



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE

IVANILDE MARIA PEREIRA DA SILVA

**OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF:
AS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO DA BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA NAS
MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA CONTRA OS ESTUDANTES**

Brasília

2025

IVANILDE MARIA PEREIRA DA SILVA

**OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF:
AS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO DA BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA NAS
MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA CONTRA OS ESTUDANTES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado Profissional em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPG-PPIJ), vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar-CEAM da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa 1: Políticas públicas, redes de proteção e atendimento à infância e juventude

Orientadora: Prof.^a Dra. Urânia Flôres da Cruz Freitas

Brasília

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436o

Pereira da Silva, Ivanilde Maria

OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF: as práticas de
Atuação da burocracia de nível de rua nas manifestações de
violência contra os estudantes / Ivanilde Maria Pereira da
Silva; orientador Urânia Flôres da Cruz Freitas. Brasília,
2025.

189 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas
para Infância e Juventude) Universidade de Brasília, 2025.

1. Ouvidoria da Educação Básica. 2. Burocratas de nível
de rua. 3. Violência na escola. 4. Ação-Reflexão-Ação (ARA).
5. Ação Pública. I. Cruz Freitas, Urânia Flôres da, orient.
II. Título.

OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF:
AS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO DA BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA NAS
MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA CONTRA OS ESTUDANTES

IVANILDE MARIA PEREIRA DA SILVA

Dissertação final do mestrado acadêmico submetido à banca examinadora designada pela Coordenação do Programa de Políticas Públicas para Infância e Juventude da Universidade de Brasília, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em políticas públicas.

Brasília, 31 de março de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Urânia Flôres da Cruz Freitas — Presidenta
Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional
Universidade de Brasília.

Katilen Machado Vicente Squarisi— Membro da Banca
Doutora em Educação
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Fernanda Natasha Bravo Cruz — Membro da Banca
Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional
Universidade de Brasília

Assis da Costa Oliveira — (Suplente)
Doutor em Direito
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho à minha querida Mainha Valda pela sua dedicação, pelo cuidado, pelos ensinamentos e pelo tempo disponibilizado em forma de carinho aos filhos e às filhas. Dedico também aos meus porvindouros Rhuan, Higor e Miguel por serem minhas obras divinas.

O que é divino merece nosso respeito porque é bom, o que é humano merece nossa afeição porque é como nós.

Marcus Aurelius

AGRADECIMENTOS

Ao DEUS PAI, Todo-Poderoso, por tudo que tem feito em minha vida e na de meus familiares, pois é Ele quem define cada direção e caminho que seguimos em nossa passagem aqui na Terra.

À minha mãe Valda, mulher dedicada, e ao meu pai Vicente (in memoriam), os quais, sempre que tenho oportunidade, honro ao trazer seus nomes, pelo amor incondicional, por me incentivarem e apoiarem em minha trajetória educacional e profissional.

Gratidão ao meu marido, aos meus filhos, aos meus irmãos e às minhas irmãs, que participaram ativamente do processo deste estudo. Meu marido, nos momentos em que percebia que eu precisava descansar, perguntava — quase impondo — com o copo na mão: “Vamos beber uma cerveja?”. Meu filho Rhuan, mesmo à distância, transmitia energias positivas. Já meu filho Higor contribuiu ativamente para a organização do ambiente doméstico, ressaltando de forma enfática: “Minha mãe não faz mais nada”. E, claro, meu pequeno Miguel, que, enquanto eu estava concentrada em meus estudos, chegava e me abraçava de forma gostosa e carinhosa, pedindo para jogar ou montar quebra-cabeças, e assim, era impossível resistir a esse pedido de atenção e amor.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs pelo incentivo constante, pelas palavras de reconhecimento em minha trajetória como mãe e estudante e por depositarem em mim sua confiança, enxergando-me como um exemplo a ser seguido.

Agradecimento com “xêro” de carinho especial à minha querida orientadora de pesquisa, professora Urânia Flôres da Cruz Freitas, pelos ensinamentos, dedicação e, principalmente, pela paciência e por me fazer acreditar que essa pesquisa era possível, mesmo diante das dificuldades. Obrigada pelas mensagens diárias de incentivo e fortalecimento.

Agradeço também aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Políticas Públicas para Infância e Juventude, pelos ensinamentos e partilha de conhecimento.

Agradeço, com imensa gratidão, aos/às participantes (servidores/ouvidores) atuantes nas Unidades Subordinadas, pela parceria e pelas conversas valiosas durante o período da coleta de dados. Agradeço aos/às manifestantes pela confiança em compartilhar suas vivências.

Por fim, agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a todos e todas que, indiretamente, contribuíram com essa pesquisa.

MEMORIAL

Sou Ivanilde Maria Pereira da Silva, mulher negra, de raízes nordestinas, filha de Vicente Sérgio e Valda Maria. Nasci no dia 4 de março de 1975, na cidade de Várzea Nova, no interior da Bahia. O meu parto foi nada comum: demorei muitas horas para nascer, o que gerou muito sofrimento tanto para minha mãe quanto para mim. Já nasci com dificuldades respiratórias e estava completamente roxa, devido à falta de oxigênio. Esse momento, vivido com uma parteira, foi um primeiro grande obstáculo a ser superado, mas conseguimos vencê-lo — e aqui estou, neste mundo imprevisível, sem nenhuma sequela que pudesse comprometer o meu desenvolvimento neuropsicomotor.

Minha mãe, em sua juventude, foi professora paroquial, e relata que, por não ter com quem me deixar para ir dar aulas, me levava junto com ela para a escola. Enquanto ela ensinava as crianças, eu ficava deitada em uma banheira sobre a mesa da professora. Acredito que esse contato com a educação, mesmo ainda infante, foi um dos primeiros a me influenciar na jornada da educação e, ainda criança, eu já dizia que queria ser professora, igual à minha mãe.

