estudo de caso desta investigação.

5 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ATIBAIA/SP

A discussão que embasa este capítulo apoia-se na experiência da rede municipal de ensino de Atibaia/SP, e segue ancorada nos pressupostos de Moll, Arroyo, Alarcão, Freire com o acréscimo das contribuições de Arendt, Hawking, Sacristán e Gómez, e Sarup.

A Estância de Atibaia é um município localizado na região serrana, a sudeste do estado de São Paulo, abrangendo uma área de 478.521 km². Em 2022, sua população era de 158.647 habitantes (dados do IBGE). Habitada por indígenas antes de seu aldeamento, a identidade do povo atibaiano tem muito desses povos que se misturaram a portugueses, espanhóis, negros, italianos, japoneses, entre outros. Atualmente, seu perfil socioeconômico pode ser definido pela síntese entre identidade de polo comercial qualificado ao turismo e convenções, e, referencial produtivo agrícola hortifrutigranjeiro.

5.1 A rede municipal de ensino

O sistema de educação municipal mantido pelo poder público está organizado para atender a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Por ocasião do início desta investigação, atendia aproximadamente 16 mil alunos em 63 unidades escolares divididas em: escolas em tempo integral (41), escolas com ampliação de jornada em contraturno (14) e escolas em tempo parcial (08). Obteve 7,3 como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb-2023) nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse atendimento acontece nas dependências das escolas e em outros espaços que acrescentam vivências significativas aos alunos. A rede desenvolve projetos em parcerias com organizações públicas e privadas. Alguns projetos são institucionais para todas as escolas e outros são opcionais com livre adesão de cada unidade escolar. A cada ano letivo a definição dos projetos passou pela análise da equipe técnica da secretaria de educação, que considerou a importância de manter

o diálogo com a ideia de uma cidade que educa e aprende, onde os diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos.

A perspectiva de construção de uma escola de Educação Integral em Atibaia teve início na década de 1980, conforme explicitado em documento do acervo municipal

[...] foi implantada uma proposta educacional voltada ao desenvolvimento integral do educando em seus diversos aspectos. Pensou-se em uma educação democrática e crítica, com foco no desenvolvimento de homens autônomos com poder de discernimento; uma educação que é sinônimo de vida (Documento “ATIBAIA – Políticas de Administração Municipal, 1988”).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a rede iniciou os estudos e debates para a construção coletiva e colaborativa de um currículo local. Durante os anos de 2019 e 2020, a comunidade escolar dedicou-se à elaboração do primeiro Currículo Municipal da Educação Básica. Inicialmente, reuniões presenciais foram palco para as discussões, mas, durante o processo houve a pandemia (Covid-19) e as etapas seguintes foram adaptadas às condições do ambiente virtual.

Graças a um rigoroso protocolo sanitário implantado em 2020, o retorno presencial dos discentes e dos educadores foi possível em fevereiro de 2021. Nessa ocasião um novo desafio foi proposto no âmbito da unidade de atuação de cada profissional. Aos que exerciam suas funções em escolas e creches coube participar da construção coletiva e colaborativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o quadriênio seguinte (2022-2025), com a proposta de envolver a comunidade no processo de elaboração e revisões anuais. Aos técnicos da secretaria de educação coube a tarefa de elaborar um Plano de Gestão para o período de quatro anos (2021-2024), com a finalidade de apresentar um planejamento estratégico ao desenvolvimento da Educação Integral a partir do novo cenário, reflexo da pandemia.

Em 2022 o cerne do trabalho foi desenvolver e fortalecer as políticas locais para fomentar a Educação Integral visando a ampliação da jornada, e, sobretudo, a

ampliação da dimensão educativa das escolas. Iniciou-se então um movimento desencadeador ao debate e elaboração de um documento norteador.

Este documento, alinhado ao Currículo Municipal (2020), propôs a reformulação do processo educativo para a construção de uma escola de Educação Integral com ampliação da jornada diária e implementação de ações pedagógicas voltadas às diversas dimensões do desenvolvimento humano e promoção de valores como a paz e a justiça social com vista à humanização das condições de vida em sociedade. Contemplou aspectos como a estrutura física dos espaços escolares, os níveis de ensino, as idades, os interesses, os ritmos de aprendizagem e o contexto territorial, cultural e social em que a escola se insere. A partir desse diagnóstico, delineou-se um planejamento democrático e coletivo para a implementação da proposta, valorizando e otimizando os recursos já existentes.

Um ponto crucial durante o processo de elaboração do documento norteador foi envolver a comunidade escolar na compreensão da dimensão do conceito de “Educação Integral, Integrada e Integradora” para que pudesse, com base nesse conhecimento, diagnosticar as potencialidades oferecidas pelo espaço escolar. Dessa forma, a comunidade foi convidada a pensar, entre outras possibilidades, sobre: – Como reorganizar ou criar um espaço de leitura que incentive e possibilite a formação de leitores? – Como pensar um jardim ou uma horta para escola utilizando os espaços disponíveis? – Como tornar o refeitório um espaço de aprendizagem? – Como otimizar os espaços externos da unidade escolar, de modo que a comunidade possa usá-los nos fins de semana? – O que há no entorno da escola que pode ser usado como extensão do espaço escolar? – Como a escola pode se tornar um espaço de formação para a comunidade e vice-versa? – Como a escola acolhe os jovens, adultos e idosos da comunidade? – Como as diferentes atividades e espaços da/na escola pautam o enfrentamento de preconceitos estruturais, como o racismo, o machismo e a homofobia?

Muitas horas para estudo e encontros interativos foram necessárias à realização desse processo. Assim, em dezembro de 2023 estava finalizado o Documento-Base denominado “Educação Integral em Atibaia/SP: Concepções,

Desafios e Proposições”, construído de forma coletiva e validado pela rede municipal de ensino por meio de uma consulta pública com a participação democrática de toda a comunidade escolar.

O documento encontra-se ainda em implementação, tendo como principal objetivo fomentar, de forma contínua, a reflexão e o debate em torno dos desafios associados à construção de uma escola profundamente ligada ao território e à cidade que educa e aprende.

5.2 Infância: a participação da criança como sujeito social

A participação da criança como sujeito social na educação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental é um direito assegurado em documentos como a LDBEN (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), atualizado para o ambiente on-line pela Lei nº 15.211/2025, em vigor desde 17 de março de 2026, obrigando as plataformas digitais a protegerem menores, impondo verificação de idade, remoção rápida de conteúdos ilícitos e proibição de algoritmos manipulativos. É consenso entre estudiosos e autores que as crianças têm o direito de expressar suas opiniões e de serem ouvidas numa relação de construção da infância e da própria sociedade. Sarmiento (2009) defende que a infância é um grupo social com voz ativa, e não apenas uma fase de preparação para a vida adulta. Para ele, as crianças são atores sociais, e não apenas "futuros adultos". Sarmiento, Tomás e Fernandes (2007) argumentam que

a participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um “modismo” [...] No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (Sarmiento, Tomás e Fernandes, 2007, p. 197).

A concepção de infância, amplamente estudada nas áreas da sociologia, antropologia, psicologia e pedagogia, evoluiu ao longo da história. A esse respeito, Cruz (2008) defende que

[...] os novos conhecimentos oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltado as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc. Assim, a criança passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência (Cruz, 2008, p. 77).

No passado crianças foram retratadas em pinturas e esculturas como miniaturas vestidas com trajes de adultos. De acordo com Lajolo (2001), a palavra infância tem origem no latim *infantia* e está relacionada a um período da vida com ausência de fala, é o estado do infante, ou seja, aquele que não fala (in: negação e fante: falar, dizer).

Arroyo (2012) afirma que situações persistentes de precarização de direitos, como o direito dessas infâncias a tempos dignos de viver, não serão resolvidas por meio de programas pontuais. Somente políticas compulsórias de Estado poderão garantir o direito a uma vivência digna e justa

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram (Arroyo, 2012, p. 34).

Para o autor a forma como a infância e a adolescência populares são “pensadas”, ou seja, conceituadas, condicionam a forma com que são tratadas nos programas e nas políticas socioeducativas. Nesse contexto, as políticas públicas estariam apenas reforçando uma cultura política colonial e elitista com visões antipedagógicas, antiéticas e preconceituosas, das infâncias e juventudes populares. Somente uma visão positiva, de protagonismo afirmativo, poderá se contrapor a essa histórica cultura política segregadora e inferiorizante. O avanço para políticas de reconhecimento depende de uma mudança na forma de pensar a infância-

adolescência-juventude. Sair do registro inferiorizante do vulnerável a ser salvo pela escola, para vítima histórica de relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação-subordinação.

A BNCC (2017) assume uma visão plural e integral da infância, considerando singularidades e diversidades. Também considera a relevância de serem estabelecidos processos educativos que incluam “as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir”.

No Currículo Municipal de Atibaia, a concepção de infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico construído na diversidade das culturas locais. Há o entendimento de infâncias no plural, com vivências que potencializam a formação integral da criança desde o nascimento, já que ao desenvolver-se vai atribuindo significado à sua experiência, ampliando gradativamente sua curiosidade e suas inquietações com a mediação de orientações, materiais, espaços e tempos. O documento curricular destaca que

é indispensável que os professores tenham clareza das concepções de criança e infância presentes nos documentos norteadores desta etapa e nas propostas pedagógicas, valorizando os saberes da criança, o que elas pensam e falam, considerando-as como sujeitos históricos, protagonistas de suas aprendizagens no contexto das práticas cotidianas, possibilitando que ampliem seus conhecimentos, habilidades, dentre outras experiências necessárias ao seu desenvolvimento integral (Currículo de Educação Básica Municipal de Atibaia-SP, 2020, p. 101).

O termo “infâncias” no plural enfatiza que não existe uma única forma de ser criança e de viver a infância, mas, uma diversidade de experiências atravessadas por fatores sociais, culturais, econômicos e históricos. As vivências de uma criança na periferia urbana, de uma criança indígena ou de uma criança de classe média são distintas, mas todas fazem parte das infâncias e contribuem, ainda que de uma forma mais lúdica, para que exerçam a participação social e compreendam que a cidadania ativa se expressa em múltiplas dimensões do cotidiano.

Neste trabalho, o conceito de infância é abordado não apenas como uma etapa biológica do desenvolvimento, mas também como um fenômeno social e

cultural, entendido enquanto construção histórica que se transforma ao longo do tempo e de acordo com o contexto cultural. É influenciado por fatores como a classe social, o gênero, a etnia, o território e o enquadramento político.

Assim, a etapa da pesquisa empírica com *locus* na escola foi embasada pela concepção de múltiplas infâncias socialmente construídas com experiências, descobertas, participações e significados diversos. Entre os 6 e os 10 anos de idade, as crianças encontram-se em fase de construção de competências como a empatia, o autocontrole, a expressão das emoções e a resolução de conflitos. Ao trabalhar essas dimensões de forma intencional, a escola possibilita ao estudante um espaço privilegiado para ainda na infância participar, opinar, aprender a ouvir e ser ouvido, argumentar com respeito, gerir conflitos, decidir coletivamente e acompanhar a implementação das decisões.

5.3 Tempo e espaço na escola de Educação Integral

O debate, em uma perspectiva de Educação Integral, a respeito das relações do/com o tempo nos processos de planejamento das ações educativas, é complexo. Há vários aspectos que precisam ser considerados quando se trata da dimensão da temporalidade. A origem mitológica de Cronos e Kairós e o uso conotativo dos termos possibilitam entender o tempo linear e não linear, necessários e complementares à promoção de uma Educação Integral. Em uma abordagem mais científica, considerando que na teoria da relatividade não existe tempo absoluto, encontramos em Hawking (2015)

[...] nossos conceitos sobre a natureza do tempo mudaram ao longo dos anos. Até o início do século passado, as pessoas acreditavam em um tempo absoluto. Ou seja, era possível classificar qualquer evento por uma grandeza chamada “tempo” de maneira única, e todo bom relógio estaria de acordo quanto ao intervalo de tempo entre dois eventos. No entanto, a descoberta de que a velocidade da luz parecia ser a mesma para qualquer observador, a despeito de como ele estivesse se movendo, levou à teoria da relatividade – e, baseados nela, tivemos de abandonar a ideia de que havia um tempo único e absoluto. Em vez disso, cada observador teria sua própria medida de tempo, conforme o relógio que ele carregasse: relógios portados por observadores diferentes não necessariamente coincidiriam. Assim, o

tempo se tornou um conceito mais pessoal, relacionado ao observador que o media (Hawking, 2015, p. 179).

Alarcão (2001) considera que a escola não pode ser pensada apenas como tempo e espaço de preparação para a vida porque ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania

[...] para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada. Questionemo-nos, então, sobre o modo como respondemos à curiosidade dos nossos jovens perante a ciência, a técnica, o desenvolvimento físico, a sexualidade, a droga. E interroguemo-nos também sobre o modo como respondemos igualmente à curiosidade e ao espírito de iniciativa dos professores mais entusiastas. [...] É tempo de atividade e iniciativa. Que tempo e espaço de iniciativa concedemos aos nossos alunos? E aos nossos professores? E aos alunos, professores e funcionários em conjunto? É tempo de convivência saudável e de cooperação. [...] É tempo de turbulência. Como a controlamos, sem excessos e sem repressões não-compreendidas? [...] Sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter? (Alarcão, 2001, p. 18).

Para Moll (2010), a ampliação do tempo na escola não implica necessariamente uma Educação Integral. Faz-se necessária uma organização escolar com qualidade e intencionalidade onde o tempo de permanência dos estudantes se amplie para além da jornada escolar, abrangendo as necessidades formativas em todas as dimensões humanas. Para Arroyo (2018) “não se trata apenas de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas de ampliar os sentidos da escola, tornando-a um espaço de humanização, de reconhecimento das diferentes trajetórias e culturas”.

O currículo na escola de Educação Integral precisa considerar as perspectivas de tempo, espaço, aprendizagem e desenvolvimento humano. As escolas em tempo integral têm a possibilidade de envolver os alunos em atividades que integram todas as áreas do conhecimento, ampliando a jornada escolar e focalizando o desenvolvimento integral. Nelas, acentua-se a integração curricular vertical e horizontal, considerando as especificidades locais, valendo-se da interdisciplinaridade, das interações, da mediação intra e extramuros da escola, da contextualização das aprendizagens e da ampliação de saberes. Nesse contexto, o

Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume grande relevância ao expandir e ressignificar a participação dos estudantes em diferentes experiências formativas vividas na escola e nas diversificadas práticas sociais e culturais.

O Documento-Base, homologado pela rede municipal em 2023, preconiza uma proposta de Educação Integral que ultrapasse a mera ampliação do tempo para reforço de conteúdos e práticas compensatórias com foco na melhoria dos dados das avaliações externas. Propõe um novo olhar para as práticas pedagógicas, de modo a repensá-las, ressignificando e reorganizando conteúdos, espaços, tempos e recursos para uma educação que articule o direito ao conhecimento, às ciências, às tecnologias, às culturas, às diversas linguagens e ao esporte, superando a escola tradicional e bancária. Defende que a escola pública não pode ser historicamente determinada e imutável, cabendo à comunidade apenas adaptar-se a ela. Afirma que é preciso ir além e construir os inéditos viáveis propostos por Freire (1987), que se concretizam na viabilidade de mudanças cotidianas, que a médio e longo prazo desenham outros mundos possíveis e, neles, outra escola: sensível, dialógica, horizontal, acessível, integral, integrada e integradora. As transformações são lentas, mas, necessárias. As oportunidades estão na diversidade, na articulação com o território e no compromisso político regido por igualdade de oportunidades, justiça social e diálogo entre gerações e culturas.

A reorganização dos tempos também indica a necessidade de repensar o uso dos espaços internos e externos, de modo que sejam inseridos na rotina diária escolar. Tendo em vista que o estudante permanece um período de tempo bastante longo, diário e semanal, na instituição escolar ou sob sua supervisão, é indispensável proporcionar práticas e vivências em áreas abertas, livres, verdes, à luz do sol, assim como possibilidades de livre iniciativa em suas brincadeiras, pesquisas, explorações e momentos de descanso. Assim, na organização escolar, tempo e espaço “caminham” juntos. São indissociáveis.

5.4 Uma escola municipal

A escola municipal *lócus* desta pesquisa, atende em tempo integral aproximadamente 170 alunos a cada ano letivo, distribuídos em cinco turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Preconiza em seu Projeto Político-Pedagógico a missão de “estabelecer vínculos sólidos com a comunidade escolar, sempre em busca da excelência educacional, minimizando as diferenças sociais, dando a todos a oportunidade de aprender”. Como visão pretende “ser reconhecida como uma escola de período integral de referência no município para a formação de pessoas felizes, críticas, atuantes na sociedade e comprometidas com o desenvolvimento de uma sociedade justa, sustentável, onde todos são aceitos e respeitados”. Apresenta como valores a cultura de paz, a empatia, a equidade, e, a cooperação.

A direção e a coordenação pedagógica da escola encontram-se há mais de 5 anos sob a mesma gestão. Na rede municipal a direção escolar é um cargo provido por meio de concurso público e a coordenação pedagógica é uma função provida por meio de processo seletivo interno para atuação de 2 anos, com possibilidade de renovação por igual período.

Em 2018, por determinação da secretaria municipal de educação, a escola passou a atender aos alunos em tempo integral. Esse atendimento foi acontecendo de maneira gradativa, de modo que a partir do ano de 2022 todas as turmas já estavam em jornada de 9 horas diárias.

Sobre essa ampliação do tempo de permanência dos estudantes, a diretora ressalta “desde que passamos a atender os alunos em tempo integral a nossa demanda cresceu significativamente e hoje temos uma longa lista de preferência com nomes de crianças cujos pais pleiteiam uma vaga em nossa escola”.

Em entrevista por ocasião das matrículas, os pais são questionados sobre o motivo da opção pela escola. Verifica-se a cada ano que o principal fator é a oferta de período integral, com cerca de 80% das respostas. O restante aponta fatores como facilidade de acesso ao transporte escolar, proximidade da residência, ou ainda, do local de trabalho dos pais.

Em 2025 o quadro funcional da escola contemplou: 1 diretor; 1 professor coordenador pedagógico; 5 professores (de 1º ao 5º ano); 1 professor de educação

física; 1 professor de arte; 1 professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 1 professora realocada na secretaria da escola; 1 assistente de serviços de gestão; 3 agentes de serviços educacionais; 3 agentes de serviços de alimentação; e, 2 agentes de serviços de conservação e limpeza. O quadro de docentes contou com 5 professoras graduadas em pedagogia com especialização em diversas áreas da educação, 2 delas com sede na escola há mais de 15 anos.

Em relação à infraestrutura, trata-se de um prédio antigo que integrou a rede estadual de ensino. Após o processo de municipalização passou por alguns reparos. Em 2021 a escola foi contemplada com uma reforma geral dos espaços, o que foi motivo de alegria para a comunidade escolar. Entretanto, a equipe ainda aponta algumas necessidades, como uma sala para o atendimento do professor coordenador pedagógico aos docentes, e uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acontece na biblioteca da escola. A dimensão reduzida do terreno em que a escola foi construída e a consequente falta de espaço físico inviabilizaram o atendimento dessas solicitações.

Apesar de algumas limitações como a falta de uma área destinada ao desenvolvimento das artes corporais de maneira livre, e das brincadeiras lúdicas no horário no intervalo, a diretora relata que não há falta de vontade dos educadores, tanto dos efetivos da rede quanto dos procedentes das parcerias externas. Com relação à parceria com uma Organização da Sociedade Civil (OSC), ela relata que “oferece profissionais qualificados e dispostos a atender a escola da melhor forma, oferecendo sempre atividades diversificadas que corroboram o desenvolvimento global de nossos alunos”.

Por meio de parcerias estabelecidas com a secretaria municipal de esportes, diversas modalidades esportivas são oferecidas, como judô, natação, beisebol, capoeira e ginástica rítmica. Há ainda parcerias com o apoio do Conselho Tutelar e da Ronda Escolar na busca ativa de alunos que apresentam pouca interação com a escola. Dessa forma, não há registros de evasão escolar nos últimos anos.

Durante o período do estudo de caso, por ocasião da realização das entrevistas e das interações com os estudantes, foi possível perceber uma escola

“viva” povoada por seres humanos contraditórios, atravessada por aproximações e tensões em um movimento de contínua transformação, conforme os relatos abordados no sétimo capítulo.

6 O GRÊMIO ESTUDANTIL NA REDE MUNICIPAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Este capítulo tem como finalidade analisar, sob a perspectiva da formação para a cidadania e democracia, a abordagem ao Grêmio Estudantil nos principais documentos normativos, especialmente no que se refere aos processos de implantação e consolidação do Grêmio nas unidades escolares da rede municipal de ensino. Inicialmente, procurou-se compreender a origem do GE no contexto nacional, bem como a sua trajetória nos âmbitos estadual e local, especificamente no município.

O Grêmio Estudantil da escola pública brasileira tem suas raízes nos movimentos estudantis fortalecidos na década de 1960. Sofreu repressões durante a ditadura militar e foi legalizado no período de redemocratização quando o direito à organização de forma livre e autônoma nas instituições escolares foi assegurado pela Lei Federal nº 7.398/1985, também conhecida como “Lei do Grêmio Livre”. Fruto da luta de estudantes em um momento político de abertura pós-ditadura militar, foi promulgada pelo Presidente da República José Sarney no início do novo período republicano. Em vigor até os dias atuais, essa lei estabelece a forma de constituição e organização dos Grêmios Estudantis. Extinguiu os Centros Cívicos Escolares (CCE) instituídos pelo Decreto Federal nº 68.065/1971 no regime militar do governo de Emílio Garrastazu Médici, e, representou um ganho democrático para o processo educativo dos estudantes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, também assegura o direito dos estudantes à organização. O Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, previu a sua constituição na meta 19.4

estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de **grêmios estudantis** e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (Brasil, 2014, grifo nosso).

A LDBEN, Lei nº 9.394/1996, ao tratar da gestão democrática não faz menção direta ao Grêmio Estudantil, entretanto, quando interpretada em conjunto com a legislação brasileira vigente, principalmente a Lei Federal nº 7.398/1985 (Lei do Grêmio Livre), respalda a organização dos estudantes, legitimando a existência dos Grêmios. Em 2023 a Lei nº 14.644 alterou o artigo 14 da LDBEN reforçando o papel fundamental dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos Escolares na construção de uma gestão escolar mais participativa, transparente e inclusiva. Determina que as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica sejam definidas pelas leis dos Estados, Municípios e Distrito Federal, reforçando assim a importância da gestão democrática na educação, buscando garantir que as decisões envolvam todos os atores relevantes da comunidade escolar local.

Mais recentemente, em agosto de 2025, a Resolução CNE/CEB nº 7 instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Em seu artigo 12, ao tratar da dimensão estratégica da gestão democrática da política de Educação Integral, define que compete às escolas

XII - promover a escuta ativa dos estudantes em decisões pedagógicas e organizacionais, incentivando a formação de **grêmios**, conselhos mirins ou outras instâncias participativas, envolvendo-os, com mediação pedagógica, na gestão dos tempos e espaços da escola (Brasil, 2025, grifo nosso).

No Estado de São Paulo, a legislação que regulamenta os Grêmios Estudantis é estabelecida pela Lei nº 15.667/2015. Esta lei assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio, tanto de instituições públicas quanto privadas, o direito de criar, organizar e atuar em Grêmios Estudantis como entidades representativas de seus interesses. Além disso, a Resolução Seduc nº 45/2025, instituiu um novo Estatuto-Padrão para as escolas estaduais paulistas, fornecendo diretrizes para sua composição, atribuições, organização e funcionamento.