Quando nasci, não tive contato imediato com meu pai, pois ele havia deixado minha mãe grávida de mim, no Estado da Bahia, para tentar uma vida melhor na capital federal — Brasília. Meu primeiro encontro com meu pai aconteceu quando eu já tinha dois anos e meio, quando ele retornou à Bahia para buscar minha mãe, meu irmão mais velho e a mim para morarmos em família aqui em Brasília. Inicialmente, moramos por anos em uma invasão no Plano Piloto de Brasília e, depois, nos mudamos para Samambaia.

Mesmo residindo em um local propício a várias vulnerabilidades, meus quatro irmãos e eu fomos criados em uma família com valores morais e éticos. Tivemos um pai nordestino que não soube demonstrar afeto, pois também não recebeu carinho dos seus próprios pais. Ele demonstrava carinho de outra forma: trabalhando como vendedor ambulante para que não nos faltasse o básico para viver e para que pudéssemos estudar. Ele próprio não teve a oportunidade de continuar os estudos além da 4ª série, pois, quando criança, na época da colheita, não frequentava a escola, pois tinha que ajudar a família no trabalho da roça. Mesmo diante dessa realidade, ele sempre dizia aos filhos que a educação era fundamental, que tínhamos que estudar.

Sou filha de um trabalhador autônomo que atuava como vendedor de churrasquinhos nas áreas externas do antigo Centro Universitário de Brasília (CEUB), atualmente UNICEUB, uma das instituições de ensino superior privado de maior prestígio em Brasília. Minha mãe, uma mulher afetuosa e dedicada, exerceu o magistério no interior da Bahia. No entanto, ao se

mudar para Brasília, não teve acesso às oportunidades ou ao conhecimento necessário para continuar na profissão. Para contribuir com a renda familiar, dedicava-se ao trabalho de lavagem de roupas para terceiros, o que lhe permitia permanecer em casa, cuidar dos filhos e garantir nosso acesso à escola, acompanhando de perto o nosso processo educativo.

Recordo-me de que não tive a oportunidade de frequentar a escola antes dos sete anos, mas, quando ingressei no Ensino Fundamental, frequentei a Escola Classe da 708 Norte. Cursei a primeira série já sabendo escrever meu nome e ler pequenas palavras. Isso se deve ao fato de que, inicialmente, meu caderno era feito com sacos de pão ou em folhas avulsas, nas quais eu praticava meus primeiros traços de escrita. Esse interesse surgiu ao ver minha mãe escrever cartas a pedido de algumas pessoas da comunidade que não sabiam escrever e queriam enviar notícias aos familiares de outros Estados, geralmente do Nordeste.

Na Escola Classe 708, tive o privilégio de ser ensinada por ótimas professoras, como Soraya, Ana Maria e Emiliana. Com essas professoras, meu desejo de ser professora aumentava a cada dia.

Durante o período em que cursava a oitava série no Centro Educacional GISNO, tomei conhecimento da abertura das inscrições para o processo seletivo da Escola Normal de Brasília. Naquela época, o acesso às informações era mais limitado em comparação com a atualidade. No início, fiquei empolgada, pois era a chance de me tornar professora, mas logo descobri que teria que estudar o dia inteiro. Pensei em desistir. No entanto, meus pais, mais uma vez, me incentivaram a fazer a inscrição, já que, além da escola, não havia outras atividades em minha rotina. Assim, fui com minha mãe até a Escola Normal de Brasília para realizar a inscrição. Fui classificada dentro do número de vagas e, ao longo de três anos, concluí a Educação Básica, tornando-me habilitada para exercer o Magistério em nível de 1º grau.

Após concluir a Escola Normal de Brasília, em 1993, decidi cursar a faculdade. Naquela época, a Universidade de Brasília era pouco divulgada nas escolas públicas e na comunidade; era vista como uma instituição para filhos de famílias ricas. Por já conhecer o CEUB e por estar mais próxima da minha realidade, prestei o vestibular e, com a nota obtida, ingressei no curso de Pedagogia no ano de 1994.

No primeiro ano da faculdade, meu pai pagava as mensalidades com o fruto do seu trabalho. No segundo ano, consegui meu primeiro emprego por intermédio de uma colega de turma. Atuei como monitora escolar na Creche Fundação Cabo Frio. Esse emprego me ajudou a pagar a mensalidade da faculdade, mas ainda recebia apoio financeiro da família para comprar materiais de estudo. Não foi fácil estudar e trabalhar, mas venci.

Em dezembro de 1997, tornei-me a primeira pessoa da minha família a concluir o curso superior. Foi um momento de grande felicidade e orgulho para meus pais e irmãos, que estavam radiantes e cheios de entusiasmo ao ver filha e irmã formada. Fui inspiração para os meus irmãos, que depois também cursaram uma faculdade.

Desde os tempos da Escola Normal de Brasília, sempre sonhei em trabalhar na Secretaria de Educação do DF e atuar na Escola Classe 708. Fui algumas vezes até essa escola com o desejo de reencontrar ao menos uma das professoras que tanto me influenciaram, para contar-lhes o quanto foram importantes na minha trajetória. Esse sonho quase se concretizou quando, no último ano da faculdade, prestei o concurso para Pedagoga Orientadora da antiga Fundação Educacional de Brasília. Ao ver meu nome publicado no Diário Oficial, fui tomada por imensa felicidade. No entanto, descobri que não poderia assumir o cargo de imediato, pois ainda faltava um mês para concluir o curso e seis meses para a obtenção do diploma. Fiquei triste, mas não me deixei abater e continuei em busca do meu primeiro emprego na área da Orientação Educacional.

Meu primeiro emprego como orientadora educacional foi em uma escola particular, a Escola Evangélica Recanto do Céu, localizada em Santa Maria (DF). O caminho até lá não foi fácil, mas foi uma experiência enriquecedora. Conheci profissionais que contribuíram muito para o meu crescimento, fiz amizades e aprendi bastante nesse ambiente. Trabalhei nessa escola por dois anos.