O Documento Orientador-2025 das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo considera o Grêmio Estudantil como uma organização discente, estruturada em formato de associação, em que todo estudante matriculado é considerado membro nato. Entre os colegiados da gestão democrática, o Grêmio é formado

exclusivamente por estudantes, sejam eles do ensino fundamental – anos iniciais e finais – ou do ensino médio. Seu fortalecimento é essencial para a promoção de um ensino integral, fundamentado na ética, na construção coletiva e na importância de desenvolver habilidades que contribuam para a trajetória dos estudantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

No município de Atibaia/SP, a legislação educacional contempla a formação do Grêmio Estudantil como parte integrante do processo educativo e da promoção da cidadania entre os estudantes. A regulamentação dos Grêmios está inserida no Regimento Comum das Escolas Municipais, aprovado pelo Decreto Municipal nº 9.099/2020. Este regimento estabelece as diretrizes para a organização e funcionamento das unidades escolares municipais, incluindo a formação e atuação dos Grêmios Estudantis, reforçando a importância da participação dos estudantes na vida escolar, alinhando-se aos princípios de gestão democrática defendidos no Plano Municipal de Educação. Ao final de 2024, a rede municipal contava com 26 Grêmios constituídos e cerca de 280 estudantes gremistas.

Com o objetivo de analisar o lugar de representatividade do Grêmio Estudantil nas normativas da rede municipal, este estudo foi desenvolvido com base nos seguintes documentos: 6.1 Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025); 6.2 Currículo da Educação Básica Municipal (CM 2020-2030); 6.3 Regimento Comum das Escolas Municipais (2020); 6.4 Plano de Gestão da Secretaria de Educação (2021-2024); 6.5 Documento-Base “Educação Integral em Atibaia: concepções, desafios e proposições” (2023); e, 6.6 Projeto Político-Pedagógico (PPP 2022-2025) da unidade escolar *locus* da pesquisa.

6.1 Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025)

Iniciamos a análise pelo Plano Municipal de Educação instituído pela Lei nº 4.381/2015 com a vigência 2015-2025. Fundamentado em dez eixos estruturantes, entre eles a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção

da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”, o documento destaca que

Formar para a participação não trata, apenas, de formar para a cidadania, mas também é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país; a participação é um pressuposto da própria aprendizagem (PME, 2015, p.14).

Em relação à participação de crianças, o documento faz a seguinte referência

Desde que nasce e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de sentir, pensar e agir, embora influenciadas por fatores inatos não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades onde interage com diferentes parceiros (PME, 2015, p. 66).

Entre as 20 metas estabelecidas no Plano, a meta 19 (p. 133-134, grifos nossos) trata da Gestão Democrática e, em suas estratégias, faz diversas abordagens diretas ao GE:

- 19.2 Estimular, em todas as Redes de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento de **grêmios estudantis** e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os Conselhos Escolares, por meio das respectivas representações;
- 19.4 Promover encontros periódicos dos **grêmios estudantis** e conselhos escolares.
- 19.11 Criar calendário escolar que promova dias escolares destinados às atividades que envolvam a família, os alunos e a equipe da unidade escolar, tais como: assembleia de conselho escolar, fiscal e do **grêmio estudantil**, atividades de recreação, eventos culturais e esportivos.
- 19.14 Estimular e fortalecer a participação efetiva da comunidade escolar e local na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares, conselhos escolares, **grêmios estudantis** e associações de pais e mestres.

Dessa forma, o Plano Municipal de Educação reconhece a escola como espaço de formação humana ampla, e estabelece a participação social desde a infância, a cidadania, o desenvolvimento integral dos estudantes e a gestão democrática como meios para a construção de uma educação pública de qualidade social voltada à emancipação e ao fortalecimento da vida democrática no âmbito local.

6.2 Currículo da Educação Básica Municipal (CM 2020-2030)

As diferentes concepções de educação, currículo e inclusão tiram da escola a condição de espaço neutro, tornando-a território de disputas. Para Sacristán e Gómez (2000), currículo e sociedade exercem uma influência recíproca. O currículo, a escolaridade, os professores e os materiais didáticos reproduzem a cultura hegemônica que favorece mais uns do que outros. Entretanto, os autores sugerem a possibilidade de aproveitar os espaços de autonomia para exercer a contra-hegemonia como uma alternativa crítico-reflexiva, em que o conhecimento legitimado no currículo seja resultado de um consenso deliberado democraticamente pela comunidade escolar. Posição análoga adota Sarup (1990) ao diferenciar as perspectivas tradicional e crítica

A finalidade do currículo crítico é o inverso da do currículo tradicional; este último tende a 'naturalizar' os acontecimentos; aquele tenta obrigar o aluno/a a que questione as atitudes e comportamentos que considera 'naturais'. O currículo crítico oferece uma visão da realidade como um processo mutante e descontínuo, cujos agentes são os seres humanos, os quais, portanto, estão em condições de realizar sua transformação. A função do currículo não é 'refletir' uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e, consequentemente, que poderiam ter sido diferentes (e que ainda podem sê-lo) (Sarup, 1990, p. 217).

A análise do Currículo Municipal de Atibaia demonstrou uma concepção de caminho a ser construído, trilhado e permanentemente revisitado, distante do conceito unilateral de currículo como um conjunto de determinações restritas às

disposições próprias das áreas do conhecimento, dos conteúdos ou das dinâmicas das salas de aula.

Tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, o Currículo Municipal homologado pelo Decreto nº 9.393 em 01/12/2020, apresenta a concepção de currículo como “conjunto de práticas sociais, educacionais e pedagógicas, institucionais e culturais, abrangendo a vida real e o cotidiano da cidade e das escolas (p. 37)”.

Nele, a perspectiva de caminho e percurso que abarcam a concepção de multidiversidade, interdisciplinaridade, omnilateralidade e integralidade, busca abranger o conjunto de práticas sociais, educacionais, pedagógicas, institucionais e culturais da vida real e do cotidiano local (território). Em sua introdução apresenta a concepção de educação nas palavras de Hannah Arendt

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo em comum (Arendt, 2011, p. 247).

Além dos fundamentos legais e pressupostos pedagógicos, contempla a política pública municipal de Educação Integral para o desenvolvimento pleno dos estudantes com ênfase nos direitos humanos e processo social de humanização; na promoção da igualdade racial, justiça e inclusão social; na sustentabilidade ambiental; na diversidade e multiculturalismo; na equidade de oportunidades de aprendizagem; e, na gestão democrática com a participação crítica da comunidade escolar. Apresenta como uma de suas metas “ampliar e consolidar a gestão democrática e participativa das escolas”, entretanto, não faz menção ao Grêmio Estudantil.

6.3 Regimento Comum das Escolas Municipais (2020)

O Regimento Comum das Escolas Municipais de Atibaia foi instituído pelo Decreto Municipal nº 9.099 de 14/02/2020. Ao tratar dos princípios da gestão democrática, em seu artigo 38 determina que a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola será assegurada mediante constituição e funcionamento do Conselho de Escola, dos Conselhos de Ciclo/Ano, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil.

Estabelece que “o Grêmio Estudantil será constituído obrigatoriamente nas escolas de Ensino Fundamental”; que “as escolas de Educação Infantil, gradativamente, implantarão Grêmio Estudantil, para fins de desenvolvimento da cidadania”; e, que “cabe à Direção da Escola criar condições para a organização dos alunos no Grêmio Estudantil”.

Define, em seu artigo 41, que o GE será regido por estatuto próprio, tendo como princípios: I- colaborar no aprimoramento do processo educacional de todos os alunos, na assistência ao escolar e na integração família/escola/comunidade; e, II- auxiliar a Direção a atingir os objetivos educacionais da Unidade Escolar. Reafirma, em seu artigo 54, a garantia aos estudantes de organização em Grêmios Estudantis.

Ainda de acordo com o Regimento, a escola conta também com outros órgãos colegiados como a Associação de Pais e Mestres (APM); o Conselho de Escola (CE); e, o Conselho de Ciclo/Ano (CCA).

6.4 Plano de Gestão da Secretaria de Educação (2021-2024)

O Plano de Gestão foi elaborado como um planejamento estratégico das principais ações da secretaria de educação para o período de quatro anos (2021-2024), com a finalidade de superar os desafios e avançar na estruturação e fortalecimento do sistema municipal de ensino a partir do cenário pós-pandemia. Teve por base a Agenda 2030, elaborada pela Organização das Nações Unidas

(ONU), e seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a serem atingidas até 2030.

O trabalho de construção deste documento caminhou em consonância com o trabalho das unidades escolares na construção de seus Projetos Político-Pedagógicos. Apresentou como missão “garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes por meio da Educação Integral, promovendo a transformação social com qualidade, equidade e excelência”.

Nele não houve referência direta ao Grêmio Estudantil, contudo, a meta 5 do Departamento de Educação previu a promoção de parcerias com foco nas diversas necessidades dos alunos (aprendizagem, proteção, desenvolvimento integral) tendo como uma das ações a promoção da atuação dos Conselhos e das Instituições Escolares.

6.5 Documento-Base “Educação Integral em Atibaia: concepções, desafios e proposições” (2023)

Visando fortalecer a educação pública municipal e a superação de iniciativas pontuais e esporádicas de Educação Integral, este Documento-Base foi elaborado em consonância com o Plano Municipal de Educação (2015), o Currículo Municipal (2020), o Plano de Gestão da Secretaria de Educação (2021) e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Tem como objetivo promover e nortear as ações diárias nas escolas e apresentar uma nova relação entre tempo-espço educativo que qualifique o processo de ampliação da jornada escolar.

Foi construído de forma coletiva e colaborativa com a comunidade escolar. Contou com a participação dos estudantes de 1º ao 5º ano por meio da representatividade dos Grêmios Estudantis. Essa participação no processo de construção está registrada no documento como um importante exercício da cidadania desde a infância

[...] com a presença ativa de todas as escolas municipais e das creches comunitárias, e com a formação dos grêmios estudantis para garantia da participação coletiva e democrática dos educandos/estudantes das escolas

municipais de Ensino Fundamental, tendo em vista as demandas dos territórios onde vivem e desejam viver (p. 6).

Em uma concepção dialógica entre currículo e Educação Integral, o documento defende a articulação entre diversos setores e organizações da sociedade civil, com o propósito educativo de desenvolver plenamente os estudantes e sustentavelmente a cidade que educa e aprende.

6.6 Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP 2022-2025)

O Projeto Político-Pedagógico, documento quadrienal com vigência para 2022-2025, foi elaborado no ano de 2021, ainda sob os reflexos da pandemia Covid-19. Foi construído coletivamente pelos atores sociais que compõem a comunidade escolar, com o objetivo de nortear todas as práticas educativas à luz do contexto sócio-político-cultural do território em que a escola está inserida. A diretora da escola relata que para além de cumprir uma exigência legal, o PPP foi estruturado em uma proposta de gestão democrática compromissada com a formação emancipatória das crianças para uma sociedade mais justa e igualitária.

A estratégia da gestão da escola no processo de elaboração do documento foi dar voz à comunidade para conhecer as necessidades e qualificar o atendimento prestado. O documento está fundamentado nas bases teóricas explicitadas no Currículo Municipal e em Ferreira (2006)

Daí a importância do “pensar junto”, do “refletir com”, de construir um “plano” de trabalho conjunto. Um projeto político pedagógico que possa assegurar uma formação de qualidade para os alunos que vêm à instituição educacional em busca de seu “passaporte” para a cidadania. Este PPP, portanto, terá que ser construído coletivamente aglutinando crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo (Ferreira, 2006, p. 14).

Em analogia a uma bela árvore, a proposta da gestão para os educadores foi elencar os valores que embasariam o trabalho (raízes); o que deveria sustentar o trabalho para atingir os objetivos (tronco); as necessidades do dia a dia para fazer a

árvore crescer (adubo); os hábitos que deveriam ser podados das relações dentro da escola (tesoura); e, finalmente, os valores que sustentariam a formação das crianças/estudantes (copa da árvore).

Na etapa seguinte foi dada voz às famílias, inicialmente para a definição conjunta da missão, visão e valores da unidade escolar, e, depois, por meio de um questionário digital, a proposta foi investigar como elas percebiam a escola, quais eram os aspectos positivos e quais poderiam ser aprimorados.

O trabalho de elaboração buscou ainda apresentar três momentos importantes da comunidade escolar: partindo do passado, as pessoas e fatos que marcaram a história da escola; a análise do presente; e, principalmente, a projeção do futuro que queriam e como queriam chegar até lá. O documento registra que esse processo de construção foi um amplo movimento para integrar todas as pessoas no trabalho coletivo, por meio da potência dos papéis individuais, e, que houve integração entre o trabalho em rede e a autonomia da unidade escolar, considerando o respeito às peculiaridades da escola, seu território e sua comunidade escolar.

Em sua estrutura, o PPP da escola apresenta no item nº 8 (seção primária) a “Estrutura Organizacional”; no subitem 8.6 (seção secundária) os “Órgãos Colegiados”; e, no subitem 8.6.1 (seção terciária) o “Grêmio Estudantil” como um colegiado, regido por estatuto próprio e constituído anualmente pelos estudantes com o objetivo de fortalecer o protagonismo dando às crianças a oportunidade de vivenciar a democracia na escola e auxiliar a gestão para atingir os objetivos educacionais.

Com relação aos cargos do GE, no PPP estão previstos: presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, diretor de esportes, diretor de cultura, diretor de saúde e meio-ambiente, 1º suplente e 2º suplente.

No primeiro bimestre letivo, com o apoio da professora responsável pela oficina de leitura, são formadas chapas constituídas por alunos do 1º ao 5º ano. Após a composição das equipes, inicia-se o período de campanha, que geralmente tem a duração de uma semana. Durante esse período, os estudantes reúnem-se

para definir as suas propostas, criam cartazes e divulgam suas ideias para a melhoria da escola. Concluída essa etapa, realiza-se a votação através de cédulas em papel. Após a contagem dos votos, procede-se a apresentação oficial da chapa vencedora.

Nesse processo de constituição do GE descrito no Projeto Político-Pedagógico da escola, além do fortalecimento do sentimento de pertença à escola, é possível identificar a vivência de práticas democráticas e formação cidadã adequadas à infância, na medida em que possibilita às crianças a compreensão de conceitos como participação, representação, eleição, voto e respeito às decisões coletivas.

Mais do que determinações legais, o documento atesta uma elaboração coletiva que enseja a construção de uma sociedade livre, democrática e igualitária por meio da educação de qualidade para todos.

6.7 A interconexão entre os documentos analisados

Buscamos realizar uma análise sobre como os discursos de cada documento se apresentam e como dialogam entre si. Entre os 6 documentos analisados, o Regimento Escolar, de caráter mais técnico-normativo, não faz menção direta a Educação Integral, mas, em seu artigo 35 garante aos discentes “o livre acesso às informações necessárias à sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e ao seu preparo para a vida”; e, no artigo 63 explicita que “na concepção de Educação em Tempo Integral o aluno permanece na escola em jornada estendida, atendendo à Matriz Curricular diferenciada, visando o seu desenvolvimento integral”.

Os outros 5 documentos, de alguma forma, abordam a concepção de Educação Integral. O Plano Municipal de Educação ressalta que “a qualidade do ensino significativo não depende somente do aumento de permanência na escola. Há necessidade de várias ações que possam garantir uma formação ampla e plena dos estudantes”. Em sua meta 6, propõe o debate da Educação Integral.

O Currículo Municipal destaca “a preocupação com a prática da inclusão social e o especial cuidado para a conquista da Educação Integral, com todas as características que esta escolha define”. E, afirma

A concepção de Educação Integral que perpassa todas as etapas da educação municipal atibaiense transcende às concepções que predominam historicamente na educação de modo geral, como a fundamentação dualista que enfatiza apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo; a Educação Integral visa a integralidade da pessoa humana que abarca a junção dos aspectos físicos-biológico-corporais; assim como o movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, da ética, dentre tantos outros, tudo em um contexto tempo-espacial referenciado. O que corrobora com a perspectiva da educação inclusiva que visa atender a todos e também a cada um, respeitando os diferentes tempos, a diversidade e a particularidade desses sujeitos que adentram as escolas da cidade (Currículo Municipal, p 47-48).

Em consonância com a estratégia do PME de promover encontros periódicos dos Grêmios Estudantis com o objetivo de favorecer a formação e o protagonismo do estudante gremista, o Currículo estabelece como uma de suas diretrizes a “Formação em Rede e Comunidades de Aprendizagem”. Numa análise dos últimos quatro anos (2022-2025) verificamos a realização de 7 encontros:

Quadro 13 – Encontros dos Grêmios Estudantis

Data/Local	Encontro/Tema
27/05/2022 Cine Itá	VII - “Currículo em Ação: formação em rede e comunidades de aprendizagem”
23/09/2022 On-line	VIII - “Compartilhar experiências do Grêmio Estudantil e incentivar a cultura digital”
20/04/2023 Cine Itá	IX - “Movimento Escolas Pela Paz”
02/08/2023 On-line	X - “Educação Integral, Integrada e Integradora” - Profª Drª Jaqueline Moll
27/10/2023 Cine Itá	XI - “Educação Integral, Integrada e Integradora” - Profª Drª Jaqueline Moll
19/04/2024 Cine Itá	XII - “Educação Integral: formação para a cidadania”
20/09/2024 On-line	XIII - “Grêmios Estudantis: compartilhando experiências”
2025	-----

Fonte: A autora, 2025

Nota-se que a partir de 2025, em desacordo com a estratégia 19.4 da meta 19 do PME, conforme consta à página 105 desta dissertação, a secretaria de educação interrompeu a realização dos encontros semestrais e, conseqüentemente, a possibilidade de interação e troca de experiências entre os 26 Grêmios da rede municipal.

O Plano de Gestão da secretaria de educação para o quadriênio 2021-2024, norteado pela legislação vigente à época, teve como foco a implantação do Currículo por meio de um projeto coletivo para o desenvolvimento da Educação Integral compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Expressou, em sua página 5, a responsabilidade de formar integralmente e garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões.

No Projeto Político-Pedagógico, a equipe da escola manifestou-se claramente sobre o tema

buscamos a Educação Integral, não como sinônimo de escola em tempo integral, mas a Educação Integral que preza pela formação plena do sujeito, uma educação completa, com o sentido de ampliar a possibilidade de acesso a um pensamento de ser humano integral preconizando o desenvolvimento humano mais amplo, completo e articulado com o currículo, ou seja, fazendo com que os conteúdos curriculares sejam imbricados com a vida do estudante. A proposta é independentemente da jornada, integrar tempos, espaços e sujeitos dentro e fora da escola e contribuir para a formação plena dos estudantes (PPP, 2022-2025, p.33).

Finalizada a etapa da análise documental, verificou-se que os documentos convergem na proposta de educação humanista centrada na formação integral dos sujeitos. Na sequência, fomos a campo realizar o estudo de caso em uma escola municipal, para coletar dados por meio de entrevistas e observação da interação entre os participantes.

7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: OS APORTES DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados empíricos produzidos a partir das entrevistas realizadas com as gestoras, professoras, estudantes e pais. O objetivo foi, a partir da voz de cada participante, compreender as percepções acerca da atuação no/do Grêmio Estudantil da escola.

A análise foi realizada por meio da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme sistematizada por Moraes e Galiazzi (2016), e se fundamenta na desconstrução dos textos para possibilitar a construção de novas compreensões a partir da emergência de significados. O percurso analítico contemplou as três etapas indicadas pelos autores: unitarização, categorização e elaboração de metatextos.

7.1 Unitarização: fragmentação dos textos em unidades de sentido

Após a leitura interpretativa das entrevistas, iniciamos a etapa de unitarização, caracterizada pela fragmentação dos textos em unidades de sentido relevantes para a pesquisa, como palavras, expressões e frases. Para facilitar o processo utilizamos cores na identificação das unidades de sentido e das categorias emergentes. Indicamos 37 unidades de sentido extraídas das entrevistas:

Quadro 14 – Unidades de sentido

1	Importância do Grêmio Estudantil
2	Constituição e suporte para a consolidação
3	Pautas e agenda
4	Tempos e espaços
5	Estatuto e registros das atividades
6	Autonomia
7	Participação ativa e responsável
8	Autoestima

9	Empatia
10	Solidariedade
11	Cooperação
12	Respeito às diferenças
13	Escuta ativa
14	Liderança
15	Resolução de conflitos
16	Processos decisórios coletivos
17	Diálogo (ouvir, opinar, argumentar)
18	Currículo Municipal
19	Projeto Político-Pedagógico
20	Concepção de infância
21	Concepção de Educação Integral
22	Pensamento crítico
23	Cidadania
24	Justiça social
25	Território
26	Parcerias
27	Projetos coletivos
28	Senso de pertencimento
29	Valorização da identidade, da cultura local, dos saberes e vivências
30	Gestão Democrática
31	Aprendizado sobre democracia
32	Divulgação das atividades do Grêmio
33	Participação das famílias
34	Expectativas das famílias
35	Desafios, entraves e fragilidades
36	Temas transversais
37	Ludicidade

Fonte: A autora, 2026, a partir da unitarização proposta por Moraes e Galiazzi

Finalizada a fragmentação, iniciamos a etapa seguinte, a categorização.

7.2 Categorização: estabelecimento de relações entre as unidades

O estudo das unidades de sentido, em um processo de análise por meio de aproximação e diferenciação, permitiu identificar regularidades e sentidos comuns que foram agrupados em categorias emergentes. Assim, em um procedimento denominado por Moraes e Galiuzzi (2016) como categorização, as unidades foram organizadas em 6 categorias, dispostas no quadro abaixo:

Quadro 15 – Categorias Emergentes

	Unidades de Sentido	Categorias Emergentes
1	Importância e funcionamento do GE	1 - Operacionalização do Grêmio Estudantil
2	Constituição e suporte para a consolidação	
3	Pautas e agenda	
4	Tempos e espaços	
5	Estatuto e registros das atividades	
6	Autonomia	2 - Protagonismo infantil: o processo decisório coletivo e as competências socioemocionais
7	Participação ativa e responsável	
8	Autoestima	
9	Empatia	
10	Solidariedade	
11	Cooperação	
12	Respeito às diferenças	
13	Escuta ativa	
14	Liderança	
15	Resolução de conflitos	
16	Processos decisórios coletivos	

17	Diálogo (ouvir, opinar, argumentar)	
18	Currículo Municipal	3 - Teoria e prática na formação integral: percepções e perspectivas dos atores locais
19	Projeto Político-Pedagógico	
20	Concepção de infância	
21	Concepção de Educação Integral	
22	Pensamento crítico	
23	Cidadania	
24	Justiça social	
25	Território	
26	Parcerias	
27	Projetos coletivos	
28	Senso de pertencimento	
29	Valorização da identidade, da cultura local, dos saberes e vivências	
30	Gestão Democrática na escola	4 - Gestão Democrática: vivências e aprendizados no Grêmio Estudantil
31	Aprendizado sobre democracia	
32	Divulgação das atividades do Grêmio	5 - Conexão entre escola e família
33	Participação das famílias	
34	Expectativas das famílias	
35	Desafios, entraves e fragilidades	6 - Desafios, fragilidades e entraves
36	Temas transversais	
37	Ludicidade	

Fonte: A autora, 2026, a partir da categorização proposta por Moraes e Galiazzi

A partir das relações estabelecidas entre as 6 categorias emergentes, e, com base no 3º objetivo específico desta pesquisa “Verificar, no âmbito do Grêmio Estudantil de uma escola da rede municipal de ensino de Atibaia/SP, as percepções de estudantes e educadores acerca de suas participações”, foi estabelecida uma categoria final. Esse encadeamento entre o objetivo específico, as categorias emergentes e a categoria final, está explicitado no quadro abaixo:

Quadro 16 – Categoria Final

3º Objetivo específico	Categorias Emergentes	Categoria Final
Verificar, no âmbito do Grêmio Estudantil de uma escola da rede municipal de ensino de Atibaia/SP, as percepções de estudantes e educadores acerca de suas participações.	1 - Operacionalização do Grêmio Estudantil	Teoria e prática na formação integral: o protagonismo infantil, o desenvolvimento socioemocional, a vivência democrática e a conexão escola-família nas percepções dos atores locais de um Grêmio Estudantil
	2 - Protagonismo infantil: o processo decisório coletivo e as competências socioemocionais	
	3 - Teoria e prática na formação integral: percepções e perspectivas dos atores locais	
	4 - Gestão Democrática: vivências e aprendizados no Grêmio Estudantil	
	5 - Conexão entre escola e família	
	6- Desafios, fragilidades e entraves	

Fonte: A autora, 2026

A síntese da dinâmica do processo com as passagens entre as etapas de unitarização, categorização e produção de metatexto pode ser visualizada no quadro abaixo:

Quadro 17 – Síntese do processo da Análise Textual Discursiva (ATD)

Unitarização	37 unidades de sentido
Categorização	6 categorias emergentes → 1 categoria final
Produção do Metatexto	Teoria e prática na formação integral: o protagonismo infantil, o desenvolvimento socioemocional, a vivência democrática e a conexão escola-família nas percepções dos atores locais de um Grêmio Estudantil

Fonte: A autora, 2026, a partir da proposta de Moraes e Galiazzi

Na sequência, com base em excertos representativos das entrevistas e na conexão entre as categorias emergentes, é apresentado um metatexto interpretativo

que articula as percepções dos entrevistados ao referencial teórico discutido nos capítulos anteriores, ou seja, empiria e teoria.