No final de 1999, uma colega me informou sobre um concurso para o magistério na Prefeitura de Valparaíso de Goiás. Fiz a inscrição e, para minha alegria, fui aprovada em primeiro lugar entre as dez vagas ofertadas. Em dezembro daquele ano, fui convocada para atuar como orientadora educacional naquele município. Permaneci em Valparaíso por dez anos, e posso afirmar que foi uma verdadeira escola de vida. Cada criança, cada família, cada adolescente com quem trabalhei me trouxe aprendizados valiosos, que contribuíram imensamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

No Distrito Federal, fui convocada pela Secretaria de Estado de Educação em 2008 para o cargo de Pedagoga Orientadora Educacional. Desde então, atuei em duas Coordenações Regionais de Ensino: Santa Maria e Recanto das Emas. Nesta última, atuei em duas instituições, incluindo uma Escola Classe e um Centro de Línguas. Em cada escola por onde passei, deixei um pouco de mim e da minha paixão pela orientação educacional, e carrego comigo memórias dos estudantes, de suas famílias e dos colegas de trabalho. Conservo muitas amizades e vivências significativas até hoje.

Além de atuar como orientadora educacional nas redes públicas de Valparaíso e do Distrito Federal, adquiri experiência em todas as etapas da Educação Básica. Nos últimos cinco anos, desde 2019, exerci a função de Coordenadora Intermediária da Orientação Educacional, o que me proporcionou novos conhecimentos e desafios. Essa função revelou outras habilidades minhas e, com o apoio dos meus pares — orientadores educacionais —, construímos laços de amizade, respeito e liderança. Não posso deixar de registrar o companheirismo dos servidores da Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas, especialmente daqueles que atuam na Unidade de Educação Básica, profissionais de excelência.

Como orientadora, desenvolvi diversos projetos, como o "Projeto Valorização da Vida" e o "Projeto Transição" (este último iniciado em parceria com duas amigas orientadoras educacionais). Também criei o "Projeto de Hábitos de Estudo" e, sempre que podia, contava a história do “Sapinho Persistente”. Essa história começa assim:

Era uma vez um grupo de sapinhos que organizou uma competição. O objetivo era alcançar o topo de uma torre muito alta. Enquanto a corrida acontecia, a multidão realmente não acreditava que sapinhos tão pequenos pudessem chegar ao topo da torre. E diziam que nenhum sapinho conseguiria chegar ao topo. Aos poucos, os sapinhos começaram a cair, um a um. Só alguns continuaram a subir mais e mais alto. Alguns sapinhos cansaram e desistiram. No entanto, um sapinho persistiu, ignorando os comentários negativos e subindo continuamente. Com grande esforço, ele foi o único a alcançar o topo da torre. (Fábula popular, domínio público, adaptado pela autora, 2025).

Com essa pequena e linda história, que tem como conteúdo a persistência — algo que faz parte da minha existência, pois, para mim, nada foi fácil e tudo foi preciso conquistar —, ao trabalhar e vivenciar as diversas histórias dos estudantes e de seus familiares, percebia que, com essa fábula, seria uma ótima oportunidade para mostrar aos estudantes que, por meio da educação, podemos mudar não apenas a condição pessoal, mas também a econômica. Pensando dessa maneira, muitas vezes utilizei essa fábula como prática pedagógica em minha atuação como orientadora educacional, nos trabalhos de reflexão com os estudantes, estimulando-os a acreditarem em seu potencial, a reconhecerem sua capacidade de mudar suas vidas pela via da educação, mesmo diante das dificuldades, e a acreditarem que é possível. Ou seja, buscava sempre inspirar os estudantes a nunca desistirem de seus sonhos.

Por não desistir dos meus sonhos e buscando o meu aprimoramento profissional, participei de várias formações pedagógicas, com diferentes temas que contribuíssem com minha prática como orientadora educacional. Participei de cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e de cursos de extensão na Universidade de Brasília, como: Psicologia da Adolescência no Mundo Contemporâneo e

Formação Continuada em Prevenção à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes. Fiz duas especializações: uma em Psicopedagogia e outra em Gestão Escolar. No entanto, o desejo de voltar ao meio acadêmico, a cada dia, só crescia. Assim, comecei a me preparar para o processo seletivo da UnB, pois o desejo era poder cursar o mestrado na universidade pública. Consegui ser aprovada e classificada dentro do número de vagas para cursar o Mestrado em Políticas Públicas para Infância e Juventude.

Aqui estou, após uma jornada árdua, tão desafiadora quanto a transição do aconchego seguro do útero da minha mãe para o amplo e imprevisível mundo exterior, onde cada passo, ao longo de cada caminho, exigiu coragem, resiliência e adaptação constante frente às adversidades. Desde o nascimento, precisei, além de ser resiliente e corajosa, ser, principalmente, persistente.

Os desafios também se fizeram presentes durante o curso do mestrado. Um deles me marcou profundamente e, por um momento, pensei em desistir. No entanto, como a persistência é uma das minhas virtudes, segui adiante.

A pedra no meio do meu caminho foi receber um e-mail do Núcleo de Pesquisa da EAPE, informando que minha pesquisa *in loco* estava suspensa — a pedido, talvez, da Ouvidoria da Educação. Senti-me injustiçada, pois, antes de enviar a documentação solicitando autorização para a realização da pesquisa no âmbito educacional, entrei em contato, por e-mail, com a Ouvidoria Seccional da Educação do DF, questionando sobre os trâmites para a realização da pesquisa nas ouvidorias localizadas nas CREs. Recebi como resposta que toda a documentação deveria ser enviada à EAPE.

Diante disso, a suspensão soou incoerente. Afinal, se a ouvidoria foi criada com base em um instrumento normativo que garante a participação popular (SINJ-DF, 2017), pergunto-me: por que não entraram em contato comigo? Por que não responderam à minha mensagem no WhatsApp? Por que não marcaram um horário, conforme solicitei, para que conversássemos sobre a pesquisa?

Esses questionamentos me levaram a refletir sobre a funcionalidade da ouvidoria e sua importância para uma sociedade que ainda precisa aprender a utilizar esse instrumento de ação pública em favor da democracia.