7.3 Metatexto interpretativo: “Teoria e prática na formação integral: o protagonismo infantil, o desenvolvimento socioemocional, a vivência democrática e a conexão escola-família nas percepções dos atores locais de um Grêmio Estudantil”

Esta seção foi elaborada a partir das vozes dos participantes do estudo de caso e tem como propósito retratar as percepções e experiências compartilhadas nos espaços e tempos da escola municipal. Buscou-se analisar o microcosmo do Grêmio Estudantil como uma forma de compreender dinâmicas sociais mais amplas, tendo a escola como cenário de vivências sociais.

Trata-se de uma aproximação empírica à realidade local, com foco na identificação de práticas pedagógicas formativas que destacam, ainda na infância, o fortalecimento da participação social e da construção da cidadania crítica. Abrange a operacionalização do Grêmio Estudantil enquanto instância participativa, destacando o protagonismo infantil e o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais no processo decisório coletivo. Integra a articulação entre teoria e prática na formação integral, considerando as percepções e perspectivas dos diferentes atores locais. Contempla as vivências democráticas proporcionadas pelo Grêmio, fortalecendo a conexão entre escola e família, bem como os desafios enfrentados e as transformações decorrentes dessa atuação no contexto escolar.

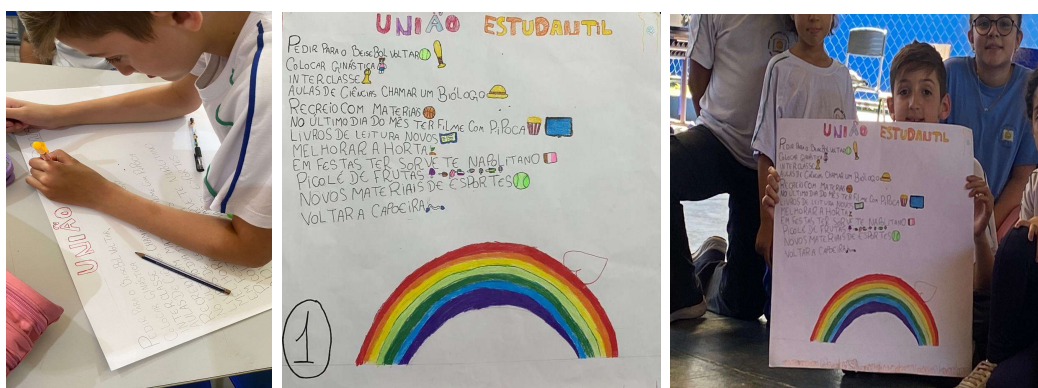
Baseado nas categorias emergentes, o metatexto segue entrelaçado por alguns excertos das entrevistas que possibilitam identificar as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em estudo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

Iniciamos com as contribuições dos estudantes, crianças entre 6 e 10 anos de idade cuja participação se deu por meio de falas simples e diretas, expressas no contexto das interações ocorridas durante os meses de março e abril de 2026.

A escola, *locus* da pesquisa, organizou durante o mês de março o processo de constituição do GE 2026. Acompanhamos por duas semanas as etapas iniciais de formação de chapas, campanha e eleição. Quatro chapas concorreram, cada uma composta por 10 estudantes, 2 de cada ano/série. Eles apresentaram suas propostas à comunidade escolar no dia 23/03/2026 em uma reunião pré-agendada pela gestão da escola.

A chapa 1, “União Estudantil”, defendeu a manutenção do beisebol e da capoeira; a inclusão de ginástica artística; o campeonato de esporte interclasses; aulas de ciência com um biólogo; mais materiais esportivos para o recreio; filme com pipoca no último dia do mês; novos livros “de leitura” para escola; melhoria da horta; e, a inclusão de sorvete napolitano e de picolé de frutas no cardápio das festas e confraternizações.

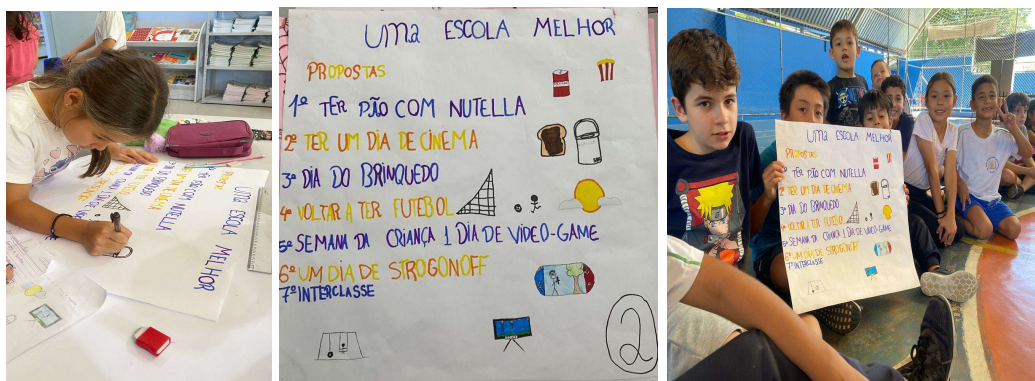
Figura 7 – Proposta da chapa 1 “União Estudantil”



Fonte: Escola, 2026

A chapa 2, denominada “Uma Escola Melhor”, apresentou uma proposta que contemplou semanalmente um dia de *strogonoff*, de pão com nutella, de brinquedo, de futebol e de cinema; na semana da criança, um dia de videogame; e, um campeonato interclasses de futebol.

Figura 8 – Proposta da chapa 2 “Uma Escola Melhor”



Fonte: Escola, 2026

A chapa 3, “A Escola Alegre”, divulgou como metas promover semanalmente o dia do brinquedo; a realização de gincanas e do campeonato interclasses; a introdução de biscoitos de polvilho e de chocolate no cardápio da merenda escolar; e, por fim, passeios aos pontos turísticos da cidade.

Figura 9 – Proposta da chapa 3 “A Escola Alegre”



Fonte: Escola, 2026

A chapa 4, “O Melhor Para o Futuro”, propôs a realização do campeonato interclasses com mais modalidades esportivas; reparo do arame da quadra esportiva; brinquedos e brincadeiras todas as sextas-feiras; melhorias na horta; mais atividades em grupos fora da sala de aula; cinema uma vez ao mês; amarelinha em volta da quadra; e, mais passeios durante o ano letivo. Apresentou também

atividades denominadas “Festivais” que contemplariam caça aos ovos na páscoa; barraquinhas de comidas típicas, brincadeiras e bilhetinhos na festa junina; brinquedo infláveis secretos e comidas diferentes na semana das crianças; festa à fantasia e comidas estranhas no halloween; e, brincadeiras e comidas diferentes na confraternização final (natal).

Figura 10 – Proposta da chapa 4 “O Melhor Para o Futuro”



Fonte: Escola, 2026

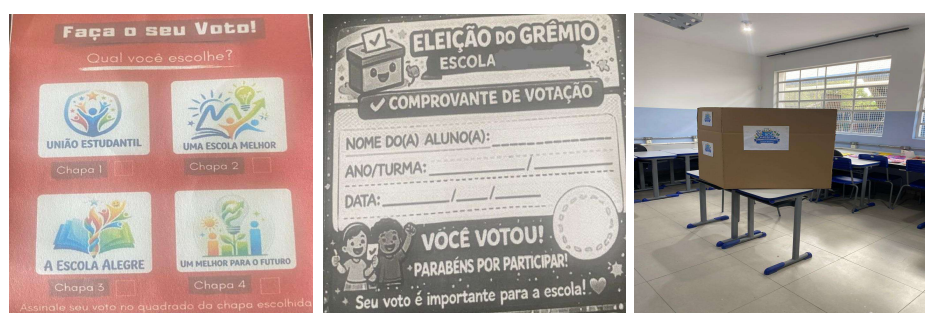
As gestoras da escola explicaram que não há interferência dos educadores nessa etapa de elaboração das propostas. Mesmo que algumas sejam inviáveis ou fora do contexto de governança dos estudantes, elas permanecem para que sejam analisadas e discutidas pelos discentes antes da votação. Nas 4 propostas, observa-se que em consonância às idades, necessidades e interesses das crianças, há a predominância de ações orientadas às atividades esportivas, ao cardápio da escola, aos brinquedos, e, aos momentos de recreação.

Dois dias antes da eleição, realizamos na quadra da escola uma roda de conversa com os estudantes das 4 chapas concorrentes, alguns deles gremistas em anos anteriores. O encontro em roda, que reuniu cerca de 40 crianças às vésperas da eleição, deu origem a uma dinâmica vibrante, envolvente e bastante agitada. A energia do grupo exigiu uma mediação atenta e constante, garantindo que os representantes de cada chapa tivessem espaço para expor, argumentar e defender suas propostas de forma organizada. Apesar dos desafios, a atividade revelou-se

extremamente rica, proporcionando às crianças um valioso exercício de participação, diálogo e vivência prática dos princípios da cidadania e da democracia.

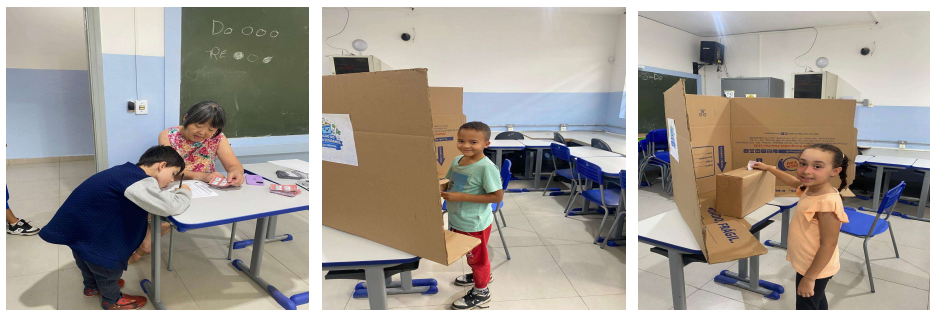
A eleição ocorreu no dia 25 de março, com votação secreta por meio de cédula de papel e comprovante de votação

Figura 11 – Cédula, comprovante e cabine de Votação



Fonte: Escola, 2026

Figura 12 – A votação



Fonte: Escola, 2026

Os estudantes das 4 chapas puderam acompanhar a apuração dos votos. O resultado, divulgado para a comunidade escolar por meio de um cartaz fixado no quadro de avisos na recepção da escola, demonstrou: em 1º lugar a chapa “O Melhor Para o Futuro” com 55 votos; em 2º a chapa “Uma Escola Melhor” com 42 votos; em 3º a chapa “União Estudantil” com 32 votos; e, em 4º a chapa “A Escola Alegre” com 19 votos. Todo o processo foi registrado em livro ata da escola.

Houve comemoração na chapa eleita, chateação e até choro nas outras chapas, mas, ao final, todos reconheceram e parabenizaram os eleitos pelo processo democrático.

Na semana seguinte à eleição, tivemos um diálogo com 5 estudantes da chapa eleita, 1 representante de cada ano. Foram convidados a pensar e conversar sobre o que significa fazer parte do GE. Também foram instigados a refletir sobre qual é a função do Grêmio na escola, quem ele representa e como pode ajudar todos os colegas de forma justa e respeitosa. As conversas foram guiadas por perguntas simples, como: O que vocês gostariam de mudar ou melhorar na escola? Como podemos ouvir as ideias de todos? O grêmio serve apenas para organizar festas e eventos? O que é ser um bom líder e trabalhar em equipe?

Parte das falas dessas crianças foi transcrita nesta dissertação como contribuições ao estudo. Os estudantes demonstraram compreender o Grêmio como um local onde podem “falar”, “decidir” e “ajudar a escola”

“Mesmo sendo pequena, eu posso ajudar a escola” (Estudante A, 6 anos).

“No grêmio a gente pode falar o que não está bom na escola e tentar mudar” (Estudante B, 7 anos).

“A gente também pode dar ideias para a escola e ajudar decidir as coisas” (Estudante C, 8 anos).

“Aqui no Grêmio eu posso falar e ninguém goza de mim” (Estudante D, 9 anos).

“Eu gosto quando os adultos escutam o que a gente pensa” (Estudante E, 10 anos).

As falas expressaram a percepção de um sentido prático e concreto para a existência do GE. A frase “Aqui no Grêmio eu posso falar e ninguém goza de mim” reflete um sentimento de pertença e acolhimento. Em outras falas encontramos evidências da compreensão do conceito de participação responsável

“Se a gente decide, também tem que ajudar a cuidar” (Estudante C, 8 anos).

“Eu aprendi que não é só brincar, é pensar nos outros também” (Estudante E, 10 anos).

Estes excertos evidenciam que as crianças reconhecem o Grêmio como um espaço de expressão e escuta, corroborando a premissa desta investigação de que a participação não depende exclusivamente da maturidade etária, mas também de condições pedagógicas que possibilitem e incentivem esse envolvimento. Na fala “Se a gente decide, também tem que ajudar a cuidar” está implícita a compreensão do conceito de participação responsável, em que participar também implica compreender regras e consequências.

Quando perguntadas sobre o papel do Grêmio, as crianças disseram que ele não serve só para organizar festas, mas também para ajudar a tomar decisões importantes na escola, a resolver problemas, como cuidar melhor do pátio, manter a escola limpa e ajudar quando alguém está triste ou sendo deixado de lado. O Estudante E (10 anos) sintetizou a função do GE ao afirmar “O grêmio serve para melhorar a escola”.

No que diz respeito à liderança, algumas crianças disseram que um bom líder é aquele que

“Brinca junto” (Estudante A, 6 anos).

“Escuta todo mundo” (Estudante B, 7 anos).

“Ajuda quando alguém precisa” (Estudante D, 9 anos).

As respostas mostraram o entendimento de que não se trata de mandar nos outros, mas sim ajudar, ouvir, ser amigo, dividir as tarefas e pensar no bem de todos. Ainda sobre ouvir todos os colegas, comentaram que podem fazer rodinhas de conversa, pedir opiniões na sala ou usar uma “caixinha de ideias”, onde cada um pode escrever ou desenhar o que pensa. Também disseram que é importante prestar atenção nos colegas mais quietos e convidá-los a participar.

Uma unidade de sentido relevante nesta investigação diz respeito ao pensamento crítico. Os dados indicaram que o Grêmio contribui para o seu desenvolvimento inicial, especialmente quando as crianças são incentivadas a refletir sobre problemas do cotidiano escolar. Durante a roda, uma criança perguntou:

“Por que só os adultos decidem as regras do recreio se é a gente que brinca?” (Estudante C, 8 anos).

A partir desse questionamento, outras crianças afirmaram

“As regras devem ser iguais para todos” (Estudante E, 10 anos).

“Não é justo só alguns decidirem” (Estudante D, 9 anos).

“Nós podemos votar e escolher as brincadeiras do recreio” (Estudante B, 7 anos).

“A gente ajuda a fazer as regras da sala” (Estudante A, 6 anos).

Estes fragmentos revelam a capacidade de questionamento das normas instituídas, característica fundamental do pensamento crítico. Observa-se que o Grêmio cria condições para que as crianças problematizem situações vividas, ainda que de forma incipiente, mas coerente com a etapa de desenvolvimento em que se encontram. O aprofundamento dessas reflexões depende diretamente da mediação pedagógica, evidenciando a importância do papel do educador nesse processo.

Na observação das interações, foi possível verificar a existência de participação parcialmente tutelada, em que adultos orientaram as pautas e as alternativas de escolha. Ainda que mediado pelos adultos, o Grêmio Estudantil é um espaço significativo de participação infantil. Considerando que os estudantes ainda estão em processo de formação cognitiva, emocional e social, entendemos que a presença de um mediador adulto é fundamental para garantir um ambiente organizado, seguro e educativo, onde possam desenvolver habilidades e participação democrática de forma orientada na condução de debates respeitosos, na resolução de conflitos e na tomada de decisões coletivas. Nesse contexto, o mediador atua como um facilitador, assegurando que todos sejam ouvidos, que as regras sejam cumpridas e que as discussões mantenham um caráter construtivo. Além disso, ao servir como referência de diálogo, ética e responsabilidade, sua presença contribui para a formação cidadã dos estudantes, sem retirar o protagonismo infantil nas decisões do grupo.

O processo de constituição do GE possibilitou às crianças vivências e aprendizagens democráticas concretas desde a elaboração das propostas com diálogo e respeito às opiniões divergentes, apresentação à comunidade escolar, votação, apuração de resultados e posse da chapa eleita. Durante essas etapas foi possível observar algumas manifestações das crianças

“A gente vota, mas tem que ouvir os outros antes” (Estudante D, 9 anos).

“A gente aprende a esperar a vez de falar” (Estudante B, 7 anos).

“Se a maioria quer, então pode ser assim” (Estudante E, 10 anos).

“Nem sempre ganha a minha ideia, mas tudo bem” (Estudante C, 8 anos).

Estas falas mostram que, mesmo em idades precoces, as crianças compreendem o valor da participação democrática, desenvolvem sentido de pertença e começam a exercitar cidadania ativa, quando lhes é dado espaço real de escuta e decisão. Em consonância com as contribuições dos autores do referencial teórico que defendem a escola como espaço privilegiado para a aprendizagem da vida democrática desde a infância, o discurso das crianças indica a internalização de valores democráticos, evidenciando que a experiência prática favorece a compreensão de conceitos abstratos como democracia e cidadania.

Quando perguntadas sobre quais seriam as situações ou dificuldades em que o GE poderia ajudar, relataram situações que refletem melhorias no dia a dia da escola

“O recreio precisava de mais espaço pra gente brincar” (Estudante A, 6 anos).

“A gente podia ter mais livros diferentes na biblioteca” (Estudante D, 9 anos).

“Seria melhor se o recreio fosse um pouquinho maior” (Estudante C, 8 anos).

De modo geral, as respostas revelaram que as crianças compreendem o Grêmio como um espaço de participação, amizade e cuidado coletivo com a escola.

Na sequência, abordamos as contribuições na perspectiva dos participantes adultos em relação à operacionalização do GE, protagonismo infantil, formação integral, gestão democrática, relação escola-família, e desafios.

7.3.1 Operacionalização do Grêmio Estudantil

As normativas e diretrizes para constituição do GE estão previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola e foram objeto da análise documental na seção 6.6, não sendo, portanto, retomadas nas entrevistas.

A interação com os adultos entrevistados se deu entre os meses de outubro e dezembro de 2025. Iniciamos investigando as percepções da diretora e da coordenadora pedagógica, representantes da gestão da unidade escolar, sobre a importância e as funções do Grêmio Estudantil. Ambas demonstraram acreditar em um grande potencial educativo nas ações do Grêmio, cuja função seria

trazer para a comunidade escolar o olhar das crianças e suas reais necessidades, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e consideradas nos processos de decisão da escola. Por meio do grêmio, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar situações reais de participação social, aprendendo a se posicionar, defender ideias, argumentar com respeito e, quando necessário, ceder em prol do coletivo. Acreditamos que o Grêmio Estudantil deve ser um espaço de escuta, protagonismo e aprendizado democrático, fortalecendo a convivência, a participação e uma gestão mais dialógica e inclusiva (Gestora 1, 2025).

Com o grupo docente, encontramos ideias convergentes sobre o potencial formativo do Grêmio

O Grêmio Estudantil pode ajudar a desenvolver o protagonismo dos alunos desde cedo, estimulando a responsabilidade e a participação nas decisões da escola. Mesmo no 1º ano, é possível que os alunos comecem a compreender a importância da colaboração, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e cívicas (Professora A, 2025).

Considero muito importante, pois o Grêmio Estudantil dá voz aos alunos e faz com que eles participem mais das sugestões, decisões, e atividades da escola. Colaborando para a formação ética e pessoas exercendo a cidadania (Professora B, 2025).

Muito importante quando sai do papel e realmente cumpre a sua função, proporcionando situações de cidadania, liderança e trabalho em equipe.

Garantindo que os alunos tenham voz nas decisões onde os protagonistas são eles mesmos (Professora C, 2025).

Considero importante o grêmio atuante, pois é uma forma de dar voz aos alunos, levando em consideração suas opiniões nas tomadas de decisões em que os alunos possam opinar. Além de também ser um meio de atuação importante no desenvolvimento pessoal de cada aluno gremista, pois ali ele pode aprender sobre diversas coisas (Professora D, 2025).

Acho de extrema importância dar voz aos estudantes da escola, incentivando uma participação democrática, ensinando-os a expressar suas opiniões coletivas e defenderem seus direitos. O Grêmio contribui para formar cidadãos críticos, responsáveis e conscientes no seu papel na sociedade. Além disso, ele fortalece o vínculo entre os alunos e a escola, ajudando a construir um ambiente acolhedor e participativo. O GE atua como uma importante ferramenta de educação para a cidadania, ajudando os alunos a compreenderem seus direitos, deveres e o valor da convivência democrática (Professora E, 2025).

As professoras defenderam a formação ética e cidadã onde os estudantes expressam opiniões e participam democraticamente das decisões coletivas. Uma delas ressaltou o GE como uma ferramenta de educação para a cidadania e convivência democrática, e também como um ambiente acolhedor que fortalece o vínculo entre os estudantes e a escola. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Paulo Freire, ao defender uma educação fundamentada no diálogo e na participação ativa dos sujeitos, possibilitando a formação de uma consciência crítica sobre a realidade. De forma convergente, Miguel Arroyo destaca a importância de reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos no interior da escola, valorizando suas vozes e experiências nos processos educativos.

Ao citar as “habilidades sociais e cívicas”, a Professora A reuniu dois conjuntos de competências que, quando combinadas, ampliam a abrangência da dimensão interpessoal do ser humano como ser social, e da dimensão cidadã com a participação responsável do indivíduo na sociedade.

Duas mães, qualificadas nesta pesquisa como responsáveis pelos estudantes, reconheceram o GE como espaço de colaboração, organização e planejamento

Considero importante a existência do grêmio nas escolas por constituir um espaço de colaboração e decisões coletivas dos alunos para melhoria dos espaços. A comunidade escolar reconhece o grêmio como um ambiente que

envolve diversas questões e etapas, não apenas a relação professor/aluno (Responsável 1, 2025).

O grêmio é importante para as crianças entenderem que tudo precisa de uma organização e planejamento (Responsável 2, 2025).

Com relação às estratégias para viabilização e consolidação da agremiação, a gestão da escola destacou a parceria com uma Organização da Sociedade Civil (OSC)

A organização das reuniões, a definição das atribuições das crianças e a articulação geral do Grêmio ficam sob responsabilidade da equipe gestora. As professoras da OSC também têm um papel importante nesse processo, especialmente na organização das campanhas e na condução do processo eleitoral, contribuindo para que tudo ocorra de maneira participativa e formativa. Os demais funcionários dão suporte ao trabalho sempre que solicitados. Até a presente data não notamos nenhum funcionário insatisfeito ou incomodado com a atuação dos alunos gremistas (Gestora 2, 2025).