Mais uma vez, precisei ser persistente — ser esse “sapinho” — e concluir esta dissertação. Já não com o mesmo entusiasmo de antes, mas ainda assim dando o melhor de mim.

Ao olhar para trás, percebo como cada desafio — especialmente as situações de vulnerabilidade e violência que muitos estudantes vivenciaram e ainda vivenciam — marcou

profundamente minha trajetória. O impedimento de continuar a pesquisa *in loco*, a falta de acesso à Ouvidoria do MEC, entre outras pedras no caminho, deixaram marcas em minha essência: por vezes dolorosas, por vezes repletas de felicidade — mas sempre relevantes para minha formação e existência singular.

Essa caminhada me permitiu chegar ao final de mais uma etapa: o tão desejado mestrado na Universidade de Brasília. O sentimento que emerge de mim é, primeiramente, de gratidão ao Pai Criador, pelo sopro de vida a mim concedido e pelas experiências que vivenciei.

RESUMO

A pesquisa abordou a Lei nº 13.460/2017, vinculada à Lei de Acesso à Informação, apontando as confluências do processo de participação democrática, enquanto conquista de direito para a formação cidadã da comunidade escolar por meio dos serviços prestados pela Ouvidoria da Educação (OvEB) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), uma Ouvidoria especializada em acolher as demandas da sociedade nas questões relacionadas aos direitos e deveres dos estudantes do DF. O objetivo foi analisar as práticas de atuação dos servidores/ burocratas de nível de rua no tratamento das manifestações de reclamações/denúncias de casos de violência contra os estudantes da Rede Pública de Ensino do DF. A pesquisa foi desenvolvida no contexto das Unidades Subordinadas de Ouvidorias (US-OvEB) situadas em três Coordenações Regionais de Ensino. Trata-se de pesquisa com abordagem mista e análise feita a partir da Tríade Metodológica Ação-Reflexão-Ação (ARA), com realização de pesquisas exploratória, bibliográfica, documental e *in loco*. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com análise de dados quantitativos das manifestações de reclamações/denúncias de violência contra os estudantes, registradas na Ouvidoria da Educação no ano de 2024. Dentre as conclusões, verificaram-se as seguintes práticas de atuação: acolhedora, empática, humanizada e discricionária. Dentre as práticas discricionárias destacaram-se o agir na improvisação, a atuação com base na mediação de conflito. Entre os registros de manifestações de violência destaca-se a violência psicológica com 65%. Constatou-se que a OvEB-DF, é um instrumento normativo de ação pública e de comunicação participativa, embora ainda não se configure como uma ação pública transversal e participativa. Como produto técnico foi elaborada uma Nota Técnica com recomendações para fortalecer o direito à participação democrática no âmbito da Ouvidoria da Educação.

Palavras-Chave: Ouvidoria da Educação Básica; Práticas de Atuação; Ação Pública; Ação-Reflexão-Ação; Violência na Escola.

ABSTRACT

The research addressed Law No. 13.460/2017, linked to the Access to Information Law, highlighting the convergence of the democratic participation process as a rights-based achievement for the civic formation of the school community through the services provided by the Education Ombudsman (OvEB) of the Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF). This is a specialized Ombudsman responsible for receiving societal demands related to the rights and duties of students in the Federal District. The objective was to analyze the practices of street-level bureaucrats in handling complaints/reports of violence against students in the public education network of the Federal District. The research was conducted in the context of the Subordinate Ombudsman Units (US-OvEB), located in three Regional Education Coordinations. This is a study with a mixed-method approach, analyzed through the Action-Reflection-Action (ARA) Methodological Triad, involving exploratory, bibliographic, documentary, and field research. A qualitative approach was adopted, including quantitative data analysis of complaints/reports of violence against students recorded by the Education Ombudsman in 2024. Among the findings, the following practices were observed: welcoming, empathetic, humanized, and discretionary. The discretionary practices highlighted include improvisation and conflict mediation. Among the records of violent incidents, psychological violence stood out, accounting for 65%. It was found that the OvEB-DF is a normative instrument of public action and participatory communication, although it has not yet been configured as a transversal and fully participatory public action. As a technical product, a Technical Note was developed with recommendations to strengthen the right to democratic participation within the scope of the Education Ombudsman.

Keywords: Basic Education Ombudsman; Bureaucratic Practices; Public Action; Action-Reflection-Action; School Violence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Fluxograma Prisma.....	42
Figura 2 – Organograma da OvEB- DF.....	63
Figura 3 – Canais de Atendimento de Ouvidoria.....	64
Figura 4 – Processo de Atendimento de Ouvidoria.....	65
Figura 5 – Fluxograma de atendimento nas US-OvEB.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Linha de tempo das publicações sobre a ouvidoria.....	48
Gráfico 2 – OvEB e as datas de criação.....	55
Gráfico 3 – Divulgação dos Relatórios de Gestão OvEB.....	56
Gráfico 4 – Quantidade das manifestações recepcionadas na OvEB-DF.....	69
Gráfico 5 – Total de denúncias recebidas na OvEB-DF.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado das buscas nas bases dados.....	41
Tabela 2 – Resultado da busca na Revista (ABO)	42
Tabela 3 – Assuntos demandados na OvEB-DF.....	72
Tabela 4 – Quantidade de burocratas atuantes na US-OvEB-DF.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pré-teste para estratégia de busca.....	39
Quadro 2 – Estratégia de busca nas bases de dados eletrônicas.....	40
Quadro 3 – Detalhamento dos produtos científicos.....	45
Quadro 4 – Panorama das OvEB no contexto brasileiro.....	53
Quadro 5 – Conceitual de OvEB.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABO – Associação Brasileira de Ouvidores

ARA – Ação-Reflexão-Ação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNR – Burocracia de nível de rua

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CGU – Controladoria-Geral da União

CREs – Coordenações Regionais de Ensino

DF – Distrito Federal

DREs – Diretorias Regionais de Ensino

EAPE – Unidade-Escola de Formação dos Profissionais da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GOE – Gerência de Orientação Educacional

LAI – Lei de Acesso à Informação

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

LGPP-DU – Lei que Garante a Participação, Proteção e Defesa do Usuário

MEC – Ministério da Educação

OGDF – Ouvidoria-Geral do Distrito Federal

OvEB – Ouvidoria da Educação Básica

OvEB-DF – Ouvidoria da Educação Básica do Distrito Federal

PAE – Plano de Ação Educacional

RAs – Regiões Administrativas

RSL – Revisão Sistemática de Literatura

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

US-OvEB – Unidade Subordinada de Ouvidoria da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1 – AS OUVIDORIAS E A INTERSEÇÃO COM A LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO.....	30
1.1 Conceitos e evolução histórica da ouvidoria no Brasil.....	30
1.2 As interseções entre as ouvidorias públicas e a Lei de Acesso à Informação.....	33
1.3 O Estado da arte sobre as ouvidorias da Educação Básica: o que dizem as pesquisas.....	38
1.4 As ouvidorias da Educação Básica no contexto brasileiro.....	51
CAPÍTULO 2 – OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL E A BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA.....	60
2.1 Ouvidoria da Educação Básica do DF.....	60
2.2 Burocratas de nível de rua das unidades subordinadas de atendimento presencial da OvEB-DF e as práticas discricionárias.....	74
CAPÍTULO 3 – VIOLÊNCIA ESCOLAR, PARTICIPAÇÃO E A AÇÃO PÚBLICA NA OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA-DF.....	83
3.1 Violência escolar.....	83
3.2 Participação e ação pública.....	93
3.3 Os instrumentos de ação pública.....	97
3.4 Possibilidades e desafios de ação pública no espaço da Ouvidoria da Educação.....	100
CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	104
4.1 Abordagem mista e tríade metodológica: ação-reflexão-ação.....	104
4.2 Cuidados éticos.....	110
4.3 Participantes e campo da pesquisa.....	111
4.4 Observação dialogada participante.....	113
4.5 Entrevista dialogada semiestruturada.....	114
CAPÍTULO 5 – AS REVELAÇÕES SOBRE A OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF A PARTIR DA ANÁLISE E DA DISCUSSÃO DOS DADOS.....	116
5.1 As manifestações de violências contra os estudantes protocoladas na Ouvidoria da Educação do DF.....	116
5.1.1 Violência institucional.....	118
5.1.2 Violência física.....	119
5.1.3 Violência psicológica.....	119
5.1.4 Violência sexual.....	121
5.2 As percepções dos burocratas de nível de rua em relação à Ouvidoria da Educação do DF.....	121
5.3 A compreensão dos reclamantes a respeito da Ouvidoria da Educação.....	133

5.4 As ouvidorias de atendimento presencial sob o olhar da observação dialogada participante.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	159
APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MANIFESTANTES.....	160
APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SERVIDORES/OUVIDORES.....	162
APÊNDICE D – GRADE DE OBSERVAÇÃO DIALOGADA PARTICIPANTE.....	164
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIALOGADA MANIFESTANTES.....	166
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIALOGADA BUROCRATAS.....	168
APÊNDICE G – PRODUTO TÉCNICO.....	170
APÊNDICE H – INSTRUMENTOS NORMATIVOS DE AÇÃO PÚBLICA NA PESQUISA.....	183
ANEXO A – MEMORANDO Nº 40/2024.....	187
ANEXO B – E-MAIL DE SUSPENSÃO DE PESQUISA.....	189

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a infância e juventude devem desempenhar um papel crucial na construção de sociedades mais justas e igualitárias. Elas precisam ser elaboradas com a participação de atrizes e atores sociais e implementadas de forma a garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e dos jovens, nos aspectos: físico, mental, moral, espiritual, social e ambiental, assegurando-lhes condições adequadas de vida, educação, saúde, lazer, cultura e dignidade. Investir nessas políticas públicas significa investir no futuro, criando oportunidades para que a geração presente e as próximas alcancem todo o seu potencial e contribuam positivamente para o progresso e o bem-estar individual, social e ambiental, de modo holístico, de maneira que crianças, adolescentes e os diversos atores e atrizes sociais possam usufruir de uma democracia baseada nos direitos preconizados na Constituição Federal de 1988.

Destacamos, neste ponto, a importância de uma educação voltada não somente ao cumprimento dos currículos, mas de uma educação alicerçada nos princípios dos direitos humanos, da diversidade cultural, da equidade social, da preservação da vida e da participação democrática, ou seja, uma educação transformadora, que favoreça as mudanças necessárias para enfrentar os percalços da globalização. (Gadotti, 2012). Trata-se de uma educação que, “vai além da Educação Básica e da educação formal. É também não formal e envolve a educação ao longo de toda a vida (nível social, sistemas e organizações). [...] serve para reorientar o currículo. Ela é mais emancipatória (Gadotti, 2012, p. 40).

A Carta Constitucional de 1988 é considerada um marco legal para elaboração e implementação das políticas públicas no Brasil e para efetivação dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, Lascoumes e Le Galès (2012) afirmam que a expressão política pública vem sendo substituída por ação pública, pois esta rompe com o voluntarismo político. Ou seja,

o modelo clássico de políticas públicas conduzidas exclusivamente pelo Estado está completamente ultrapassado, em virtude das constantes interações entre atores públicos, privados, instituições financeiras, corporações internacionais, organizações não governamentais e agências multilaterais, com poderes de influenciar as estratégias, os projetos e os resultados (Lascoumes & Le Galès 2012, p.12).

Sendo assim, as políticas públicas são o resultado de uma ação política participativa que envolve uma multiplicidade de atores e atrizes sociais, incluindo representantes do Estado e da

sociedade civil, atuando individualmente ou por meio de diversas organizações e movimentos sociais, de forma coletiva.