Questionadas sobre a possibilidade de uma abordagem adultocêntrica na mediação das interações representar um risco para a autonomia das crianças, ao fomentar dependência excessiva dos adultos, uma das gestoras ponderou que

É de suma importância que o profissional articulador do Grêmio Estudantil mantenha uma postura extremamente democrática, com a habilidade de escutar e dar voz às crianças, orientando-as de modo a permitir que as ideias surjam e sejam lapidadas por elas mesmas, e não impostas pelo adulto. Essa mediação sensível e respeitosa é essencial para que o Grêmio cumpra seu papel formativo e para que as crianças vivenciem, na prática, os princípios da cidadania e da democracia (Gestora 1, 2025).

As professoras destacaram algumas ações que consideram essenciais para potencializar a atuação contínua do GE durante o ano letivo

Formações lúdicas e contínuas para os representantes; maior aproximação entre o GE e as salas de aula, inclusive nas turmas iniciais; integração com projetos pedagógicos da escola; criação de espaços de escuta das crianças de forma acessível à idade delas; divulgação constante das ações do GE para toda a comunidade escolar (Professora A, 2025).

Considero ser fundamental todo ano letivo criar um calendário garantindo momentos de reuniões, formações e escuta pré definidos. Acompanhar de perto as ações, promover formações curtas sobre liderança e cidadania e

criar momentos de troca entre grêmios de outras escolas (Professora B, 2025).

Continuar com a gestão democrática, onde a escuta ativa, as opiniões e dúvidas sejam valorizadas e rever as metas e fazer ajustes quando necessário (Professora C, 2025).

Montar um cronograma de reuniões onde nelas poderão ser levantadas demandas e ideias para atuação do grêmio. Também uma pessoa que dirija e se reúna com o grupo, sistematicamente e periodicamente (Professora D, 2025).

Para potencializar o GE ao longo do ano, é importante planejar atividades em conjunto, diversificar ações lúdicas e solidárias, orientar os alunos, organizar trabalhos em equipe, valorizar conquistas e promover feedbacks, fortalecendo o protagonismo, a participação democrática e a cidadania. Quando as crianças têm voz, a escola se transforma em um espaço de aprendizado e cidadania viva (Professora E, 2025).

Esses relatos demonstraram compreensões semelhantes em relação a necessidade de manter um calendário com agenda contínua de pautas para o GE, e, também, a necessidade de um plano estruturado de formação. Perguntadas sobre o público-alvo e os temas para essas formações, as docentes esclareceram que seria uma agenda sistematizada com formações orientadas à “Educação para cidadania” destinada a todos os educadores.

Quanto à agenda de atividades do GE na unidade escolar, as gestoras relataram que ela é afetada pelas demandas acumuladas da escola

Dentro do Regimento Escolar e do que consideramos ideal, as reuniões do GE deveriam ocorrer bimestralmente; entretanto, neste ano, devido às demandas acumuladas, as reuniões aconteceram conforme as necessidades da escola (Gestoras 1 e 2, 2025).

Dentre as principais pautas para atividades do GE as gestoras destacaram eventos culturais/esportivos; campanhas de solidariedade; vida escolar; relações humanas; melhoria do ensino e da aprendizagem; noções de cidadania, coletividade e sustentabilidade.

No que diz respeito aos tempos e espaços, relataram que os encontros acontecem na sala dos professores, que funciona como um espaço multiuso da

escola. Por uma questão de organização, as reuniões são realizadas no período da tarde, quando as crianças estão em agrupamentos diferenciados em virtude das oficinas realizadas pela Organização da Sociedade Civil (OSC), parceira da escola.

Acerca dos registros dos encontros e demais atividades do Grêmio, são assentados em livro ata próprio, garantindo a transcrição das pautas, das discussões e das decisões tomadas. A equipe gestora informou que busca conduzir esses registros de forma a valorizar as falas e opiniões das crianças, assegurando que suas vozes sejam ouvidas, registradas e consideradas nas discussões e encaminhamentos.

7.3.2 Protagonismo infantil: o processo decisório coletivo e as competências socioemocionais

Os pontos de interesse abordados nas entrevistas sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças foram expressos nas unidades de sentido: autonomia, participação, cooperação, empatia, escuta ativa, resolução de conflitos, autoestima e liderança.

Questionadas sobre a participação dos estudantes nas reuniões do Grêmio Estudantil, as gestoras relataram que as crianças participam com autonomia, elencam suas necessidades, apresentam seus pontos de vista e aprendem a escutar as opiniões dos colegas

Na última reunião, por exemplo, o grupo se reuniu para planejar a “Semana da Criança”. Durante as discussões, surgiram sugestões relacionadas ao cardápio: as crianças solicitaram que fosse servido *stroganoff* de frango com batata palha e, no lugar de um simples *cheeseburger*, um *cheese* salada. As propostas foram apresentadas à APM, que prontamente as acolheu. Juntos, buscamos alinhar expectativas e construir decisões de forma coletiva (Gestora 1, 2025).

As crianças também expressaram o desejo de realizar um passeio, o que não foi possível atender naquele momento. Ainda assim, o tema foi discutido coletivamente, e os desejos e possibilidades foram sendo alinhados em conjunto, evidenciando o caráter formativo, participativo e democrático das ações do Grêmio (Gestora 2, 2025).

Para motivar a participação, diálogo e cooperação, a dupla gestora procura orientar os alunos sobre quais são as atribuições dos membros do Grêmio, sua importância para a gestão da escola, e os projetos e decisões que poderão contribuir para uma escola melhor para todos

Nas reuniões procuramos proporcionar um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para trazer suas sugestões e/ou críticas dos colegas, ouvimos e dentro do possível sempre atendemos. Após as reuniões solicitamos que os integrantes do GE façam um cartaz com a pauta do que ficou decidido, passem de sala em sala informando todos e após fixam o cartaz no mural dando visibilidade e transparência ao que foi discutido da reunião (Gestora 1, 2025).

As mães valorizaram a participação como forma de ampliar as vivências na escola

Percebo como positiva a participação da minha filha no GE porque amplia o olhar dela sobre questões e preocupações que antes ela não percebia (Responsável 1, 2025).

Acredito que seja de grande importância, isso deixou ela mais motivada com a escola, percebendo que tem um papel importante (Responsável 2, 2025).

Para analisar a existência (ou não) de uma participação mais efetiva do estudante gremista no cotidiano da sala de aula, foi solicitado às professoras que relatassem atitudes ou situações que julgassem derivadas da atuação do/no Grêmio

No 1º ano, temos dois alunos oficialmente gremistas, participando nas decisões coletivas nas assembleias de turma. Algumas crianças demonstram interesse em ajudar os colegas, organizando materiais, propondo mudanças e novas ideias (Professora A, 2025).

Tenho dois alunos gremistas e percebo que eles se mostram mais participativos e conscientes. Uma das gremistas é mais tímida, e a outra aluna opina com mais segurança, tem facilidade para trabalhar em grupo e demonstra iniciativa para resolver conflitos. É visível o quanto o GE desperta neles um senso de responsabilidade e liderança positiva (Professora B, 2025).

Tenho 2 alunas e são superparticipativas. Outro dia, durante a aula, alguma criança estava cantando e não consegui distinguir quem era. A aluna A, que faz parte do grêmio falou que era para a pessoa se identificar, que temos que assumir os nossos atos pois além de atrapalhar a aula e prejudicar os outros alunos, não estava agindo conforme o combinado da classe. Elas sempre dão sugestões e fazem apontamentos pertinentes no decorrer das atividades (Professora C, 2025).

Tenho 2 alunas. Não percebo atitudes que sejam derivadas da atuação do grêmio. Uma delas se destaca em seu envolvimento esportivo apesar da timidez e a outra se destaca na empatia com os colegas e na responsabilidade, porém não percebo nada derivado pela participação no grêmio (Professora D, 2025).

Na minha turma há dois alunos que participam do Grêmio Estudantil. Percebo que demonstram uma participação mais ativa e responsável no cotidiano da sala de aula. Eles costumam se envolver nas discussões, colaboram com os colegas e apresentam iniciativas para melhorar o ambiente escolar. Entre as atitudes observadas, destaco: A postura de liderança positiva, a capacidade de argumentar com respeito, propondo ideias e ajudando na organização de eventos e campanhas, o exemplo de comprometimento e empatia nos eventos realizados na escola, procurando ouvir os colegas e representar seus interesses com responsabilidade (Professora E, 2025).

À exceção do relato da Professora D, percebemos nas narrativas acima uma recorrência relacionada à participação ativa dos estudantes gremistas na sala de aula. Dialogando com as reflexões de Jaqueline Moll que enfatizam a escola como espaço de formação integral para a construção de cidadania por meio de vivências democráticas, a participação ativa desses estudantes pode ser compreendida como expressão de protagonismo e engajamento nos processos educativos, reflexo das experiências de organização coletiva em espaços de representação e participação política no ambiente escolar.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de coerência entre as experiências participativas promovidas pelo Grêmio e as práticas pedagógicas cotidianas, de modo que a escola se constitua efetivamente como um espaço de vivência democrática.

Sobre as estratégias adotadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da responsabilidade no processo decisório coletivo, as docentes mencionaram

Utilizo rodas de conversa, vídeos, leitura de histórias, votação simbólica para decisões simples com a turma para escolher filmes e livros (Professora A, 2025).

Utilizo rodas de conversa, pequenas votações, leitura de imagens e projetos de investigação. Nessas práticas, os alunos aprendem a se posicionar, ouvir os colegas e propor soluções coletivas (Professora B, 2025).

Com muita conversa e reflexões, promovendo um ambiente seguro e respeitoso, incentivando a escuta ativa. Valorizando e encorajando a troca de experiências, buscando sempre a autonomia das crianças (Professora C, 2025).

Para desenvolver pensamento crítico, empatia e responsabilidade, utilizo rodas de conversa, votações simuladas, propostas de melhoria, leitura de imagens e projetos de investigação simples, promovendo participação ativa, reflexão e convivência democrática. Essas práticas tornam o aprendizado mais significativo, fortalecem a convivência democrática e contribuem para a formação integral dos estudantes (Professora E, 2025).

Nessa análise, entre as diversas ações elencadas, a palavra ‘conversa’ é recorrente, e ela também apareceu em outros pontos da entrevista. No movimento analítico proposto pela Análise Textual Discursiva, essa recorrência emerge das unidades de sentido identificadas no *corpus* e reconstruídas ao longo do processo de unitarização e categorização. Conforme destacam Moraes e Galiuzzi, a ATD possibilita a produção de novas compreensões a partir da interlocução entre o pesquisador e o texto, permitindo que determinados significados se tornem mais evidentes no processo interpretativo. Assim, a palavra “conversa” foi incluída como uma unidade de sentido pelo verbete “diálogo” que abrangeu “ouvir, opinar, argumentar”.

As narrativas das docentes sobre as estratégias utilizadas alinham-se às contribuições de Maria Victoria Benevides, que destacam a importância da educação voltada para a formação cidadã como elemento fundamental para a consolidação da democracia. Para ela, os espaços educativos devem superar a transmissão de conteúdos formais, promovendo experiências que estimulem a participação e o debate público. Dessa forma, o diálogo torna-se um instrumento central para a construção de práticas concretas de convivência democrática, permitindo que os indivíduos desenvolvam valores como tolerância, responsabilidade coletiva e compromisso com o bem comum. Benevides reforça que a educação para a cidadania não se limita ao conhecimento teórico sobre política ou direitos humanos, mas se

realiza em relações dialógicas cotidianas que fortalecem as instituições e a cultura democrática na sociedade.

Às responsáveis também foi perguntado de que forma acreditam que o GE pode ajudar seus filhos na compreensão de valores como solidariedade e respeito às diferenças. Ainda que não dominem conceitos teóricos, expressaram entendimentos que convergem para a necessidade de ética, empatia, diálogo e inclusão

A partir da observação e discussões sobre os acontecimentos do dia a dia escolar, na resolução dos conflitos vistos a partir de um olhar distanciado, quando os integrantes do grêmio são chamados a olhar para as relações sem se envolverem emocionalmente com elas, descobrindo valores que, aos poucos, vão sendo incorporados em sua personalidade (Responsável 1, 2025).

Com informação, interação. Com o Grêmio os alunos precisam conversar com todos, aprendendo a ouvir o próximo (Responsável 2, 2025).

Com a responsabilidade de cada envolvido na utilização dos espaços escolares, organização e rotina, além de todos os valores que permeiam os espaços de convivência: respeito, ética, empatia, colaboração, etc. (Responsável 1, 2025).

Respeito com o próximo, empatia, responsabilidade e inclusão (Responsável 2, 2025).

As gestoras relataram que o diálogo em processos decisórios acontece também

[...] sempre que os alunos do GE nos procuram para fazer alguma reclamação, solicitação ou sugestão, nós conversamos com eles e se for uma demanda que envolva gastos ou algo que não podemos tomar a decisão sozinhas, levamos para os membros do Conselho de Escola e da APM para decidirmos juntos, e após é dado um retorno do que foi discutido em reunião, mostrando de que forma suas contribuições influenciaram nas ações que serão realizadas, garantindo mais uma vez a transparência e o protagonismo estudantil (Gestoras 1 e 2, 2025).

Questionadas sobre situações recentes de diálogo e processo decisório coletivo no ambiente da sala de aula, as professoras explicitaram

Frequentemente realizamos conversa de turma onde os alunos discutem temas como regras de convivência, organização da Semana das crianças. Já decidimos juntos, por exemplo, quais brinquedos seriam trazidos no dia do brinquedo na semana da criança (Professora A, 2025).

Em algumas ocasiões, os alunos foram consultados sobre temas como organização da semana da criança, escolha de atividades e melhorias nos espaços comuns. O GE foi o canal principal dessa escuta, levando as sugestões. Essa vivência ensina o valor da participação dos alunos (Professora B, 2025).

No último mês, houve uma reunião com o GE para conversarem sobre a Semana das Crianças. O GE deu sugestões de cardápios, brincadeiras e estabeleceram as regras para aproveitarem da melhor forma possível (Professora C, 2025).

Dia da criança. Os gremistas foram consultados para que pudessem manifestar sua expectativa em relação à semana da criança (Professora D, 2025).

Os alunos foram consultados, por exemplo, na escolha da recreação da semana das crianças e no cardápio. Também propuseram melhorias no ambiente escolar, e, no 5º ano, os alunos escolheram a camiseta dos formandos, por meio de votações desde a escolha da arte, cor, modelo, tecido, etc. Nessas ocasiões, puderam expressar suas opiniões, sugerir ideias e participar das decisões, demonstrando responsabilidade, protagonismo e espírito colaborativo (Professora E, 2025).

Todas as explicitações acima salientaram referências à semana da criança. Atribuímos essa circunstância ao fato das visitas à escola para realização das entrevistas com os participantes adultos terem ocorrido a partir do mês de outubro de 2025.

7.3.3 Teoria e prática na formação integral: percepções e perspectivas dos atores locais

A despeito de o Currículo Municipal não fazer menção direta ao Grêmio Estudantil, o PPP da escola apresenta, de maneira sucinta e objetiva, a forma de sua constituição alinhada aos princípios da gestão democrática e à promoção do protagonismo infantil.

Conforme já foi tratado na análise documental, ambos documentos apresentam concepções de infâncias e de Educação Integral. Contudo, durante as entrevistas esses temas foram retomados para uma abordagem com as gestoras, que expressaram

O termo infâncias nos remete às diferentes culturas e às especificidades de cada contexto escolar e familiar. Assim, ao permitir que as crianças se expressem na escola, temos a oportunidade de conhecer melhor a comunidade que nos cerca, compreender suas reais necessidades e, a partir disso, atuar de forma mais consciente para contribuir com uma transformação social efetiva. Reconhecer as infâncias em sua diversidade é reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, com voz e lugar de representação na sociedade (Gestoras 1 e 2, 2025).

Sobre a existência de coerência entre as ações do GE e a proposta de Educação Integral prevista no Currículo, as gestoras pontuaram que

As ações dialogam com o currículo da Educação Integral, pois contribuem para a formação humana integral dos estudantes e evidenciam o protagonismo infantil. Contudo, compreendemos que ainda é necessário expandir essas ações para além dos muros da escola, possibilitando a atuação das crianças em contextos mais amplos e promovendo uma maior integração com toda a comunidade escolar (Gestoras 1 e 2, 2025).

Tanto em relação à concepção de infância quanto à proposta de Educação Integral, as respostas das gestoras evidenciaram uma percepção crítica quanto à necessidade de extrapolar o contexto escolar para uma transformação social efetiva.

Sobre a formação integral dos estudantes, as professoras consideraram que no GE as crianças entendem desde cedo o valor da escuta, do diálogo e do senso de pertencimento

O GE contribui e muito para o desenvolvimento e envolvimento das crianças com a escola, permitindo uma aprendizagem sobre respeito, responsabilidade e a importância de opinar e ouvir os outros. Essas práticas colaboram para o desenvolvimento da cidadania, essencial para a formação integral das crianças (Professora A, 2025).

O GE pode ajudar muito na formação das crianças, porque desde pequenas elas começam a entender o valor da escuta, do diálogo e da participação. Isso ajuda a desenvolver autonomia, empatia e senso de pertencimento, valores fundamentais para a formação integral do aluno (Professora B, 2025).

Para os alunos gremistas é uma oportunidade de vivenciar falas, argumentação e entendimento de tomadas de decisões, suas responsabilidades e consequências a partir de decisões. Além da percepção de planejamento, fortalece a sensação de pertencimento. Para os demais alunos, é uma oportunidade de vivenciar aquilo que ocorre na escolha de representantes, como acontece na sociedade. Observar a conduta de cada gremista, as propostas das chapas e o voto consciente faz com que os alunos desenvolvam o senso crítico (Professora D, 2025).

O Grêmio Estudantil pode contribuir muito para a formação integral das crianças dos anos iniciais, pois ajuda a desenvolver não só o aprendizado intelectual, mas também valores importantes para a vida. Ao participar do GE, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, ouvir o outro, respeitar opiniões diferentes e tomar decisões coletivas. Isso fortalece o sentido de responsabilidade, solidariedade e empatia. Vale ainda ressaltar, que incentiva o protagonismo infantil, permitindo que eles percebam a força de suas ideias e valores, que são ouvidas e podem transformar o ambiente escolar com atitudes positivas. O GE contribui na formação de alunos mais conscientes, participativos e autônomos, preparando-os para agir com respeito e colaboração dentro e fora da escola (Professora E, 2025).

A respeito de estratégias eficazes para promover a formação integral em suas aulas, as professoras mencionaram projetos coletivos e experiências formativas que envolvem cooperação e responsabilidade. Compartilharam algumas práticas

As estratégias mais eficazes incluem rodas de conversa, atividades lúdicas com foco na empatia, leitura de histórias inclusivas e projetos colaborativos. Já utilizei, por exemplo, livros infantis e vídeos que abordam diversidade cultural e inclusão (Professora A, 2025).

Acredito que o diálogo e os projetos coletivos são as estratégias mais eficazes. Trabalhos em grupo, e rodas de conversa ajudam muito na convivência e no respeito às diferenças. Também utilizo projetos interdisciplinares, onde cada aluno pode contribuir com seus saberes e vivências, fortalecendo desta maneira o sentimento de pertencimento (Professora B, 2025).

Aprendizagem ativa como: atividades práticas, discussões em grupo, projetos, atividades extracurriculares, avaliações formativas e tecnologias. Nas minhas aulas, procuro sempre contextualizar o conhecimento prévio do aluno com o conteúdo abordado, trazendo para o cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa. Além de incentivá-los a refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem, como eles pensam e resolvem as atividades, com rodas de conversa e reflexões e com as avaliações formativas (Professora C, 2025).

Estratégias que unem conhecimento pedagógico com valores sociais, com convivência dos pares, com respeito à hierarquia. Projetos que valorizem o protagonismo do aluno, tendo espaço de diálogo e escuta para elaboração e planejamento. O trabalho com projeto onde o tema vem do grupo de alunos, é bem significativo, pois promove a participação, mas também o respeito à hierarquia onde o professor é quem direciona etapas, as habilidades. Já utilizei esse trabalho em outros anos, porém atualmente não consigo mais, devido à demanda imposta. Trabalho em grupo, jogos são também ferramentas para trabalhar em equipe e desenvolver várias habilidades (Professora D, 2025).

Ao longo da minha experiência docente, percebo que as estratégias mais eficazes para promover a formação integral dos estudantes — considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais — são aquelas que valorizam a escuta, o respeito à diversidade e a aprendizagem significativa. Entre elas, destaco os projetos interdisciplinares, que integram diferentes áreas e permitem que os alunos contribuam com suas vivências e experiências; as metodologias ativas, como os trabalhos em grupo, as rodas de conversa e jogos pedagógicos, que incentivam a autonomia e o protagonismo infantil; as práticas inclusivas, que por meio de diferentes recursos, integram todos os alunos, garantindo uma participação efetiva e um apoio individualizado aos alunos com deficiência; a educação emocional, com momentos de troca e diálogo, mediação de conflitos e o desenvolvimento da empatia e da cooperação e a valorização da cultura e identidade dos alunos, com atividades que reconhecem suas origens, suas tradições, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Na minha prática, já utilizei rodas de conversa para resolução de conflitos, projetos de leitura que abordam diversidade cultural e social, e atividades cooperativas, onde os alunos aprendem uns com os outros e compreendem o valor da colaboração. Essas ações contribuem para formar sujeitos mais conscientes, solidários e preparados para viver em sociedade, respeitando o outro e compreendendo seu lugar no mundo em que vivemos (Professora E, 2025).

Neste ponto da entrevista, encontramos o relato da Professora D sobre a dificuldade em trabalhar com projetos devido à “demanda imposta”. Embora tenha sido um registro isolado, relatos sobre um modelo centralizador, com demandas impostas de forma verticalizada por instâncias superiores, são frequentes em encontros, seminários e simpósios educacionais. Esses relatos apontam para a ausência de diálogo com a realidade da escola, cobrança por resultados para metas padronizadas e, ainda, o desgaste emocional do professor decorrente da sobrecarga de trabalho.

No que tange à formação crítica em temas como cidadania, justiça, convivência e resolução de conflitos, as docentes ponderaram que a atuação do GE

Contribui de forma significativa, ainda que de forma adaptada à faixa etária. Trabalhamos com temas como respeito ao outro, resolução de conflitos e noções básicas de direitos e deveres por meio de rodas de conversa e projetos. Um exemplo é quando discutimos regras para o bom convívio na sala e no recreio (Professora A, 2025).

Contribui muito para a formação crítica dos estudantes. Por meio das discussões e decisões coletivas, eles aprendem na prática sobre direitos, deveres, escuta e respeito. Já presenciei alunos debatendo sobre o impacto de suas atitudes no coletivo da escola (Professora B, 2025).

Promove a participação em decisões como eventos culturais, esportivos e nos projetos que a escola desenvolve. São realizadas reuniões pra essa

finalidade. Os alunos do grêmio sempre fazem cartazes de conscientização de temas pertinentes ao momento da escola: como semana das crianças com as regras para bom aproveitamento, economia de energia e água, bullying, entre outros (Professora C, 2025).

Não sei responder (Professora D, 2025).

Favorece a formação crítica dos estudantes em temas como direitos, cidadania, justiça e convivência, pois promove ações que incentivam o diálogo, o respeito e a reflexão sobre o papel de cada aluno na comunidade escolar. Alguns exemplos: Propostas de melhoria do ambiente escolar, mostrando que cada um pode contribuir para o bem comum, participação na escolha de atividades recreativas e alimentação na semana das crianças, escolha da camiseta dos formandos (para os alunos do 5º ano), projetos solidários, como arrecadação de brinquedos ou roupas, que reforçam valores de empatia e responsabilidade social, entre outros. O GE atua como uma importante ferramenta de educação para a cidadania, ajudando os alunos a compreenderem seus direitos, deveres e o valor da convivência democrática (Professora E, 2025).

Essas narrativas das professoras evidenciaram, em sala de aula, os reflexos da intencionalidade que orienta as mediações e interações no âmbito do GE.