As ouvidorias públicas no Brasil são exemplos de políticas públicas que visam à interação entre a esfera política e a esfera social. Essas ouvidorias são percebidas como canais de comunicação padronizados que possibilitam a interface da sociedade civil com o Estado. Elas proporcionam a participação direta na gestão pública, seja de forma individual, seja por interesse coletivo (Morato Miranda, 2023). São canais de participação política, pois contribuem para a concretização da democracia, além de lidarem com os anseios dos usuários em relação à prestação dos serviços desempenhados nas ouvidorias (Ferreira, 2020). A implementação das ouvidorias é uma ação política que se tornou uma política pública de participação democrática e de fiscalização. Diante desse argumento, é relevante que o Estado aprimore os mecanismos que possibilitem não apenas o acesso à ouvidoria pelos canais disponíveis de comunicação, mas também a garantia de igualdade para uma comunicação efetiva, pautada na transparência, na resolutividade e na participação social, melhorando os canais de interlocução da sociedade com o Estado.

Na área da educação, as ouvidorias da Educação Básica são espaços de relacionamento interpessoal e têm como objetivo conectar a clientela escolar aos representantes do Estado, responsáveis por direcionar a educação pública e privada no Brasil. Nesse sentido, as ouvidorias, sob essa lógica, são setores em expansão entre os atores e as atrizes sociais, pois, além de promoverem a participação cidadã, possibilitam a proteção e a defesa dos direitos das pessoas que utilizam os serviços públicos.

No âmbito do Distrito Federal, a Ouvidoria da Educação Básica, conforme os dados do Censo Escolar de 2024, atende às demandas dos estudantes e familiares de 927 escolas (Brasília, 2024b). Foi criada para promover a interação da comunidade escolar com o Governo e com os representantes da Secretaria de Estado de Educação do DF, responsáveis pela efetivação das políticas educacionais das escolas públicas e privadas. Essa instituição governamental não é apenas um espaço onde se fazem solicitações, denúncias e reclamações; é também um espaço para registrar sugestões e elogios relacionados aos serviços públicos prestados à sociedade, executados pelos servidores/ouvidores.

Nesse sentido, a Burocracia de Nível de Rua (BNR), neste estudo, é representada pelas ouvidorias de atendimento presencial localizadas nas Coordenações Regionais de Ensino do DF. Trata-se, portanto, de um ambiente de encontros, onde ocorre o contato direto entre as pessoas, dentro das repartições e instituições públicas prestadoras de serviços à comunidade. Para Lipsky (2019, p. 15), “burocracias de nível de rua são lugares onde os cidadãos

experimentam diretamente o governo”. Sendo assim, a Ouvidoria da Educação Básica configura-se como esse cenário, no qual a comunidade escolar vivencia a política pública de participação ao se relacionar com os agentes públicos que representam o Estado, ou seja, os burocratas de nível de rua (BNR), aqui exemplificados pelos servidores públicos que atuam na linha de frente no atendimento às demandas da população.

De acordo com Lipsky (2019), os burocratas de nível de rua (BNR) são os profissionais do serviço público que mantêm contato direto com os cidadãos durante a execução de suas atividades laborais, atuando na linha de frente das instituições e organizações governamentais. No âmbito da educação, os BNR têm se apresentado na figura de diversos atores e atrizes sociais da comunidade escolar. No caso da educação do Distrito Federal, os BNR são os servidores públicos da SEEDF que trabalham diretamente com os estudantes e seus representantes legais, ou seja, os profissionais do magistério — representados por professores, professoras, pedagogos-orientadores educacionais, gestores educacionais — e os servidores da Carreira Assistência, como secretários escolares, psicólogos e monitores. Há ainda outros trabalhadores que desempenham funções dentro das escolas, sem serem servidores públicos, como os agentes de portaria e os educadores sociais voluntários, que atuam por meio da convivência direta com os estudantes, seus responsáveis e demais pessoas que frequentam o ambiente escolar.

Neste estudo, os BNR são os servidores públicos atuantes nas ouvidorias de atendimento presencial, localizadas nas dependências das Coordenações Regionais de Ensino (CREs) da Secretaria de Educação do DF. Esses profissionais têm como atribuição primordial o recebimento, o encaminhamento para apuração e a resposta às manifestações feitas à ouvidoria, utilizando-se de linguagem simples, clara e objetiva, de forma a facilitar a comunicação e o entendimento recíproco entre a instituição e a sociedade.

O meu interesse em pesquisar a Ouvidoria surgiu a partir de experiências vivenciadas enquanto cidadã, especialmente no ano de 2012, quando tive conhecimento da Lei de Acesso à Informação (LAI), divulgada em mídias televisivas, explicando que os cidadãos brasileiros poderiam solicitar informações de interesse pessoal aos órgãos públicos. Naquele mesmo ano, meu pai passava por tratamento médico em um posto de saúde e, por uma necessidade, precisávamos da cópia de seu prontuário. Com base nesse conhecimento, fui ao posto, expliquei sobre a LAI e solicitei uma cópia do prontuário, que, à época, me foi concedida para fazer uma xerox, mediante a retenção da minha carteira de identidade como garantia de devolução, o que cumpri prontamente.

Já minha vivência com a Ouvidoria-Geral do Governo do Distrito Federal ocorreu em 2016, antes mesmo da promulgação da Lei nº 13.460/2017 — legislação que versa sobre a

participação, proteção e defesa dos direitos dos usuários dos serviços públicos, e que estabelece, em seu artigo 10, que as manifestações dos usuários sejam direcionadas à ouvidoria do órgão competente (BRASIL, 2017). Minha primeira manifestação foi uma reclamação feita à ouvidoria da Região Administrativa onde resido até hoje, solicitando a realização da operação tapa-buraco nas vias públicas próximas à minha residência.

Trabalhar na educação, especialmente no cargo de Pedagogo-Orientador Educacional nas escolas públicas do Distrito Federal, implica envolver-se constantemente com situações complexas que abrangem questões de vulnerabilidades e violações de direitos da população infantojuvenil. Essa realidade exige, na prática cotidiana, vigilância permanente e cuidado com o bem-estar de crianças e adolescentes. Realizar a escuta dos estudantes e de seus familiares diante de seus sofrimentos e angústias significa reconhecer suas subjetividades, ouvir atentamente e buscar ações intersetoriais voltadas ao cuidado, à garantia e à proteção de seus direitos, acolhendo-os com empatia e sem julgamentos.

Essas vivências me fizeram refletir sobre as similaridades entre o papel da Orientação Educacional nas escolas e a função da Ouvidoria da Educação. As funções exercidas pelo(a) Pedagogo(a)-Orientador(a) Educacional e pelo(a) ouvidor(a) se assemelham na escuta atenta da comunidade escolar, no compromisso com a ética profissional, no sigilo das informações e na condução dos encaminhamentos necessários para assegurar os direitos dos estudantes e contribuir com sua formação integral.

Para alcançar essa finalidade, é essencial que o(a) profissional assuma o compromisso com a formação contínua, por meio do estudo teórico, da participação em cursos, congressos e fóruns voltados à práxis da orientação educacional. Muitas dessas formações são planejadas e desenvolvidas pela Gerência da Orientação Educacional (GOE), em parceria com as Coordenadoras Intermediárias da Orientação Educacional, além de outras capacitações buscadas por iniciativa própria. Esses espaços formativos auxiliam nas ações concretas desenvolvidas nas escolas e permitem renovar os conhecimentos teóricos, refletir sobre a prática e, posteriormente, agir com uma nova práxis que favoreça a promoção e a proteção dos direitos humanos dos estudantes da Educação Básica.

Diante disso, e por compreender que a Ouvidoria é também um instrumento de ação pública capaz de ampliar e fortalecer a escuta sensível no ambiente escolar, contribuindo para a promoção dos direitos das crianças e adolescentes, despertou em mim o desejo de realizar uma pesquisa sobre essa instituição.

O interesse específico em investigar as práticas de atuação dos burocratas de nível de rua (BNR) da Ouvidoria da Educação Básica do DF no tratamento das manifestações de

denúncias de violência contra os estudantes da Rede Pública de Ensino surgiu após eu presenciar e participar de uma mediação de conflitos com os servidores das Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica do Distrito Federal (US-OvEB-DF), em um caso de manifestação de reclamação por violência, protocolada por uma mãe junto à OvEB-DF, enquanto eu atuava como coordenadora intermediária da Orientação Educacional da Unidade de Educação Básica. A partir dessa experiência, passei a desejar compreender melhor a funcionalidade da Ouvidoria no contexto das Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e refletir sobre a relevância desse setor no trabalho de conscientização das escolas quanto à prevenção das violências em seu interior.

Assim, este estudo demonstra sua relevância ao contribuir para a produção de pesquisas que investigam as ouvidorias da Educação Básica enquanto possibilidade de se tornarem instrumentos de ação pública transversal e participativa, por meio do direito à participação democrática da comunidade escolar no planejamento de ações que permitam, em especial aos estudantes, expressarem não só as violências sofridas nas escolas, mas também suas ideias. Contribui, ainda, para que a Ouvidoria da Educação e a comunidade escolar reflitam sobre estratégias para fomentar e envolver os estudantes nas discussões sobre a prevenção da violência nas escolas, bem como para aprimorar a atuação dos burocratas de nível de rua (BNR) no acolhimento e no tratamento das manifestações registradas nas ouvidorias de atendimento presencial das Coordenações Regionais de Ensino (CREs).

Diante do exposto, o problema de pesquisa foi: Como os burocratas de nível de rua das Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica do DF (US-OvEB) atuam no tratamento das manifestações de denúncias de violência contra crianças e adolescentes das escolas públicas do DF? O objetivo geral foi: Analisar as práticas de atuação dos burocratas de nível de rua das US-OvEB do DF no tratamento das manifestações de denúncias de violência contra os estudantes da rede pública de ensino do DF.

Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa se propôs a:

- a) investigar as práticas de atuação dos BNR das US-OvEB-DF;
- b) catalogar as tipologias de violências registradas na Ouvidoria da Educação do DF;
- c) apresentar as percepções dos burocratas de nível de rua das US-OvEB a respeito dos desafios enfrentados diante das manifestações de violência contra os estudantes das escolas públicas do DF;
- d) analisar as opiniões dos manifestantes sobre a Ouvidoria da Educação do DF nas situações de violência escolar.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela Tríade Metodológica Ação-Reflexão-Ação (ARA), proposta por Freitas (2018) Cruz Freitas e Andrade (2023). Essa metodologia busca demonstrar que teoria e prática devem caminhar juntas, valorizando e aproximando as experiências reais da teoria dos estudos. Nesse sentido, Freitas (2018) aponta caminhos para não dissociar a prática da teoria, ressaltando a importância da reflexão crítica dos fatos, confrontando-os com a teoria descrita nos livros. A autora afirma:

É a partir da análise de situações vividas em seu cotidiano que professores, por meio da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, podem ser analisados, avaliados no sentido de reconduzir suas ações e compreendê-las sob outra perspectiva. (...). Nesta metodologia, todo o processo de trabalho é registrado e analisado teórica e praticamente por todos os envolvidos durante a execução das atividades (Freitas, 2018, p. 85).

A autora ainda afirma que, com isso, pretende-se:

Encorajar um processo de autonomia intelectual, no qual os professores e os atores envolvidos (Cruz Freitas, 2021) conhecem o que fazem e fazem o que conhecem, rumo a uma melhor preparação e fundamentação de mudanças de comportamento de cunho profissional, social e cultural (Cruz Freitas, 2021, p. 86).

Os capítulos desta dissertação estão organizados de modo a ancorar a pesquisa no aporte teórico de estudos sobre a ouvidoria na Educação Básica, a ação pública, a burocracia de nível de rua e as reclamações relacionadas à violência, para, então, apresentar a trajetória metodológica e a discussão dos dados. A dissertação foi planejada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado “As Ouvidorias e a Interseção com a Lei de Acesso à Informação”, destina-se à apresentação e à discussão de conceitos e paradigmas relativos à ouvidoria pública. Nesse capítulo, explora-se a evolução histórica das ouvidorias e a forma como a legislação brasileira garante o direito à participação social nos serviços públicos. São também apresentados estudos científicos sobre as ouvidorias na Educação Básica e o panorama atual dessas instituições no contexto nacional.