Sobre atitudes de cidadania de suas filhas na rotina do lar, as responsáveis expressaram

Em casa minha filha demonstra conhecer todos os conceitos e a forma de aplicá-los, mas como todo o processo de aprendizagem, as atitudes vão aparecendo aos poucos, nos momentos de convivência e rotina (Responsável 1, 2025).

Ela está sempre preocupada com a família, e querendo fazer algo para ajudar. Pratica respeito e cuidado com os animais, temos bastante e todos adotados ou resgatados (Responsável 2, 2025).

A respeito da conexão com o território, as gestoras afirmaram que o Grêmio Estudantil participa de ações sociais promovidas no bairro pelo governo municipal, como a campanha do agasalho, a arrecadação de brinquedos e outras iniciativas organizadas pelo Fundo de Ação Social. Com relação a novas parcerias, informaram que, nos últimos anos, a escola vem desenvolvendo ações voltadas aos cuidados com o meio ambiente, a saúde e o patrimônio público. Entretanto, consideram que

Essas ações ainda se concentram principalmente dentro do espaço escolar. Os alunos do Grêmio Estudantil costumam intervir quando percebem situações de desperdício, vandalismo ou atitudes de violência. Infelizmente,

ainda não conseguimos fazer com que essas iniciativas ultrapassem os muros da escola e alcancem a comunidade (Gestoras 1 e 2, 2025).

Esse apontamento das gestoras reitera, mais uma vez, uma consciência crítica quanto ao reconhecimento da necessidade de ampliar o alcance das ações do GE.

Sobre as perspectivas dos estudantes em relação ao GE, a Gestora 2 argumentou que “as crianças adoram participar das reuniões e ações do Grêmio. Nessas experiências, sentem-se atuantes, ouvidas e corresponsáveis pelas decisões tomadas na escola, compreendendo, na prática, a importância de sua atuação social.”

As gestoras narraram ainda

Percebemos que os estudantes participantes do GE demonstram maior autonomia, senso crítico e postura cidadã, contribuindo para a formação humana integral das crianças, percebe-se também maior envolvimento dos alunos nas discussões da rotina escolar e nos eventos culturais, fortalecendo valores como responsabilidade, empatia, diálogo e cooperação (Gestoras 1 e 2, 2025).

De modo geral, as narrativas sobre participação e diálogo evidenciam que o processo decisório coletivo, vivenciado no âmbito do Grêmio Estudantil, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de experiências de cidadania entre os estudantes. As falas indicam que a participação em discussões e decisões mobiliza aprendizagens que ultrapassam espaços específicos, repercutindo também nas práticas e interações estabelecidas na vida social dos estudantes. Nessa mesma direção, Jaqueline Moll enfatiza a importância da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas para a formação integral dos estudantes.

7.3.4 Gestão democrática: vivências e aprendizados no Grêmio Estudantil

Para analisar as vivências democráticas nos espaços e tempos do GE, foi necessário jogar luz sobre a gestão da escola. Iniciamos abordando as próprias gestoras

Quando se fala em gestão democrática, fala-se em participação social, escuta ativa, diálogo e transparência na tomada de decisões. Se o público atendido

em nossa escola são as crianças do Ensino Fundamental I, nada é mais relevante do que oferecer a elas — as maiores afetadas pelas decisões — a oportunidade de opinar, dialogar e contribuir para a construção de uma escola que as represente (Gestoras 1 e 2, 2025).

As professoras também foram convidadas a tecer considerações sobre a gestão da escola

Nossa escola busca ser cada vez mais democrática, sempre ouvindo os alunos e incentivando nas decisões que envolvem a escola. Embora no 1º ano a participação dos alunos seja mais simbólica, procuramos incentivá-los a expressar suas ideias e opiniões, compreendendo sua importância de fazer parte do grupo (Professora A, 2025).

Valoriza a participação dos alunos e está sempre aberta ao diálogo. As ideias deles são ouvidas e levadas em conta. Recentemente os alunos participaram das sugestões, escolha e decisões da Semana da Criança, escolhendo brincadeiras, cardápio entre outros. A gestão procura ser democrática, incentivando a escuta, o respeito e o envolvimento de todos nas ações do dia a dia escolar (Professora B, 2025).

A nossa escola é aberta à opinião dos estudantes, procurando sempre promover a participação de todos nas principais decisões escolares. Sabemos que nem tudo dá para passar por decisões dos alunos, mas sempre que possível, a equipe gestora ouve e analisa, procurando entender o ponto de vista dos alunos. Nem sempre é viável o que pedem e com carinho e respeito é explicado a decisão a ser tomada (Professora C, 2025).

A gestão se reúne com grêmio para tomada de opinião (Professora D, 2025).

Considero que a minha escola é aberta à opinião dos estudantes. Ela busca ouvir as ideias e sugestões dos alunos em diferentes momentos, como nas reuniões com representantes de turma e em projetos desenvolvidos pelo Grêmio Estudantil. A escola também favorece a participação democrática, pois incentiva o diálogo, o respeito às diferenças e o envolvimento de todos nas decisões que afetam o ambiente escolar. Os professores e gestores valorizam a escuta ativa e procuram incluir os alunos na construção de soluções e atividades. Por ser uma escola de turno integral, há ainda mais oportunidades para desenvolver projetos coletivos, promover o protagonismo estudantil e fortalecer o senso de pertencimento, pois os alunos passam mais tempo na escola e participam de diferentes experiências formativas que envolvem diálogo, cooperação e responsabilidade (Professora E, 2025).

Com base nos relatos das docentes, depreende-se a ausência de indícios de tensão entre as práticas escolares e a proposta democrática. Verifica-se um consenso

sobre uma gestão democrática permanente que incentiva o envolvimento de todos nas ações da rotina escolar, pratica a escuta ativa e sempre está aberta ao diálogo.

Sobre a relação da gestão da escola com os estudantes gremistas, as docentes afirmaram a existência de uma convivência democrática

A gestão da escola busca manter diálogo com os estudantes do GE, ouvindo sugestões e demandas, principalmente nas decisões de eventos e regras da escola. Mesmo os mais novos são ouvidos durante a conversa em grupo, o que ajuda a fortalecer a escuta (Professora A, 2025).

Existe diálogo, escuta e uma boa relação. A gestão tem se mostrado aberta para ouvir os estudantes, o que fortalece o sentimento de pertencimento (Professora B, 2025).

É uma relação muito boa. Há diálogo e escuta com a gestão. Os alunos gremistas se sentem importantes por participarem das reuniões, o que acaba incentivando que outros alunos também queiram participar nos anos seguintes (Professora C, 2025).

Não sei responder com propriedade. O que vejo e escuto é que há alguns encontros para escutar os estudantes, mas não participei. (Professora D, 2025).

A relação dos estudantes do GE com a gestão da escola é de diálogo e escuta, embora dependa do acompanhamento dos adultos. Os alunos têm oportunidades de apresentar suas ideias, sugerir melhorias e participar de decisões, enquanto a gestão valoriza suas opiniões, oferece orientação e medeia esse processo. Essa “escuta” fortalece a participação democrática, o protagonismo estudantil e a sensação de pertencimento à comunidade escolar (Professora E, 2025).

As responsáveis pelos estudantes atestaram que é perceptível o aprendizado sobre democracia

Elas passam a entender que aqueles que participam da administração ou “governo”, devem trabalhar para o bem de todos, que suas decisões e sugestões não podem buscar favorecer apenas os amigos. Além disso, a participação no GE possibilita a compreensão da complexidade envolvida nos acontecimentos escolares, fazendo-os perceber que a finalização de uma atividade/ projeto envolve diferentes etapas e conta com a participação de vários envolvidos (Responsável 1, 2025).

Participando do grêmio as crianças começam a ter uma visão sobre o que é a democracia e sua importância (Responsável 2, 2025).

No relato da Responsável 1 encontramos implícitos os princípios da impessoalidade e da eficiência, demonstrando uma ampla visão sobre a importância da coletividade.

Prosseguindo na investigação sobre a aprendizagem em ambientes democráticos, as professoras referenciaram também outros aprendizados relacionados ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes gremistas

No 1º ano, as crianças demonstram interesse pela participação nas atividades, mostrando iniciativa e responsabilidade durante os encontros, evoluindo na aprendizagem (Professora A, 2025).

Vejo um avanço significativo. Eles demonstram mais autonomia, senso de responsabilidade e interesse em participar das atividades escolares. O envolvimento no GE contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para o fortalecimento da autoestima (Professora B, 2025).

São alunos interessados, engajados e que estão sempre atentos ao que acontece na escola. Na aprendizagem, pelo menos na minha turma, fazem parte dos melhores alunos (Professora C, 2025).

Não vejo destaque ou liderança. São alunos comuns, como os outros (Professora D, 2025).

Esses estudantes geralmente apresentam maior engajamento no cotidiano escolar e demonstram atitudes de protagonismo e responsabilidade. Eles tendem a participar mais ativamente das atividades, colaborar com os colegas e se envolver em projetos e decisões coletivas. Em relação ao aprendizado, desenvolvem habilidades de comunicação, pensamento crítico e trabalho em grupo, desempenham um papel participativo e consciente, tanto na comunidade escolar, como dentro da sala de aula (Professora E, 2025).

Nas contribuições das professoras encontramos 4 narrativas que convergem em direção aos benefícios que a participação ativa no GE proporciona ao desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes gremistas. Entretanto, é preciso salientar a divergência no entendimento da professora que afirmou “não vejo destaque ou liderança. São alunos comuns, como os outros”. Esse relato pode refletir diferentes compreensões sobre o protagonismo estudantil e traz

um contraponto importante na análise qualitativa, onde divergências são relevantes porque mostram a pluralidade de percepções docentes e revelam diferentes formas de compreender o protagonismo estudantil. Essa percepção pode ser interpretada de diferentes maneiras: limitações na visibilidade das ações do Grêmio dentro da escola; expectativa de liderança tradicional, associada a destaque individual, e não a processos coletivos; diferenças na compreensão do papel pedagógico do Grêmio. Há ainda uma importante questão de natureza conceitual. Essa situação evidencia a distância entre aquilo que parte dos professores considera como sinal de desenvolvimento político e as formas pelas quais esse processo realmente se manifesta nas vivências das crianças. Em muitos casos, essa expectativa está fundamentada em uma perspectiva que privilegia a observação de comportamentos individuais como principal parâmetro para avaliar processos educativos. Assim, costuma-se interpretar a existência de formação política quando os alunos demonstram mais organização, disciplina, participação nas atividades escolares, ou ainda, conformidade às normas institucionais.

Todavia, compreender a formação política apenas por meio dessas manifestações comportamentais limita a compreensão da experiência democrática. A liderança em uma perspectiva democrática não se sustenta em relações hierárquicas nem em atributos pessoais, como eloquência, extroversão ou facilidade para conduzir grupos. Ao contrário, caracteriza-se pela construção compartilhada das decisões, pela cooperação e pelo exercício da ação coletiva. Desse modo, quando as crianças passam a questionar normas, problematizar decisões tomadas pelos adultos ou defender interesses comuns de maneira organizada, é possível que assumam posturas mais críticas e contestadoras. Essas atitudes, longe de indicar ausência de formação política, podem representar justamente um dos resultados desse processo educativo.

Embora a participação no Grêmio Estudantil possa favorecer avanços relacionados à responsabilidade individual, ao desempenho escolar, à disciplina ou à diminuição de conflitos interpessoais, tais mudanças não permitem afirmar que houve desenvolvimento político. Nos anos iniciais da escolarização, o Grêmio deve

ser compreendido como um espaço de vivência social e política, que possibilita às crianças reconhecerem-se como sujeitos de direitos e participantes ativos da coletividade. As aprendizagens decorrentes dessa experiência tendem a assumir formas diversas, nem sempre facilmente identificadas pelos adultos.

Nesse sentido, identificar essas transformações requer que os docentes ampliem seus referenciais de análise e superem concepções adultocêntricas que restringem o desenvolvimento político ao comportamento considerado adequado. Torna-se necessário observar indicadores que evidenciam a construção da cidadania democrática. Entre eles, destacam-se algumas capacidades, como: reconhecer problemas que afetam o coletivo; compartilhar espaços e recursos comuns; participar de discussões sobre a vida escolar; ouvir opiniões diferentes; fundamentar seus próprios argumentos; fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade escolar; compreender sua responsabilidade na qualidade das relações de convivência; mobilizar colegas em iniciativas coletivas; resolver conflitos por meio do diálogo; reivindicar direitos de maneira respeitosa e assumir compromissos decorrentes das decisões tomadas em grupo. Esses elementos indicam uma importante transição do foco nas ações individuais para a compreensão da vida coletiva, aspecto essencial da formação cidadã em uma sociedade democrática.

Ao considerar esses indicadores, o professor poderá reconhecer, de forma mais consistente, a incorporação progressiva de práticas democráticas relacionadas ao diálogo, à negociação de conflitos e à construção de consensos possíveis. Nessa direção, Hannah Arendt (2011) afirma que a ação política nasce da pluralidade humana e da capacidade das pessoas atuarem conjuntamente, e não da supressão das diferenças existentes entre elas.

Além disso, uma parcela significativa das aprendizagens promovidas pelo Grêmio Estudantil ocorre em momentos que escapam ao acompanhamento cotidiano dos professores. As conversas informais realizadas antes das reuniões, as negociações entre colegas durante os intervalos, a circulação de ideias entre diferentes turmas, a formação de alianças, as manifestações de solidariedade e as interpretações coletivas construídas pelas próprias crianças constituem experiências

políticas relevantes, embora frequentemente permaneçam invisíveis no espaço da sala de aula.

Dessa forma, restringir a avaliação da formação política apenas às condutas observáveis durante as aulas implica adotar uma visão parcial e reducionista desse fenômeno. A participação democrática produz efeitos subjetivos importantes, como o fortalecimento da autoestima política, da confiança para expressar opiniões, do sentimento de pertencimento ao grupo e da capacidade de reconhecer situações de injustiça. Contudo, essas mudanças nem sempre se traduzem imediatamente em comportamentos facilmente identificáveis ou mensuráveis, tornando-se perceptíveis apenas em determinados contextos ou ao longo do tempo.

Assim, mais do que observar se as crianças passaram a apresentar mais disciplina ou responsabilidade, torna-se fundamental compreender como passaram a perceber seu papel na escola enquanto sujeitos capazes de participar das decisões, dialogar, negociar interesses e contribuir para a transformação da vida coletiva. Em síntese, a formação política proporcionada pela participação no Grêmio Estudantil configura um processo contínuo, complexo e multifacetado. Seus resultados extrapolam mudanças comportamentais imediatas e abrangem o fortalecimento da consciência coletiva, da argumentação, da participação nas decisões e da construção de relações pautadas nos princípios democráticos. Para reconhecer essas aprendizagens, a escola precisa ampliar seus critérios de observação, deslocando o foco da mera adequação às normas para a valorização das diferentes formas pelas quais as crianças vivenciam, constroem e exercem a democracia em seu cotidiano. Portanto, ainda que a fala divergente expresse uma percepção isolada dentro do grupo de participantes desta pesquisa, aponta para a necessidade de fortalecer a cultura de participação democrática na escola.

A percepção das outras professoras sobre os impactos positivos do Grêmio no desenvolvimento socioemocional dialoga com a concepção de educação participativa de Moacir Gadotti, que defende a escola como espaço de formação democrática e participação cidadã, indicando uma atuação que favorece experiências formativas além do conteúdo acadêmico e promove o desenvolvimento

socioemocional dos estudantes. Segundo o autor, a escola deve promover práticas democráticas que estimulem autonomia, participação e responsabilidade coletiva. Dentro dessa perspectiva, o Grêmio Estudantil funciona como um espaço pedagógico de vivência democrática, protagonismo estudantil, participação política e desenvolvimento de competências sociais, onde os estudantes aprendem a dialogar, organizar ideias coletivamente, exercer liderança e tomar decisões em grupo.

As respostas afirmativas das professoras corroboram a perspectiva de educação democrática de Gadotti, na qual a participação coletiva e o exercício da democracia escolar constituem, por si só, processos formativos relevantes. Não necessariamente produzem líderes excepcionais ou diferenciados, mas promovem processos coletivos de aprendizagem social. Portanto, o fato de os alunos serem percebidos como “comuns” não invalida a experiência participativa; pode indicar que a participação se dilui no coletivo, sem necessariamente gerar protagonismo individual evidente.

Portanto, a resposta divergente não invalida o resultado predominante, mas evidencia diferentes leituras sobre o protagonismo estudantil e possíveis limites na visibilidade das práticas democráticas.

Para aprofundar a temática das vivências no Grêmio, cada professora foi questionada sobre ter sido (ou não) estudante gremista

Na minha época, eu não participei diretamente de um GE, pois ele não era tão presente nas escolas, principalmente nas mais novas. Hoje, o GE está mais estruturado, com uma organização que envolve mais os estudantes nas decisões e na gestão de atividades dentro da escola, o que eu vejo como um grande avanço (Professora A, 2025).

Sim, já participei, mas na época era representante de classe, não tinha Grêmio Estudantil, o objetivo era semelhante, um representante por sala e tínhamos reuniões mensais com a equipe gestora e alguns professores da escola, e foi uma experiência muito boa! Aprendi a me expressar melhor, a ouvir as opiniões dos outros e a pensar em ideias para melhorar a escola. Hoje vejo que o GE continua com o mesmo propósito, mas com mais liberdade para criar e envolver os alunos nas decisões (Professora B, 2025).

Não fiz parte. Lembro apenas de ter representante de classe, mas não me lembro do processo de escolha (Professora C, 2025).

Não participei como gremista eleita, mas fiz parte de uma chapa não eleita. O grêmio dessa época em específico na escola estadual, era parecido com

o que vejo hoje. Porém em outras escolas em que passei no fundamental 2 e médio, não via esse movimento. Para a formação da chapa não me recordo qual foi o critério ou escolha. Isso ocorreu quando eu estava na antiga terceira série (Professora D, 2025).

Estudei no ensino fundamental nas décadas de 80/90, apenas me recordo de representantes de classe, o que mais se aproxima desse conceito de participação nas decisões escolares. Na época, os representantes levavam as discussões de sala para a gestão escolar, mas restringia-se apenas aos anos de formatura, a 8ª série e o 3º colegial (Professora E, 2025).

Nesse contexto de vivências das docentes como estudantes, foi possível observar a prática de ser “representante de classe” como a experiência mais próxima de participação em processos decisórios. Elas relataram que hoje, no GE, há mais liberdade para criar e envolver os alunos nas decisões.

7.3.5 Conexão entre escola e família

No processo de unitarização, a expectativa das famílias foi uma das unidades de sentido encontradas. Na análise das narrativas das duas responsáveis

A família precisa se envolver no trabalho desenvolvido pela escola, para caminharem juntas, trabalhando os mesmos objetivos. Criança aprende com exemplo e quando a família e a escola “falam a mesma língua”, a criança entende que determinados valores e comportamentos são importantes (Responsável 1, 2025).

A escola e a família precisam falar a mesma língua, buscar os mesmos objetivos, assim a criança irá entender a importância de tudo que está aprendendo (Responsável 2, 2025).

Sobre as expectativas em relação à participação das filhas no Grêmio Estudantil, elas registraram

Espero que ela se perceba como parte importante da comunidade escolar e das demais organizações das quais fizer parte, sabendo que ela pode cobrar mudanças, mas tem o dever de participar delas e deve conhecer todos os lados envolvidos em qualquer situação (Responsável 1, 2025).

Respeitar o próximo com empatia (Responsável 2, 2025).

Com referência à divulgação das atividades do GE para a comunidade escolar, as gestoras consideram importante manter esse vínculo. Contudo, reconhecem que

Eventualmente, as ações do Grêmio não chegam a ser amplamente compartilhadas com toda a comunidade escolar; entretanto, algumas iniciativas, como cartazes produzidos nos encontros, são fixados nos murais da escola e algumas fotos das atividades são divulgadas nos grupos de WhatsApp de todos os responsáveis, permitindo visibilidade parcial e registro das ações realizadas (Gestoras 1 e 2, 2025).

As duas responsáveis entrevistadas relataram que suas filhas compartilham as decisões e atividades do Grêmio

Ela sempre conta as atividades, reuniões, decisões; pede opiniões e se organiza para dar novas ideias e sugestões (Responsável 1, 2025).

Ela sempre conta como foram as atividades relacionadas ao Grêmio e eu sempre pergunto o que ela achou e se ela faria algo de diferente. Em algumas vezes ela pede a minha opinião (Responsável 2, 2025).

Quanto ao engajamento das famílias, as gestoras explicaram que há diversidade na maneira como se relacionam com a escola, evidenciando tanto a presença de núcleos familiares comprometidos com a vida escolar de seus filhos, quanto de outros que mantêm uma postura mais distante e pouco participativa. As famílias mais envolvidas se comunicam frequentemente com a escola para participar de reuniões e acompanhar as atividades e o desempenho de seus filhos. Entretanto, algumas famílias apresentam desinteresse ou dificuldades em manter essa parceria, seja por fatores socioeconômicos, limitações de tempo, baixa escolaridade ou desvalorização do papel da escola

Assim como em todas as instâncias da escola, há famílias bastante atuantes, interessadas e participativas, e outras que, por diferentes motivos, nem tomam ciência do interesse de suas crianças em participar do Grêmio. Ao longo dos anos, apenas uma família manifestou-se contrária à participação da criança, expressando receio de possíveis represálias ou perseguições — situação tratada com diálogo, escuta e esclarecimentos, entretanto, mesmo assim, a família optou pela não participação da criança (Gestoras 1 e 2, 2025).

A participação das famílias na vida escolar de seus filhos é compreendida por Miguel Arroyo (2014, p. 37) como parte de uma responsabilidade compartilhada entre

escola, sociedade e comunidade. Para ele “os educandos chegam à escola trazendo saberes, valores, culturas e experiências de suas famílias e comunidades, que precisam ser reconhecidos no processo educativo”. Dessa forma, a participação deve ser colaborativa, família e escola juntas; dialógica, baseada na compreensão da realidade social; e, democrática, com envolvimento nas decisões e na formação cidadã. Outro ponto importante em sua visão é que diante dessa diversidade, a escola precisa evitar julgamentos e ser respeitosa às diferenças criando formas inclusivas de participação.

7.3.6 Desafios, fragilidades e entraves

Durante o processo de análise por meio de aproximação e diferenciação, foi possível identificar algumas regularidades em relação a unidade de sentido “desafio”, que apareceu repetidas vezes durante as entrevistas.

No diálogo com as gestoras, ao abordarmos os desafios, emergiu a questão da ‘disputa de poder’ no contexto do Grêmio, apesar de nossa suposição de que, na faixa etária dos 6 aos 10 anos, tal fenômeno não se manifestaria. Contudo, não foi exatamente assim

Acreditamos que, por estarem ainda no Ensino Fundamental I, as situações de discordância e/ou disputa de poder tendem a ser mais amenas. Entretanto, houve alguns relatos de crianças que tentaram “comprar votos” ou que ameaçaram encerrar uma amizade caso não fossem escolhidas (Gestoras 1 e 2, 2025).

Embora tenha surpreendido, essa situação corroborou a ideia do Grêmio Estudantil como um microcosmo, um cenário que reflete dinâmicas e vivências sociais mais amplas. Assim como Bourdieu (1983, p. 90) analisou o funcionamento dos “campos sociais” (religião, literatura, política, economia) como microcosmos onde “a estrutura do campo é um estado da relação de forças entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta”, o relato das gestoras evidenciou o GE como um microcosmo da sociedade, que reflete as lutas simbólicas e as relações de força

com seus desafios, disputas, e complexidades que exigem coletividade, cooperação, diálogo e negociação.

As gestoras destacaram que por se tratar de um pequeno grupo representativo de crianças, os impactos da formação integral no GE são limitados, havendo o desafio de multiplicá-los de modo a alcançar a maioria dos estudantes.

Não obstante a escola atender em tempo integral, as gestoras apontaram que a falta de tempo é o maior desafio, em função da demanda da rotina escolar. Apontaram também a falta de formação dos educadores em “Educação para cidadania”, situação relatada também pelas professoras quando questionadas sobre os pontos essenciais para potencializar a atuação contínua do GE durante o ano letivo. Nos relatos das gestoras

O maior desafio é a questão do tempo, pois a rotina escolar e as demais atividades acabam dificultando a realização de reuniões periódicas. Outro ponto importante é a ausência de um professor-orientador específico e preparado para atuar junto às crianças do Grêmio Estudantil, o que poderia fortalecer ainda mais as ações e aprendizagens do grupo. Assim sendo, as demandas ficam centradas apenas na equipe gestora, que infelizmente não consegue conciliar tudo de maneira satisfatória (Gestora 1, 2025).

As professoras reconhecem o GE como espaço importante de diálogo, reflexão e formação contínua, porém as demandas da rotina subtraem oportunidades para trocarem experiências e discutir estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. A maioria das vezes as conversas são rápidas e feitas em intervalos muito longos (Gestora 2, 2025).

As professoras também mencionaram “a falta de tempo” como desafio

Na nossa escola, o GE está caminhando conforme o estatuto. Não ficou somente no papel. Desafios sempre encontramos pelo caminho. Acredito que a falta de tempo seja o principal desafio (Professora C, 2025).

Há um esforço para sua consolidação. Na escola há muitas demandas e o tempo é sempre muito corrido, com toda a burocratização e sistematização dos conteúdos o tempo para o trabalho com o grêmio é reduzido (Professora D, 2025).

Indagadas sobre o desafio de educar para cidadania e estimular o desenvolvimento do pensamento crítico em crianças entre 6 e 10 anos, as professoras relataram dificuldades relacionadas à idade e à maturidade cognitiva. A Professora B salientou a necessidade de iniciativas adequadas para o

acompanhamento a essa faixa etária. A professora E destacou como desafio a participação consciente do estudante gremista com compreensão do seu papel

Há mais desafios, principalmente por causa da fase de desenvolvimento cognitivo e emocional. As crianças ainda estão construindo habilidades de argumentação, escuta e negociação. É necessário muito mais mediação do adulto e estratégias lúdicas para garantir participação real (Professora A, 2025).

Há mais desafios, principalmente por conta da idade e da necessidade de mediação constante. Mas, ao mesmo tempo, é extremamente enriquecedor. As crianças aprendem a se expressar, ouvir e respeitar opiniões diferentes desde cedo. Com acompanhamento adequado, o GE infantil é uma poderosa ferramenta de formação cidadã (Professora B, 2025).

Apresenta mais desafios pois são alunos em formação ainda. Não têm bagagem suficiente para entenderem sobre ética, justiça, trabalho em grupo ou democracia. Ainda estão construindo tais habilidades, tornando-se necessário filtrar e trazer para a realidade com exemplos práticos o que se pretende (Professora C, 2025).

Trata-se de crianças ainda em fase de formação e amadurecimento em suas vontades, sua argumentação. Um adolescente é bem mais crítico que uma criança menor (Professora D, 2025).

Coordenar um Grêmio Estudantil formado por crianças nesta faixa etária apresenta mais desafios em comparação a um grupo de adolescentes. Isso acontece porque, nessa faixa etária, as crianças ainda estão desenvolvendo habilidades de comunicação, autonomia, organização e compreensão de responsabilidades coletivas. Elas precisam de mais orientação e apoio dos professores para entender o papel do Grêmio e participar de forma efetiva. A participação dos alunos no GE ainda enfrenta desafios como compreensão do seu verdadeiro papel. Para superá-los, é importante orientar continuamente, propor atividades lúdicas e participativas, valorizar iniciativas, organizar trabalho em pequenos grupos e promover rodas de conversa, fortalecendo o protagonismo e a cidadania (Professora E, 2025).

Diante desse entendimento de que educar para a cidadania fomentando o pensamento crítico em crianças dessa faixa etária constitui um desafio, as professoras foram convidadas a refletir sobre como as temáticas transversais — como meio ambiente, cidadania digital, ética, economia, saúde, multiculturalismo, ciência e tecnologia — podem ser incorporadas às ações do Grêmio Estudantil, sem que se perca o seu caráter lúdico e a relevância para as crianças

Elas podem ser integradas por meio de jogos, dramatizações, contação de histórias, projetos temáticos e brincadeiras dirigidas. Por exemplo, em um

projeto sobre meio ambiente, fizemos uma campanha de conscientização sobre o lixo no pátio com cartazes feitos pelas crianças (Professora A, 2025).

Essas temáticas podem ser trabalhadas em projetos escolares e campanhas criadas pelos próprios alunos, como “Semana do Meio Ambiente” ou “Dia do Respeito”. Eles podem produzir cartazes, organizar apresentações, entrevistas entre outros. Tudo isso mantém o caráter lúdico e aproxima os temas da realidade deles (Professora B, 2025).

Podem e devem ser integradas. Acredito, que a maior parte das ações do grêmio estão voltadas para estes temas. Aqui na nossa escola, os alunos gremistas estão sempre participando de projetos sobre o meio ambiente ofertados por outros setores (como a Secretaria de Meio Ambiente, ONGs, Estação de Tratamento do Esgoto) e agem como multiplicadores dos saberes, fazendo cartazes ou conversando com outros alunos (Professora C, 2025).

Acredito que possam ser criados espaços para oficinas, discussões e debates, visto que é uma escola de tempo integral e o tempo é maior (Professora D, 2025).

As temáticas podem ser integradas ao GE de forma lúdica e significativa por meio de atividades práticas. Alguns exemplos: campanhas de reciclagem e hortas escolares (meio ambiente - Temos o Projeto Fruto da Terra), dinâmicas sobre uso seguro da internet (cidadania digital), teatro e contação de histórias (ética e convivência), brincadeiras sobre hábitos saudáveis (saúde) e exposições sobre culturas e tradições (diversidade). Essas ações envolvem as crianças, despertam curiosidade e reforçam valores de cidadania já desde pequenas (Professora E, 2025).

Foi consenso entre as entrevistadas que a heterogeneidade das famílias, no que diz respeito ao envolvimento e participação, também se apresenta como um desafio à escola, que necessita desenvolver estratégias inclusivas e dialógicas capazes de promover a aproximação com todos, reforçando a corresponsabilização no percurso formativo das crianças.

Em relação ao apoio institucional para a consolidação dos Grêmios nas escolas da rede, as gestoras relataram que

Até o ano passado (2024), a Secretaria de Educação apoiava e incentivava o trabalho dos Grêmios Estudantis, promovendo encontros presenciais e remotos que reuniam os gremistas de toda a rede municipal. Nesses momentos, as crianças tinham a oportunidade de apresentar as ações desenvolvidas em suas Unidades Escolares, participar de formações esclarecedoras sobre a importância dos grêmios, entre outros temas. Neste ano, com a nova gestão, ainda não tivemos a realização desses encontros (Gestoras 1 e 2, 2025).

Em 2026, retomamos essa questão já tratada na análise documental (item 6.7, quadro 13, página 113) e verificamos que até o mês junho a secretaria de educação do município não havia promovido encontros entre os Grêmios, permanecendo em desacordo com a estratégia 19.4 da meta 19 do Plano Municipal de Educação.

Sobre o suporte institucional à formação sociopolítica dos estudantes gremistas, uma das gestoras da escola pontuou o tema no âmbito geral, para todos os estudantes da escola

Neste ano, o foco esteve mais voltado ao desenvolvimento de temas acadêmicos, ficando sob responsabilidade das Unidades Escolares a organização das ações relacionadas à educação política, às práticas de cidadania e à formação e acompanhamento tanto dos estudantes quanto dos professores (Gestora 1, 2025).

Na narrativa da gestora, evidencia-se uma orientação institucional centrada prioritariamente nos conteúdos acadêmicos, em detrimento da formação integral e política dos estudantes para o exercício da cidadania. Freire critica o ensino que se limita à transmissão de conteúdos e à memorização de informações. Privilegiar apenas o domínio de conteúdos curriculares, reduz o estudante a uma condição de receptor de conhecimentos e enfraquece o desenvolvimento da consciência crítica, a compreensão da realidade social e a participação ativa em sua transformação.

Na mesma direção, Arroyo destaca que a escola que se orienta exclusivamente pelo currículo formal tende a desconsiderar as experiências sociais, culturais e políticas dos estudantes. Para ele, ignorar os contextos de vida dos educandos e limitar a escola a um espaço técnico de instrução pode reforçar as desigualdades sociais. Como consequência, perde-se a oportunidade de construir uma educação comprometida com a justiça social, com o reconhecimento das identidades e com a participação democrática.

Moll, ao discutir a educação integral, enfatiza que a formação humana deve ultrapassar a dimensão cognitiva e incluir aspectos sociais, culturais, éticos e políticos. Quando a orientação institucional prioriza apenas resultados acadêmicos, a escola deixa de promover as experiências formativas que desenvolvem autonomia,

participação coletiva e responsabilidade social. A cidadania, nesse sentido, torna-se um conceito abstrato, pouco vivenciado na prática escolar.

Assim, uma educação que negligencia a dimensão política da formação impede a função emancipadora da escola produzindo indivíduos tecnicamente preparados, porém fragilizados em sua capacidade de intervenção democrática e transformação social. Em uma educação verdadeiramente integral e cidadã, a escola articula conhecimento acadêmico com formação ética, política e social.

7.4 Síntese dos resultados da análise

Em consonância com a fundamentação teórica discutida nos capítulos anteriores, os participantes demonstraram compreender a escola como um espaço privilegiado à promoção da educação para a democracia e para a cidadania, por meio de iniciativas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

A análise das entrevistas revelou que a comunidade escolar reconhece o Grêmio Estudantil como um instrumento relevante para o exercício da gestão democrática. De acordo com os participantes, o GE é um espaço inicial de participação coletiva, onde as crianças podem assumir protagonismo e perceber que suas vozes têm valor. Para eles, o Grêmio configura-se como um ambiente de aprendizagem e vivência de valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e democrática. Trata-se de um local em que os estudantes têm a oportunidade de experimentar práticas de diálogo, organização e tomada de decisões coletivas.

Além disso, os participantes acreditam que a continuidade da participação no GE nas etapas subsequentes da escolarização, pode ampliar esse protagonismo, contribuindo para a formação de adolescentes e adultos comprometidos com a transformação social, capazes de atuar como líderes comunitários, agentes políticos ou ativistas, participando ativamente da vida pública, influenciando decisões e promovendo iniciativas com impacto positivo na sociedade.

As ações desenvolvidas na escola mostraram-se alinhadas às concepções teóricas que defendem uma educação participativa e emancipatória, onde a criança é sujeito ativo no processo de construção de saberes e de organização coletiva se reconhecendo agente social. Observou-se, ainda, consonância entre as vozes e os posicionamentos das professoras e das gestoras, evidenciando coerência entre discurso e prática no que se refere à valorização da participação infantil.

As professoras revelaram uma percepção de que o direito à participação infantil não é apenas legal ou simbólico, mas pedagógico, exigindo escuta ativa, acompanhamento e intencionalidade educativa para que a experiência seja formativa e significativa. A entrevista concedida pela gestão escolar evidenciou a necessidade do apoio institucional da secretaria de educação para formação sociopolítica orientada à promoção da cidadania ativa e processos coletivos de decisão.

Entre os pontos positivos observados, destaca-se o comprometimento das professoras e a sólida parceria entre as duas gestoras escolares. A existência de normativas que preveem a instituição do GE não é suficiente para concretizá-lo como espaço de aprendizagem, socialização e cidadania. O engajamento dessas profissionais foi crucial para estruturar ambientes de participação, promover a escuta das ideias infantis e garantir a superação de concepções estreitas sobre o GE como espaço disciplinador para reprodução de ideologias.

Entretanto, desafios também foram identificados. O engajamento consistente dos pais e responsáveis mostrou-se um ponto de atenção que evidencia a necessidade de estratégias mais sensíveis à realidade das famílias, que considerem tempos, saberes e contextos diversos, promovendo uma escuta ativa e um diálogo contínuo. Outro desafio relevante refere-se à promoção de educação crítica para a cidadania destinada a crianças com idades entre os 6 e os 10 anos. Se por um lado essa faixa etária apresenta grande potencial de curiosidade e engajamento, por outro exige do educador a capacidade de transpor os modelos tradicionais de ensino para propostas lúdicas e significativas de aprendizagem que considerem as possibilidades cognitivas e afetivas das crianças e que efetivamente lhe deem voz.

Assim, a análise das entrevistas apontou que apesar das dificuldades é possível afirmar que a experiência do Grêmio Estudantil, quando articulada à práticas pedagógicas intencionais em espaços verdadeiramente participativos, contribui para a formação de cidadãos críticos desde a infância. Superar a visão do Grêmio como mero reprodutor de normas reforça seu potencial transformador, enfatizando uma educação que não só ensina sobre cidadania, mas que a vivencia no cotidiano escolar.

Ao encerrar esta seção elaborada a partir das vozes dos participantes deste estudo de caso, ficou evidente que o protagonismo infantil no Grêmio Estudantil se constitui como um campo fecundo de aprendizagens, de (re)significação das práticas pedagógicas democráticas, de construção de autonomia e de engajamento social.

Após a defesa desta dissertação, será realizada uma devolutiva na escola destinada aos participantes da pesquisa, com convite extensivo à comunidade escolar, para divulgação dos resultados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRELAÇAMENTOS E REFLEXÕES

*Que haverá já hoje que nos possa sugerir
o que poderá vir a ser a escola de amanhã?*
(Anísio Teixeira, 1963)

Esta pesquisa, ancorada na necessidade de aprofundar práticas e concepções pedagógicas comprometidas com a formação integral de crianças entre 6 e 10 anos de idade, teve como objetivo analisar de que maneira o Grêmio Estudantil contribui para a formação crítica e cidadã. Para avaliar o percurso percorrido nesta investigação foi necessário retomar os objetivos específicos e a justificativa dada à sua realização.

A justificativa e relevância do trabalho consolidaram-se com a produção de conhecimento sobre como a atuação do Grêmio Estudantil nos espaços de aprendizagem, convivência e cidadania viabiliza a oportunidade de conectar a experiência escolar à experiência social, entrelaçando o caminho entre a escola e a comunidade.

Na revisão dos três objetivos específicos verifica-se que os propósitos foram alcançados. No primeiro deles, a elaboração do Estado do Conhecimento sobre a temática demonstrou uma convergência entre os autores das teses e dissertações em relação à ideia de que o Grêmio Estudantil pode se constituir como tempo e espaço potenciais à construção democrática para formação cidadã, com a promoção da participação ativa dos estudantes em questões políticas locais e nacionais. Evidenciou também o consenso entre esses autores sobre a predominância de ações limitadas à socialização, lazer, entretenimento e práticas esportivas sob a tutela de educadores; a inexistência de participação ativa dos estudantes em diálogos com potencial crítico, em organização de projetos sociais, em debates sobre temas atuais e importantes para a formação política e construção de cidadania, autonomia e criticidade; a existência de relações tensas entre o GE e a gestão escolar; a falta de conhecimento dos estudantes e de alguns educadores

sobre as funções do GE e as possibilidades de atuação do estudante gremista; e, a ausência de abordagem ao GE nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

No segundo, foi realizada uma revisão crítica nos documentos da secretaria de educação de um município paulista visando analisar o contexto de abordagem ao Grêmio Estudantil. A análise indicou que há entre os seis documentos analisados uma convergência na proposta de educação humanista orientada ao diálogo e formação integral dos sujeitos.

No terceiro, relativo ao estudo de caso, a interpretação dos dados produzidos por meio de observação, de entrevistas e de rodas de conversa revelou as percepções de estudantes e educadores acerca de suas participações no Grêmio, permitindo comprovar que mesmo na infância os estudantes são capazes de experienciar processos democráticos significativos, desde que lhes sejam asseguradas condições pedagógicas adequadas.

Os resultados das três etapas demonstraram que o Grêmio Estudantil se constitui como um espaço educativo relevante, ao possibilitar às crianças vivências concretas de participação, diálogo, cooperação e deliberação coletiva.

8.1 Contribuições da pesquisa

Os dados indicam que o fortalecimento do Grêmio Estudantil depende diretamente do suporte institucional e de sua inserção no Projeto Político-Pedagógico da escola. Quando compreendido apenas como uma ação complementar, o Grêmio tende a ter seu potencial formativo reduzido; por outro lado, quando assumido como prática pedagógica intencional, contribui significativamente para a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa.

No âmbito teórico, ao articular pressupostos da pedagogia crítica com contribuições da sociologia da infância, este estudo contribuiu para o aprofundamento das discussões acerca da participação infantil, da cidadania e da democracia no contexto educacional. Ao evidenciar que crianças com idades entre 6 e 10 anos são capazes de integrar processos decisórios e de refletir criticamente

sobre a realidade escolar, a pesquisa tensiona concepções adultocêntricas ainda existentes na educação básica. A tensão entre orientar e controlar a participação das crianças pode gerar momentos em que a mediação assume um caráter excessivamente diretivo, limitando a possibilidade de protagonismo infantil. Por outro lado, quando a mediação se dá de forma dialógica, observa-se maior envolvimento das crianças e fortalecimento da autonomia, em consonância com perspectivas pedagógicas críticas.

No plano pedagógico a investigação ampliou a compreensão do Grêmio Estudantil como uma ferramenta formativa nos anos iniciais do ensino fundamental, reafirmando seu potencial para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e das competências sociais, ampliando a compreensão desse espaço para além de uma atividade extracurricular. Ademais, oferece subsídios teórico-metodológicos para professores e gestores interessados em implementar ou fortalecer experiências de participação estudantil nos Grêmios dos anos iniciais.

No nível institucional o estudo contribuiu com o debate sobre a gestão democrática da educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao evidenciar tanto avanços quanto limites e tensões na materialização desse princípio no cotidiano escolar. Além disso, ao dar visibilidade às vozes das crianças, esta pesquisa reforça a importância de reconhecê-las como sujeitos de direitos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contribuindo para a consolidação de uma cultura escolar que valorize a escuta e a participação infantil em detrimento dos valores de mercado como competitividade, eficiência, individualismo e utilitarismo.

8.2 Limitações da pesquisa

Apesar das contribuições apresentadas, é importante reconhecer algumas limitações. O tempo de realização da investigação se configurou como uma limitação, uma vez que o acompanhamento das ações do Grêmio Estudantil ocorreu em um período delimitado do ano letivo, impossibilitando uma compreensão mais

aprofundada dos impactos do Grêmio ao longo do processo de escolarização. A faixa etária de alguns participantes impôs desafios metodológicos relacionados à linguagem e à expressão das percepções infantis, ainda que tenham sido adotadas estratégias lúdicas compatíveis com as especificidades da infância.

O estudo de caso foi realizado em uma única escola com 14 entrevistados, o que impossibilita a generalização dos achados para outras realidades educacionais. Entretanto, este estudo poderá dialogar com outras investigações, contribuindo para a elaboração de reflexões sobre a infância e sobre uma educação participativa orientada para a formação integral das crianças envolvidas. Nesse sentido, não esgota de forma alguma o debate em torno da participação infantil na escola pública brasileira. É fundamental reconhecer a existência de lacunas que permanecem abertas, convidando outros interessados a aprofundar e ampliar a discussão sobre o Grêmio Estudantil nos anos iniciais, envolvendo diferentes contextos escolares, regiões do país e abordagens metodológicas. Tais investigações poderão fortalecer a compreensão da participação infantil como dimensão central da educação democrática no Brasil.

Por fim, reconhece-se que a presença da pesquisadora no campo pode ter influenciado, ainda que de forma não intencional, as práticas observadas, condição inerente às pesquisas qualitativas de caráter participativo.

8.3 Implicações para políticas públicas educacionais

Os resultados desta investigação evidenciam a necessidade de reforçar políticas públicas alinhadas com a realidade educacional brasileira, que reconheçam a participação desde a infância como um elemento fundamental para a construção da cidadania. Apesar de a legislação brasileira assegurar o princípio da gestão democrática da educação, sua concretização ainda se mostra limitada no que diz respeito à inserção das crianças nos processos decisórios das escolas.

É essencial que as políticas educacionais promovam e respeitem as especificidades da infância; reconheçam o Grêmio Estudantil como espaço de

prática pedagógica formativa nos anos iniciais; contemplem a formação inicial e continuada de professores e gestores com conteúdos relacionados à “Educação para a cidadania”; e, fortaleçam práticas de mediação que favoreçam a participação e o protagonismo das crianças.

Ressalta-se, ainda, a importância de políticas que incentivem a integração dialógica entre o Grêmio Estudantil e o Projeto Político-Pedagógico das escolas para favorecer o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, do diálogo e do senso de pertença à comunidade escolar, bem como a garantia de recursos institucionais, tempos e espaços escolares destinados ao seu funcionamento.

Por fim, sugere-se que os sistemas de avaliação educacional considerem indicadores relacionados à participação e à formação cidadã, ampliando a noção de qualidade da educação para além de critérios exclusivamente cognitivos. Reconhecer a formação cidadã como parte indissociável do direito à educação pode contribuir para a consolidação de uma escola pública comprometida com a democracia e com a formação integral das crianças. A institucionalização dessas práticas, por meio de políticas públicas, pode garantir continuidade e sustentabilidade, independentemente de mudanças na gestão escolar.

Para uma educação mais equitativa que realmente promova o desenvolvimento integral das crianças, é fundamental repensar essas políticas e buscar formas de fortalecer a educação pública e gratuita, valorizando o papel do Estado como garantidor desse direito.

8.4 As vozes das infâncias frente à erosão democrática

No Brasil, um país com independência tardia como nação e em frequente descontinuidade das políticas públicas, a escola também tem sido tardia. Nossa experiência histórica, política e econômica como colônia de Portugal e depois como império escravocrata, não contemplou os ideais liberais e democráticos dos franceses a partir da Revolução Francesa, e nem dos ingleses com a Revolução

Industrial. Aqui, a defesa pela Educação Integral na escola pública de qualidade para todos é uma luta mais recente.

Ao articular os documentos oficiais com as contribuições dos participantes numa análise integrada, foi possível avançar para uma diversidade de contextos e vozes em uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo. Este processo permitiu gerar aportes para a compreensão da forma como a narrativa dominante é reinterpretada no contexto escolar, superando ideias generalizadas e respostas simplistas, evidenciando convergências e lacunas entre as diretrizes institucionais e as experiências vivenciadas.

As falas e atitudes registradas ao longo da investigação evidenciaram a relevância da atuação da gestão escolar e dos docentes para o estímulo da autonomia intelectual, do desenvolvimento inicial do pensamento crítico, das noções de cidadania, da capacidade de questionamento e de reflexão crítica sobre o cotidiano da escola.

Na construção da escola mais inclusiva, participativa e alinhada aos princípios democráticos, define-se um tripé onde a Educação Integral dá as bases para a formação cidadã de indivíduos com habilidades sociais, senso crítico e ética; a democracia na escola dá o contexto de gestão participativa que garante o ambiente em que essa formação pode ser vivida; e, o Grêmios Estudantis é a ferramenta prática que permite ao estudante vivenciar a democracia no cotidiano para desenvolver competências de debate e exercer, de forma crítica e consciente, a cidadania.

Somente a Educação Integral a serviço da formação cidadã e emancipatória pode promover as condições necessárias para que crianças de 6 a 10 anos participem ativamente da vida escolar se apropriando de noções básicas de justiça, igualdade e responsabilidade coletiva. O Grêmios Estudantis, por meio de práticas concretas de diálogo, cooperação e tomada de decisões, pode transformar participação em experiência, e voz em ação, possibilitando às crianças a compreensão, na prática, dos fundamentos da democracia. Contudo, a consolidação dessa abordagem na escola pública exige políticas que conciliem eficiência com

participação, autonomia e humanização, de modo a tornar a gestão democrática efetivamente transformadora.

A discussão apresentada nos capítulos anteriores, baseada no referencial teórico adotado, indica a presença de uma lógica neoliberal, segundo a qual os problemas sociais são atribuídos à responsabilidade individual. Essa perspectiva individualista constitui um obstáculo ao engajamento dos estudantes em causas coletivas, contribuindo para o desinteresse pela participação política.

Quando instituições e práticas democráticas passam a ser gradualmente fragilizadas, mesmo sem a ocorrência de uma ruptura brusca, instaura-se um processo lento de erosão democrática. Para Krenak (2020), “neste momento, estamos sendo desafiados por uma espécie de erosão da vida”. No campo educacional, esse processo pode se desenvolver por meio de mecanismos aparentemente legais cuja origem pode ser identificada em fatores de natureza política, organizacional e representacional.

Os fatores políticos estão ligados ao próprio funcionamento do sistema, manifestando-se por meio da centralização das decisões, da ênfase na racionalização de resultados, da burocratização, da intensificação do trabalho docente e do uso de estratégias de marketing. Já os fatores organizacionais relacionam-se ao contexto institucional, caracterizado por um modelo de gestão unipessoal centrado na figura do diretor, que concentra poderes e distancia a gestão dos processos coletivos de decisão. Por sua vez, os fatores representacionais, cerne do debate sobre o desinteresse dos estudantes pela participação política, referem-se ao afastamento, à alienação e à passividade dos diferentes atores envolvidos no processo.

A distância entre aqueles que lideram e os que executam; o enfraquecimento do vínculo institucional dos professores; a predominância de uma racionalidade instrumental e gerencialista; e, a lógica neoliberal que atribui os problemas sociais à responsabilidade individual, configuram alguns dos sinais da erosão democrática.

Os momentos em que a democracia brasileira se vê ameaçada, seja por discursos autoritários, pela desvalorização das instituições ou pela disseminação de

desinformação, evidenciam o distanciamento em relação ao ideal de vida democrática defendido por John Dewey. Para o autor, a democracia é mais do que uma forma de governo, constituindo-se, sobretudo, como um modo de vida baseado na participação, no diálogo e na educação para o pensamento crítico. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar informações, respeitar a pluralidade de opiniões e deliberar coletivamente de forma consciente na sociedade.

Na escola pública, o diretor ocupa uma posição que o coloca como representante tanto do Estado quanto da comunidade escolar. Diante do desafio de atuar como agente público sem se tornar mero executor das diretrizes governamentais, torna-se fundamental que exerça uma liderança orientada por princípios democráticos que objetivem resultados sem abrir mão do desenvolvimento social e da qualidade técnica. A liderança do diretor escolar não é inata, se desenvolve e exige disposição democrática. Implica reconhecimento da equipe. É uma questão histórica que gira entre o campo pedagógico e o campo administrativo. Questões administrativas e financeiras são importantes, mas, secundárias. As pedagógicas são sempre as principais. Nesse cenário, o diretor pode ter no Grêmio Estudantil um importante instrumento de promoção de práticas democráticas, contribuindo para evitar a apatia estudantil, bem como retrocessos e enfraquecimento dos espaços de participação.

Desse modo, conclui-se retomando as concepções educacionais de Anísio Teixeira que defendem uma escola pública democrática, voltada para a formação integral do sujeito e para o exercício da cidadania, em que aprender ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se vincula à participação ativa na vida social. Nesse sentido, a atuação de um Grêmio Estudantil composto por crianças pode ser compreendida como uma prática concreta dessa perspectiva: ao participar de debates, decisões coletivas e organização de atividades escolares, os estudantes vivenciam experiências de autonomia, diálogo e responsabilidade social. Assim, apesar dos desafios estruturais e culturais que levam à erosão da democracia, o Grêmio torna-se um espaço privilegiado para a Educação Integral, onde as crianças

desenvolvem pensamento crítico, aprendem a conviver com a diversidade de ideias e exercitam, desde cedo, práticas democráticas que contribuem para formação cidadã, em consonância com o ideal anisiano de uma escola que forma sujeitos participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Essa construção da escola que promove a cultura de direitos humanos ainda é um grande desafio que exige intencionalidade pedagógica, mediação dialógica, respaldo institucional, e avaliação contínua. Para alguns, até uma utopia. Mas, se a utopia serve para alavancar a caminhada, o GE pode, já na infância, ser um dos caminhos nesse horizonte

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. – Fernando Birri (citado por Eduardo Galeano in “Las palabras andantes”, publicado por Siglo XXI, 1994).

Segundo Harari (2018), a narrativa liberal e a lógica do capitalismo de livre mercado estimulam grandes expectativas nas pessoas. Mas o liberalismo não tem respostas imediatas para a maioria dos problemas que enfrentamos hoje, da disrupção tecnológica ao colapso ecológico.

Krenak (2020) nos fala de uma queda inevitável e de como devemos aproveitar nossa capacidade crítica e criativa para construir “paraquedas coloridos” por um futuro mais justo e sustentável. Ele nos desafia a refletir sobre “de que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho.”

Esta pesquisa evidenciou que o Grêmio Estudantil pode ser esse “outro lugar”, consolidando-se como instituição democrática e, ao mesmo tempo, democratizante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. **Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão**. Revista Agenda Política Vol.3 - n.2- jul/dez- 2015.

ALARCÃO, I. (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Rio Grande do Sul: ARTMED, 2001.

ANDRADE, M. O. **A atuação do grêmio estudantil na gestão democrática**. 2019 132 f. Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata. Biblioteca Depositária: Biblioteca Mons. Pedrosa UPE - Campus Mata Norte.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, p. 51-54, 1984.

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ATIBAIA/SP. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 4.381 de 04 de novembro de 2015. Dispõe sobre o **Plano Municipal de Educação de Atibaia - PME - 2015-2025**. Vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2026, conforme a Lei Ordinária nº 5.056/2025.

_____. Lei nº 4.489/2017. Dispõe sobre o **Sistema Municipal de Ensino**.

_____. Decreto nº 9.099, de 14 de fevereiro de 2020 – Dispõe sobre o **Regimento Comum das Escolas Municipais de Atibaia**. 2020.

_____. Decreto nº 9.393, de 01 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o **Currículo da Educação Básica Municipal de Atibaia-SP - 2020-2030**. Organização – Ceducamp – Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica Campinas – Atibaia: Prefeitura Municipal de Atibaia, 2020.

_____. **Educação Integral em Atibaia: Concepções, Desafios e Proposições.** 2023. Acesso disponibilizado pelo link: <https://drive.google.com/file/d/1W7sQ4PkgVYfGhMeVCqBh22N8x23rTN5x/view?usp=sharing>

_____. **Plano de Gestão da Secretaria de Educação - 2021-2024** <https://www.atibaia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/PLANO-GESTAO-ATIBAIA.pdf>

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, S. J., MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** Cortez Editora. Capítulo 1.

BARCELOS, R. G.; MOLL, J. **O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 33, p. 887-911, set./dez. 2021.

BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude:** conversas com Riccardo Mazzeo. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENEVIDES, M. V. M. **Cidadania Ativa e Democracia no Brasil.** Rev. Parlamento e Sociedade, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 21-31, jan./jun. 2016.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2:** por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BRANDÃO, C. R. **O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje**. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

_____. 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**.

_____. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990.

_____. Lei nº 9.364. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 13.005 - **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília. 2014

_____. Lei nº 14.640. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral**; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2023.

_____. Lei nº 14.644 - **Altera a Lei nº 9.394/1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília. 2023.

_____. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. **Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: <https://www2.ccamara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15211-17-setembro-2025-797997-publicacaooriginal-176498-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2017.

_____. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. **Regulamenta o Decreto Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país.

_____. Portaria nº 17, de 20 de abril de 2007. **Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025. **Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica**. DOU. Publicado: 04/08/2025. Edição:145. Seção: 1. Página: 27.

_____. **Série Estado do Conhecimento nº 1**. Org: SOARES, M. B.; MACIEL, F.. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Anped. Brasília-DFMEC/Inep/Comped 2000.

_____. **Série Mais Educação – Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional. Brasília, MEC, 2009.

_____. **Documento referência para articulação intersetorial na jornada escolar de tempo integral, na perspectiva da educação integral**. Brasília, SEB/MEC, 2025.

BRUNER, J. S. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University, 1996.

BRUNER, J. S. **The process of education**. Cambridge: Harvard University, 1960.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan/abr 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CRUZ, S. H. **A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças**. In: FORMOSINHO, J. O. (Org). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto editora, 2008.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOURADO, L. F. (Org.). **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO**. Goiânia: Alternativa, 2003.

DRAIBE, S. M. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Revista USP. Dossiê Liberalismo – Neoliberalismo. nº 17. São Paulo. Março/Maio. 1993. (p. 86 – 101)

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

ECO, U. **O Leitor-Modelo**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERREIRA, J. L. **Grêmio Estudantil na Gestão Democrática: Proposições com Estudantes do Ensino Médio**. 2022 167 f. Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Serrinha. Biblioteca Depositária: Biblioteca do DEDC XI.

FERREIRA, N. S. C. **Especialização em gestão do trabalho pedagógico: supervisão e orientação escolar**. Curitiba: [S/Ed], 2006.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes. Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

HAWKING, S. W. **Uma breve história do tempo**. Tradução Cássio de Arantes Leite. - 1 ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

IANNI, O. **A era do globalismo**, p. 216. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KANT, E. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock. Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LAJOLO, M. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, Marcos. Cezar. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 229-250.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G. **Estado do conhecimento da educação superior no Brasil: temas e questões - 2017-2020**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 7, p. e021043, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa. v. 46, nº 159, p. 38-62. jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revisada e ampliada, Goiânia Alternativa, 2004.

LIMA, N. M. F. **Gestão Democrática: As Representações Sociais Dos Docentes Do Ensino Fundamental Da Cidade De Coari/AM.** 2010 96 F. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial.

LOWI, T. J. **Four Systems of Policy, Politics, and Choice.** Public Administration Review, Vol. 32, No. 4., 1972.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **A Pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: Análise de aspectos teórico-epistemológicos.** Educação em Revista. Belo Horizonte n.33 e 173480|2017.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.** Jornal de Políticas Educacionais. v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARQUES, A. S. **A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais.** 2021 124 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília/SP. Biblioteca Depositária: Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLL, J. (Org.) **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 2009. Série Mais educação.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. **Escola de tempo integral**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, J. **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, 2003. p. 191-211.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, A. F.; SOARES, M. B.; FOLLARI, R. A.; GARCIA, R. L. (org.). **Para quem pesquisamos, Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo, Cortez, 2001.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M. C.; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, M. M.. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PAULO, W. G. **Militarização do Ensino no Estado de Goiás: Implementação de um Modelo de Gestão Escolar**. 2019 125 F. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

PEREIRA, L. R. **Eleição Direta para Diretor Escolar: Desafio à Democratização Da Gestão**. 2012 161 F. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca Depositária: Profª Elcy Rodrigues Lacerda  Iced/UFPA.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de Ernani F. F. Rosa. Artmed Editora. Porto Alegre, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Por que nos importamos com a educação no futuro? In. IMBERNÓN, Francisco; JARAUTA, Beatriz. (Org.s). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 11-18.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In. SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre/RS: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C.. **O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento: Para Além de uma Revisão Bibliográfica**. Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/Ago. 2021.

SÃO PAULO. Lei nº 15.667/2015. **Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados**. Secretaria da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Resolução Seduc nº 45/2025 - **Dispõe sobre o novo Estatuto Padrão dos Grêmios Estudantis Paulistas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Seduc-SP**.

SARMENTO, M. J. **A reinvenção do ofício de aluno e de criança**. Atos de Pesquisa em Educação. v.6, n 3. p. 581-602. 2011.

_____. TOMÁS, C; FERNANDES, N. **Políticas Públicas e Participação Infantil**. Educação, Sociedade e Cultura, nº 25: 183-206. 2007.

SARUP, M. **El curriculum y la reforma educativa: Hacia una nueva política de la educación**. Revista de educación. Num. 291. Enero-Abril. 1990. Págs. 193-221.

SAVIANI, D. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, n 3, set-dez 2017.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas / SP: Autores Associados, 2013a. p. 11- 20.

SECCHI, L. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. In: Políticas Públicas e Desenvolvimento: Bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Ed UnB, 2009.

SILVA, P. R. A. **Atividades Eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da Cidade de Fortaleza (CE): Gestão da Parte Flexível do Currículo**. 2021. 220 F. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. da. (Org.s). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2015. p. 11-30.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização** – Série Estado do Conhecimento n. 1. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUSA, M. M.; SCHMIDT, S. P. **Agenda 2030 ONU como ato de linguagem neoliberal: Educação de qualidade e desigualdades sociais**. Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v.27, n.54, 2023.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, A. S. **Bases da teoria lógica de Dewey**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27.

TEIXEIRA, A. S. **[Carta enviada a Maurício Rocha e Silva]**. Destinatário: Maurício Rocha e Silva. Rio de Janeiro, 29 de jan 1966.

TEIXEIRA, A. S. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TEIXEIRA, A. S. **Ciência e humanismo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, 1955, p. 30-44.

TEIXEIRA, A. S. **O ensino cabe à sociedade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298.

TEIXEIRA, A. S. **O espírito científico e o mundo atual**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.58, 1958. p.3-25

THERBORN, G. et. al. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In. SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.s.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. **Estado do Conhecimento: a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação**. Editora URI/Frederico Westphalen/RS, 2023.

VALLE, M. J. **Globalização, neoliberalismo e políticas públicas educacionais no Brasil**. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 5, n. 9, p. 92-115, jan/jun 2010.

VIEIRA, Y. S. M. **Protagonismo Juvenil: construção e participação nos Grêmios Estudantis nas escolas públicas da CREDE 14, no Ceará**. 2023 168 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Ed Cia das Letras, 2005.

XAVIER, L. N; MOLL, J.; ARAÚJO, C. W. C. **Coleção: Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira.** Organização Libânia Nacif Xavier. 1.Ed - Bahia: Empresa Gráfica da Bahia – EGBA, 2022.

APÊNDICES

O procedimento técnico para a comunicação com os participantes deste estudo se dará por meio de entrevista parcialmente estruturada, ou seja, guiada por uma relação de pontos de interesse ao tema da pesquisa, resguardando a possibilidade para acréscimo de novos pontos que possam surgir na interação com os entrevistados.

Dessa forma, não utilizaremos um formulário com relação fixa de perguntas no formato totalmente estruturado. Seguiremos roteiros destinados aos gestores (Apêndice A) e professores (Apêndice B). Os dados coletados serão registrados por meio dos próprios instrumentos e de relatórios complementares. À gestão da escola será solicitada a anuência por meio de um Termo de Autorização (Apêndice D), e, a cada convidado será encaminhado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E). Aos pais/responsáveis pelos estudantes convidados, será solicitada a autorização por meio do Termo de Autorização para participantes menores de idade (Apêndice F).

Ao final da etapa de entrevistas com os gestores, professores e pais, realizaremos uma roda de diálogo (Apêndice C) com os estudantes para identificar ações e percepções que contribuem para a participação, autonomia, construção da cidadania e engajamento dos membros do grêmio estudantil nas atividades inerentes à escola.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para diretor(a) da escola

Identificação do(a) participante (opcional): _____

Cargo em que atua: _____

Formação: _____

Tempo de atuação no serviço público municipal _____ (em anos)

Tempo de atuação no cargo atual _____ (em anos)

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Pontos de interesse ao tema da pesquisa:

- Etapas do processo de constituição do Grêmio Estudantil (edital, regras, eleições, critérios para seleção ou candidatura, cargos, número de participantes por turmas, idades, ...)
- Estratégias utilizadas para incentivar a constituição e atuação do GE.
- Critérios para definição da agenda e das pautas das reuniões.
- Esfera das questões contempladas nas pautas (eventos culturais/esportivos, campanhas de solidariedade, vida escolar, relações humanas, estrutura e funcionamento da escola, melhoria do ensino e da aprendizagem, anseios da infância, interesses e insatisfações, noções de cidadania, coletividade, valores, conflitos, ...)
- Espaços destinados às atividades do GE.
- Horários destinados aos encontros do GE (turno/contraturno).
- Formas de organização dos encontros (reunião, debate, palestra, ...).
- Grau de autonomia dos estudantes em relação as propostas e execução. Exemplos de propostas aceitas e de propostas inviáveis.
- Participação e grau de autonomia dos estudantes nos processos decisórios.
- Estatuto do GE.
- Registros dos encontros/atividades (livro-ata, fotos, vídeos, ...).
- Participação dos profissionais da unidade escolar nas atividades do GE.
- Perfil do profissional que coordena as atividades do GE.
- Evidências de que as propostas do GE promoveram transformações no universo escolar.

- Envolvimento e percepções das famílias.
- Divulgação do trabalho do GE para a comunidade escolar.
- O GE no Projeto Político-Pedagógico da escola.
- A formação política dos estudantes da faixa etária entre 6 e 10 anos de idade.
- Perspectivas dos professores em relação ao GE.
- Perspectivas dos estudantes em relação ao GE.
- Concepções da gestora sobre “Gestão Democrática” e lugar de importância do GE nessa gestão.
- Concepções da gestora sobre “Infâncias” e lugar de representação da criança na sociedade.
- Contribuição das ações/atividades do GE para uma formação humana integral.
- Resistência, desafios, e obstáculos à atuação do GE.
- Demais temas que surjam durante a interação.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores

Identificação do(a) participante (opcional): _____

Ano do ensino fundamental em que atua: _____

Formação: _____

Tempo de atuação no serviço público municipal _____ (em anos)

Tempo de atuação na escola atual _____ (em anos)

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Pontos de interesse ao tema da pesquisa:

- Importância do GE em uma gestão democrática.
- Importância do GE no cotidiano da sala de aula.
- Desafios e dificuldades em conciliar as atividades do GE ao plano de aulas.
- Atuação em GE, enquanto estudante.
- Abordagem ao trabalho do GE no desenvolvimento de competências socioemocionais.
- A forma de condução das atividades do GE em relação a participação dos estudantes (incentivo, autonomia, escuta ativa, cooperação ...).
- Relação entre gestores (diretor/a - professor/a coordenador/a) e estudantes.
- A gestão democrática na escola.
- A formação política dos estudantes na faixa etária entre 6 e 10 anos de idade.
- Concepções do(a) professor(a) sobre “Gestão Democrática” e lugar de importância do GE nessa gestão.
- Concepções do(a) professor(a) sobre “Infâncias” e lugar de representação da criança na sociedade.
- A experiência gremista e o valor agregado na vida do estudante.
- Contribuição das ações/atividades do GE para uma formação humana integral.
- Demais temas que surjam durante a interação.

APÊNDICE C – Roteiro para atividade com os estudantes

Essa atividade será realizada em duas etapas: a primeira será com o grupo composto pelos estudantes candidatos ao Grêmio Estudantil 2026, e, a segunda com os estudantes eleitos para o GE 2026. Entre os pontos de interesse à pesquisa, serão contemplados:

- Apresentação/Identificação de cada participante;
- As funções um Grêmio Estudantil;
- As funções de um aluno gremista;
- Participação responsável;
- Respeito às diferenças;
- Solidariedade e justiça;
- Diálogo e liderança;
- Como ajudar a melhorar a escola;
- As propostas durante a campanha;
- Demais temas que surjam durante a interação.

APÊNDICE D – Termo de Autorização - Diretor(a) escolar

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,, CPF Nº, diretor(a) da Escola Municipal em Atibaia/SP, autorizo a pesquisadora Ângela Bueno Grueiro, sob a supervisão da pesquisadora orientadora Dra. Jaqueline Moll, a realizar entrevistas com professores, estudantes e pais/responsáveis pelos estudantes envolvidos em ações/atividades educativas para a realização do Projeto de Pesquisa “A voz da infância em tempos e espaços do Grêmio Estudantil de uma escola pública em Atibaia/SP: um estudo sobre a participação de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”, que tem por objetivo produzir conhecimento sobre como se dá, num contexto de Educação Integral, a formação do estudante no Grêmio Estudantil em relação à possibilidade de participação ativa e articulada ao território em que vive. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1 - Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2 - Seguir as disposições éticas de proteção aos participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3 - Assegurar a privacidade dos participantes de modo a proteger suas imagens, bem como garantir o uso das informações coletadas de acordo com as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Atibaia-SP, ____/____/____

[assinatura do responsável institucional]

[carimbo com nome]

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nº do Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE): 92174025.3.0000.5352

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A voz da infância em tempos e espaços do Grêmio Estudantil de uma escola pública em Atibaia/SP: um estudo sobre a participação de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”, que tem como objetivo produzir conhecimento sobre como se dá, num contexto de Educação Integral, a formação do estudante no Grêmio Estudantil em relação à possibilidade de participação ativa e articulada ao território em que vive. Sob a responsabilidade da pesquisadora Ângela Bueno Grueiro e supervisão da pesquisadora orientadora Dra. Jaqueline Moll, a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

A sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora. Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) aos seguintes procedimentos: entrevista com roteiro semiestruturado, que será realizada de forma presencial, com agendamento prévio de acordo com sua disponibilidade. A entrevista será registrada através de anotações que serão arquivadas pelo período de 5 anos, sob a guarda da pesquisadora. Após este período serão fragmentadas e descartadas. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 45 minutos.

Os riscos relacionados à sua participação são mínimos. No entanto, caso haja necessidade, é possível interromper a entrevista a qualquer momento. Caso seja identificado algum sinal de desconforto psicológico em sua participação, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) sobre o atendimento com profissionais especializados na área necessária, a fim de prestar-lhe apoio e assistência. Ao participar desta pesquisa você não terá benefícios diretos. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações que devem acrescentar elementos importantes à literatura, bem como à sua comunidade, a partir da divulgação dos resultados obtidos que serão apresentados na

dissertação de mestrado da pesquisadora. Também poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares. Entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não haverá gastos financeiros da sua parte. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário. Ao assinar este termo de consentimento, você não renunciará a nenhum direito legal.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar participar deste estudo, deverá assinar o termo consentimento de participação, em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas. A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisadora responsável: Ângela Bueno Grueiro

Avenida Santana, 376 – apto 1.410 – Atibaia/SP – Celular 11975838000

Assinatura: _____

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, CPF _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação é voluntária e autorizo a execução do trabalho de pesquisa, bem como divulgação dos dados obtidos neste estudo, sem minha identificação pessoal. Confirmo ainda que recebi cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).
--

Avenida Assis Brasil – Bloco C – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98400-00
--

Tel.: (55) 37449200 Ramal - 306 E-mail: cep@uri.edu.br
--

Coordenadora: Profª. Marines Aires

APÊNDICE F - Termo de Autorização para participante menor de idade

Prezado(a) Pai/Responsável

Solicitamos a sua autorização para que seu(a) filho(a), membro do Grêmio Estudantil da Escola, possa participar da pesquisa denominada “A voz da infância em tempos e espaços do Grêmio Estudantil de uma escola pública em Atibaia/SP: um estudo sobre a participação de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”, desenvolvida pela pesquisadora Ângela Bueno Grueiro, sob a supervisão da pesquisadora orientadora Dra. Jaqueline Moll.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen – RS, e tem como objetivo geral produzir conhecimento sobre como se dá, num contexto de Educação Integral, a formação do estudante no Grêmio Estudantil em relação à possibilidade de participação ativa e articulada ao território em que vive.

Esclarecemos que a participação de seu(a) filho(a) é voluntária, e, se autorizada, se dará em uma roda de conversa com a presença da diretora da escola, de professores, pais e estudantes integrantes do Grêmio Estudantil em data e horário compatíveis com a jornada escolar, não havendo dessa forma riscos ou custos para participação.

Seguimos à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Pesquisadora responsável: Ângela Bueno Grueiro

Avenida Santana, 376 – apto 1.410 – Atibaia/SP – Celular 11975838000

Assinatura: _____

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ responsável pelo(a) estudante _____, matriculado(a) no ____º ano do ensino fundamental, autorizo a sua participação na pesquisa “A voz da infância em tempos e espaços do Grêmio Estudantil de uma escola pública em Atibaia/SP: um estudo sobre a participação de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Atibaia, ____ de _____ de _____

ANEXO

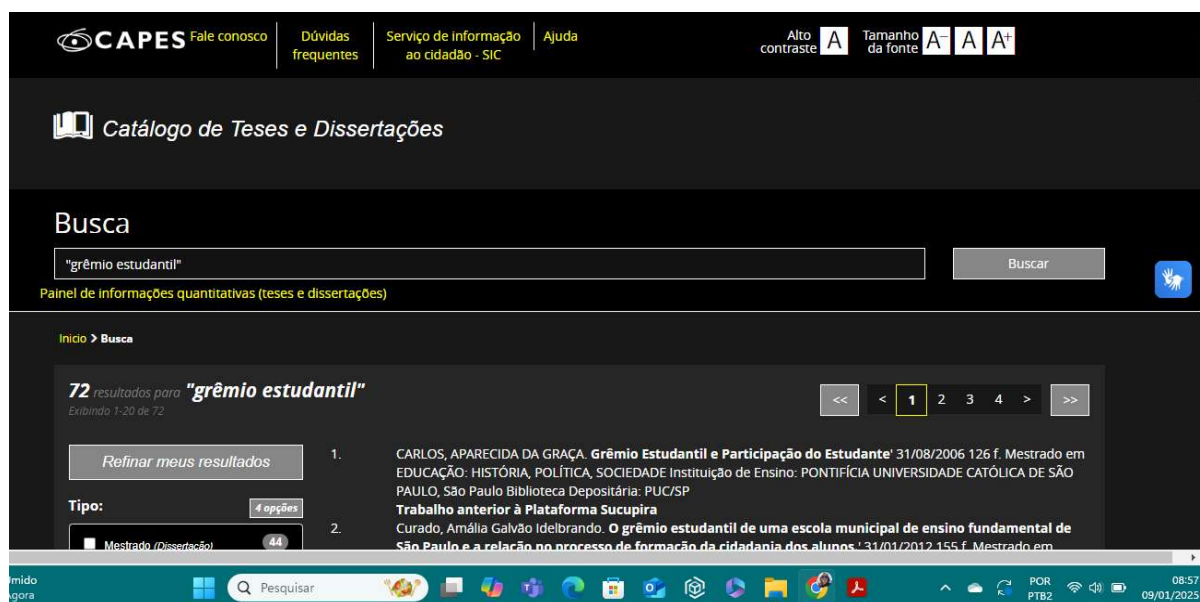


Figura 13. Busca realizada na plataforma Capes em 09.01.2025

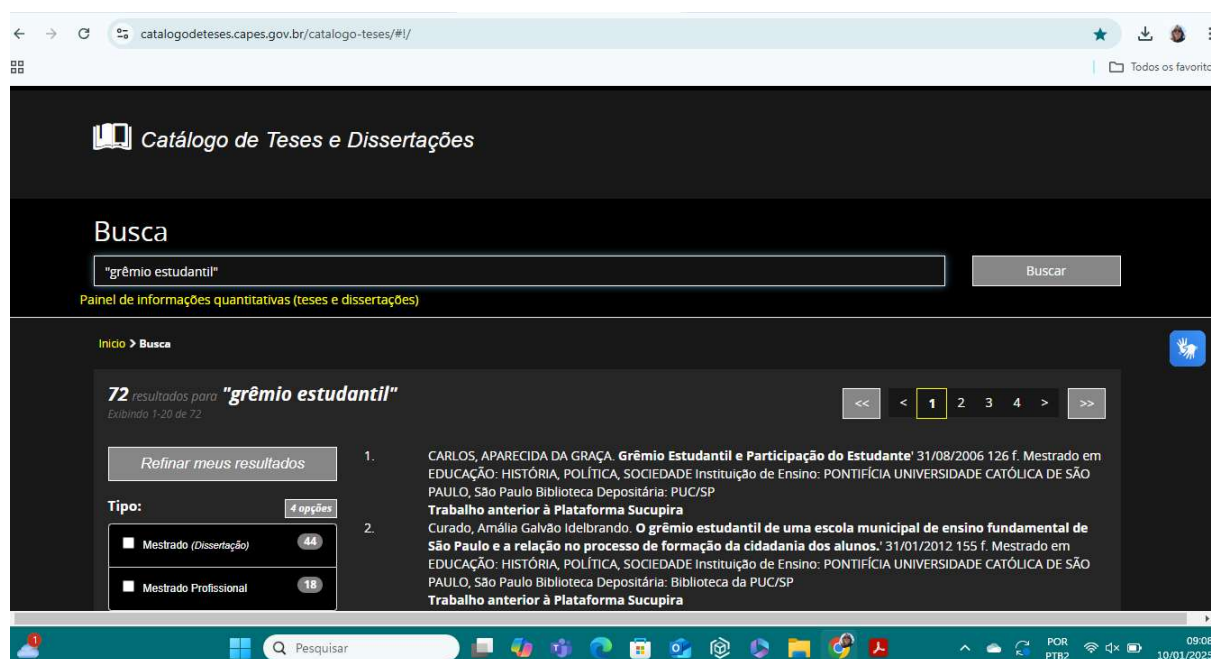


Figura 14. Busca realizada na plataforma Capes em 10.01.2025

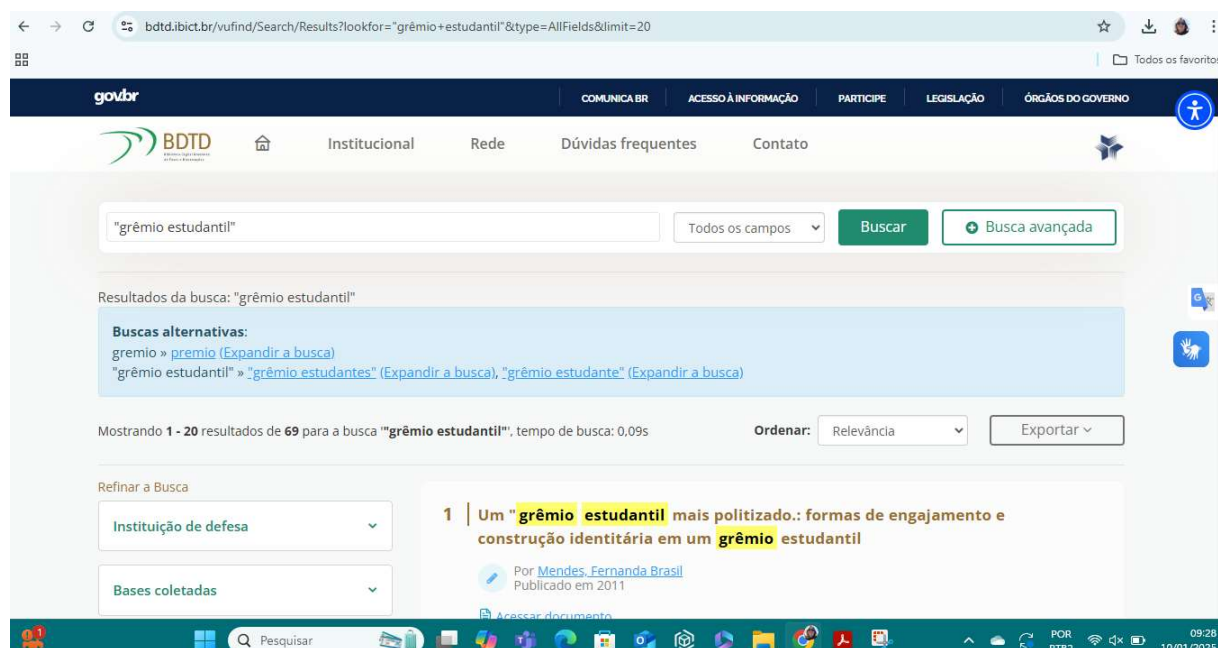


Figura 15. Busca realizada na plataforma BDTD em 10.01.2025

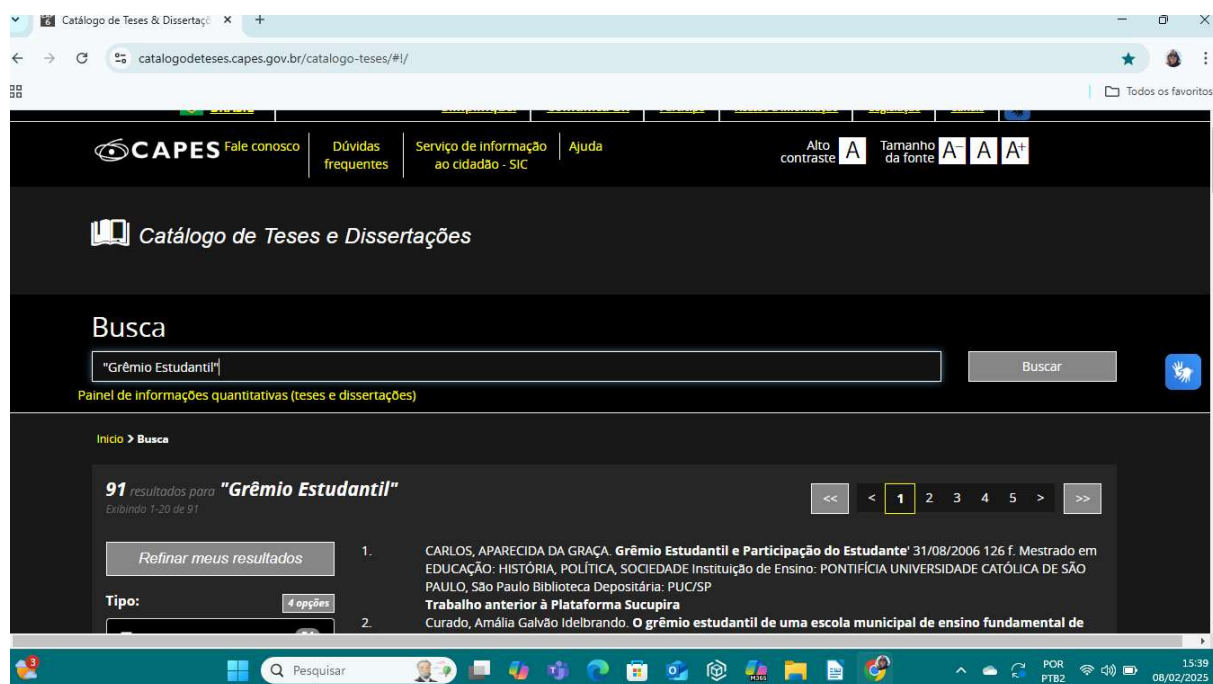


Figura 16. Busca realizada na plataforma Capes em 08.02.20

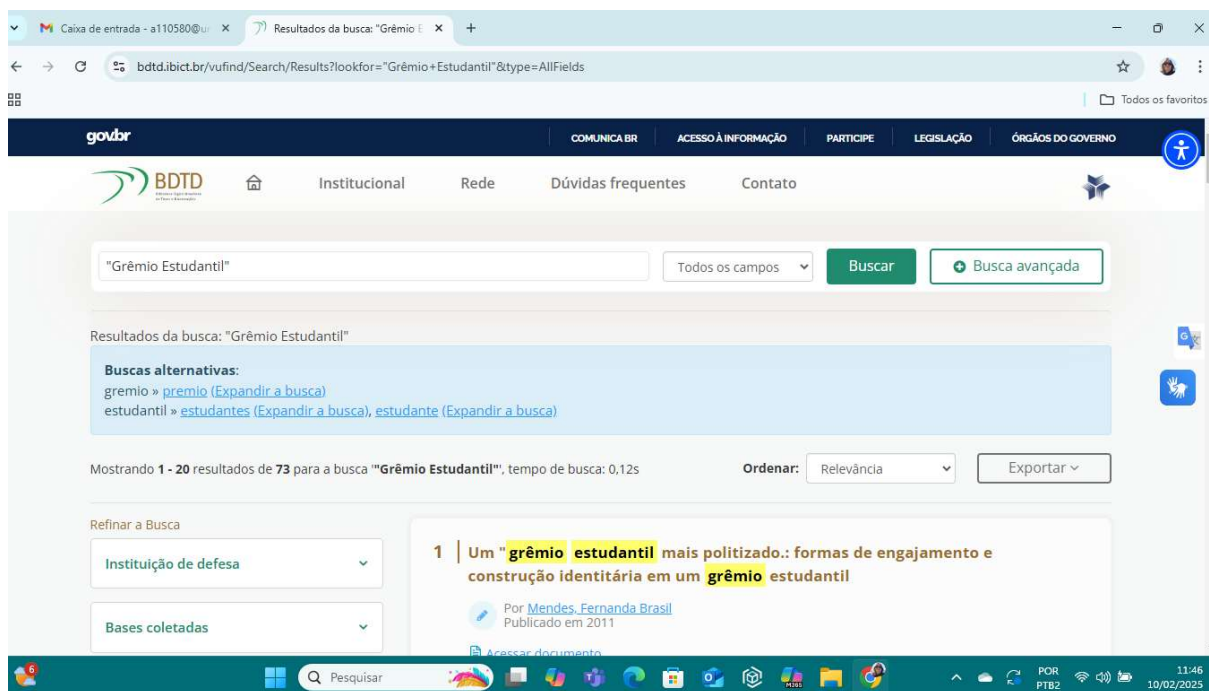


Figura 17. Busca realizada na plataforma BDTD em 10.02.2025

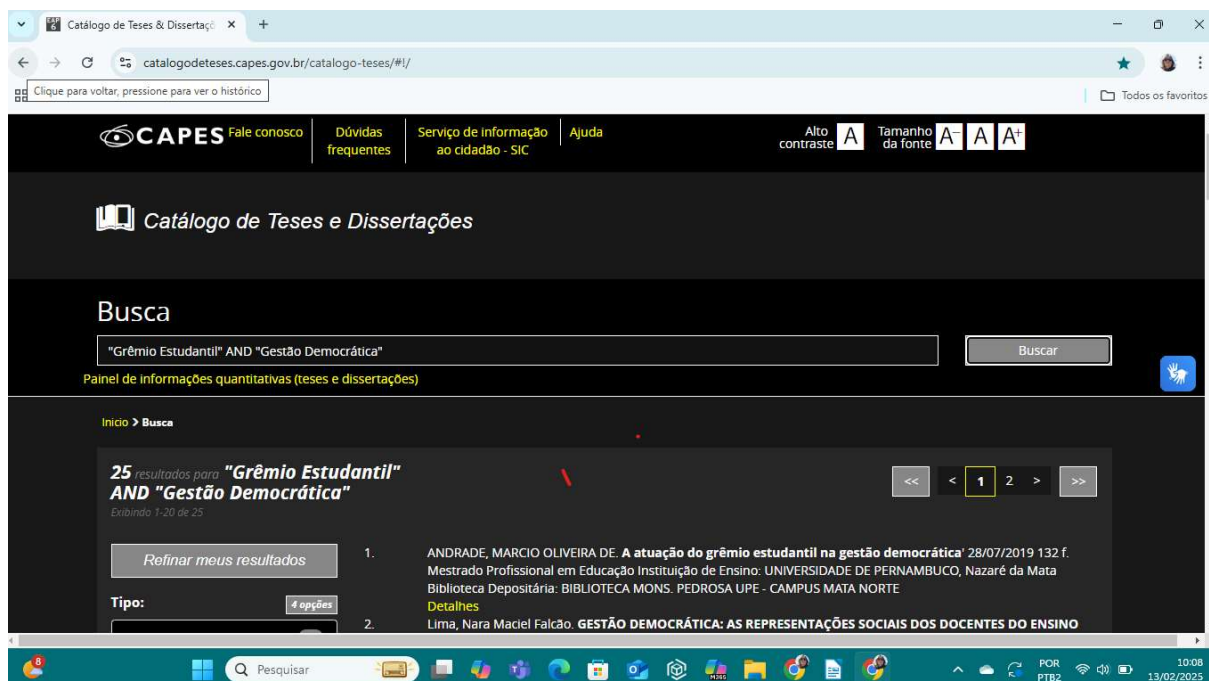


Figura 18. Busca realizada para a Categoria “Gestão Democrática” em 13.02.2025

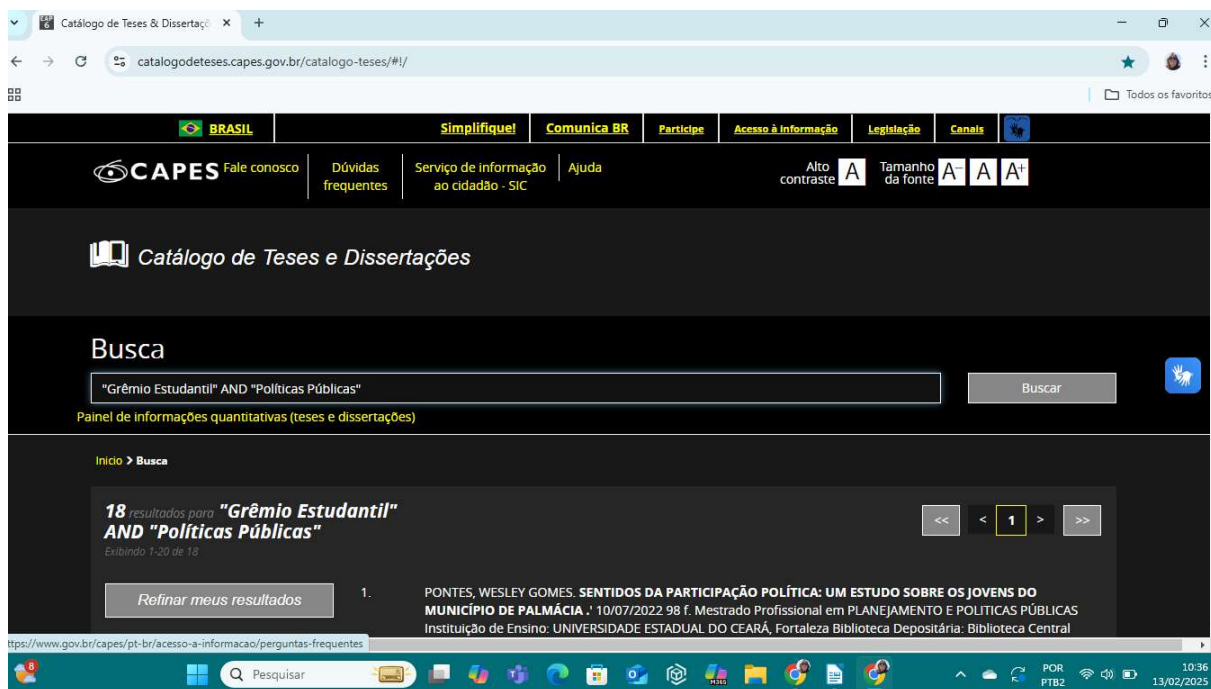


Figura 19. Busca realizada para a Categoria “Políticas Públicas” em 13.02.2025

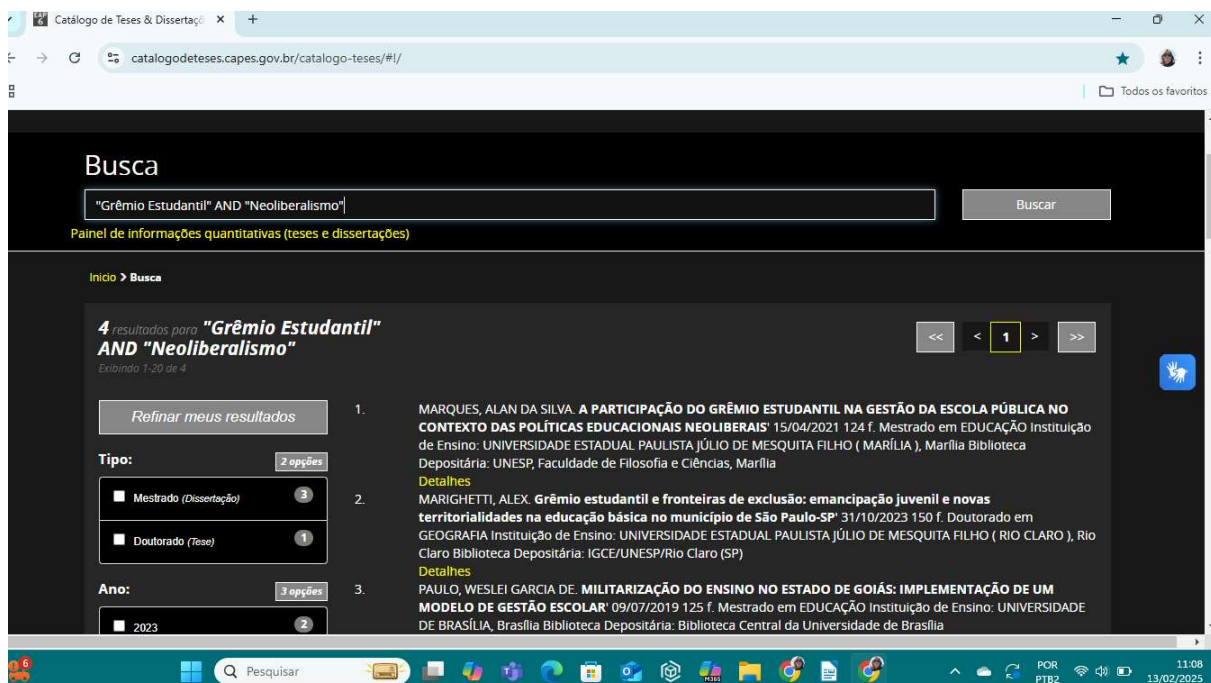


Figura 20. Busca realizada para a Categoria “Neoliberalismo” em 13.02.2025

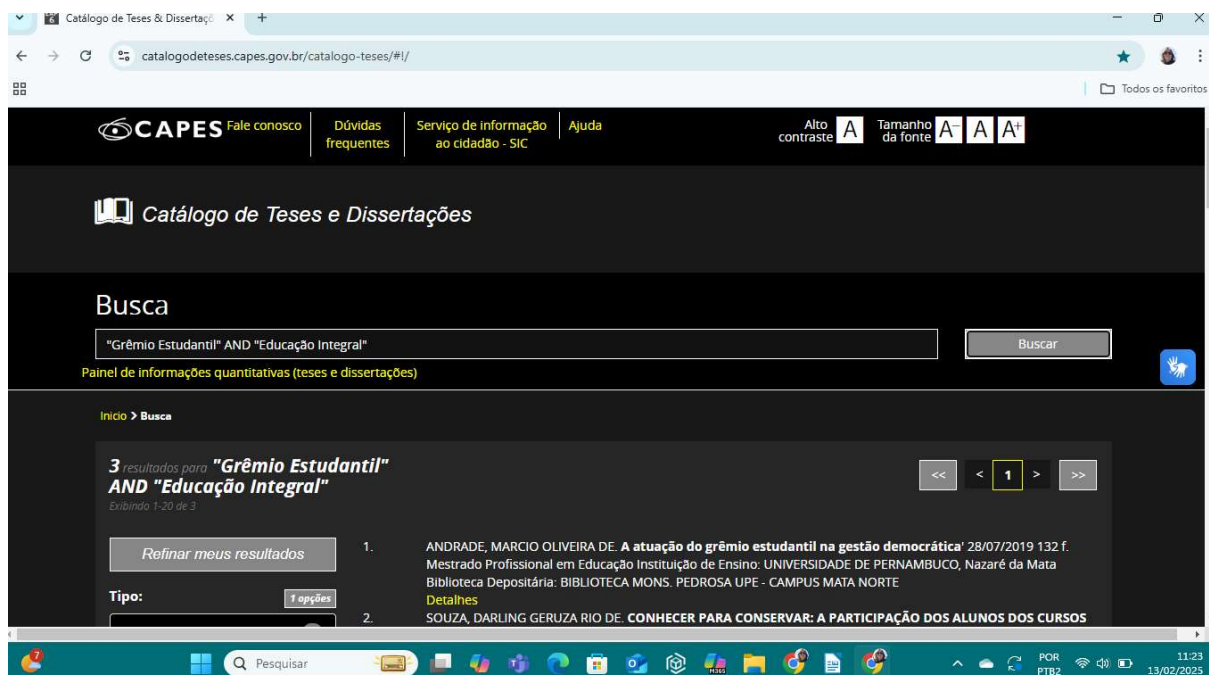


Figura 21. Busca realizada para a Categoria "Educação Integral" em 13.02.2025