O segundo capítulo, “Ouvidoria da Educação Básica do DF e a Burocracia de Nível de Rua”, aborda o histórico de constituição da SEEDF a partir da criação de Brasília. Apresenta-se a Ouvidoria Seccional da Educação do DF, discute-se os conceitos de burocracia de nível de rua e de burocratas de nível de rua, além de se apontarem as práticas de atuação dos burocratas/ouvidores das US-OvEB-DF.

O terceiro capítulo, “Violência Escolar, Participação e a Ação Pública na Ouvidoria da Educação Básica-DF”, discute o conceito de violência escolar e os desafios e possibilidades da participação, da ação pública e dos instrumentos de ação pública no âmbito da Ouvidoria da Educação Básica.

O quarto capítulo, “Percurso Metodológico”, apresenta a trajetória e a execução da pesquisa, demonstrando os métodos científicos utilizados, os entraves enfrentados na realização da pesquisa, bem como as técnicas auxiliares empregadas na etapa de coleta de dados.

Por fim, o quinto capítulo, “As Revelações sobre a Ouvidoria da Educação Básica do DF a partir da Análise e Discussão dos Dados”, expõe o panorama das reclamações relacionadas às situações de violência protocoladas na ouvidoria e analisa as percepções dos ouvidores — burocratas de nível de rua das US-OvEB —, dos cidadãos manifestantes e das observações dialogadas feitas pela pesquisadora, evidenciando, assim, a atuação da Ouvidoria da Educação Básica do DF.

CAPÍTULO 1 - AS OUVIDORIAS E A INTERSEÇÃO COM A LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO

As ouvidorias públicas e a Lei de Acesso à Informação (LAI) estão diretamente interligadas, uma vez que ambas têm como finalidade contribuir para a participação social, a mediação de conflitos, a transparência e o controle dos serviços públicos disponibilizados pelo Estado à sociedade, por meio de políticas públicas que assegurem os direitos fundamentais preconizados na Constituição Federal de 1988.

Quando as ouvidorias públicas e a LAI se aliarem à educação, poderão, juntas, se tornar estratégias para a formação e o fortalecimento da cidadania integral, visto que a formação holística dos indivíduos vai além da efetivação dos direitos fundamentais, abrangendo também os direitos sociais, políticos, culturais, econômicos e institucionais. Dessa forma, poderemos almejar uma sociedade mais democrática e participativa, a partir do processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens matriculados na Educação Básica.

Este capítulo apresenta os conceitos da Lei de Acesso à Informação, bem como das ouvidorias públicas e sua evolução histórica. Expomos, ainda, as principais pesquisas sobre as ouvidorias na Educação Básica. O capítulo revela o panorama das ouvidorias da Educação Básica no contexto brasileiro, com o objetivo de compreender como os estados se organizaram para cumprir os normativos da Lei nº 12.527, de 2011, e da Lei nº 13.460, de 2017, que tratam, respectivamente, do acesso à informação pela sociedade e da participação, proteção e defesa dos direitos dos usuários dos serviços públicos da administração pública, na área educacional.

1.1 Conceitos e evolução histórica da ouvidoria no Brasil

A Lei nº 13.460/2017, criada com a finalidade de fortalecer a participação democrática representativa no Brasil, possibilitou a vinculação entre a sociedade civil e o Estado. Essa lei configura-se como um normativo jurídico que, por meio dos canais de comunicação, permite aos cidadãos e cidadãs expressarem suas necessidades. Apresenta-se como um dispositivo preliminar voltado à participação, proteção e defesa dos direitos dos usuários dos serviços públicos ofertados pelos órgãos da administração pública, estabelecendo, ainda, as regras básicas para a sua aplicação (Brasil, 2017).

Ao analisar a palavra "ouvidoria" a partir de seu radical “ouv”, podemos relacioná-la à ideia de ouvir algo ou alguém. Nesse sentido, a ouvidoria pode ser compreendida, de forma popular, como um ambiente destinado a escutar as expressões, preocupações e problemas das pessoas. No Infopédia¹, essa palavra possui dois significados: o primeiro faz referência ao cargo de ouvidor, e o segundo situa a palavra em um contexto institucional, atribuindo-lhe a noção de “departamento de uma instituição que tem por missão estabelecer a comunicação entre esta e os seus utentes, além de atender e investigar, de forma imparcial, queixas, denúncias ou reclamações”.

Ainda no que se refere à expressão “ouvir”, a Controladoria-Geral da União aponta que:

Ouvir e compreender as diferentes formas de manifestação dos cidadãos: Isso significa que as ouvidorias atuam como uma espécie de tradutora, intérprete ou intermediadora entre o Estado e as pessoas. As ouvidorias são pontes uma vez que aproximam a Administração das pessoas. Portanto, as ouvidorias não podem ser meras repassadoras e encaminhadoras de demandas. Elas necessariamente têm de agregar valor tanto à manifestação do usuário quanto à resposta do Estado. (CGU, 2018, p. 12–13).

O surgimento das ouvidorias no Brasil remonta ao período colonial, por volta de 1548, com a chegada e instalação do Governo-Geral na colônia brasileira, juntamente com a implementação das capitânias hereditárias. Nessa época, foi necessário instituir a figura do ouvidor-geral, que desempenhava um papel essencialmente judicial, representando os interesses da Coroa portuguesa (Kalil, 2013).

No século XIX, enquanto o Brasil Império vivenciava um cenário marcado por diversos movimentos abolicionistas, incluindo a sociedade civil e os povos escravizados que atuavam com forte resistência e muita luta pela alforria, surgia na Suécia a figura do *Ombudsman*² com a função de controlar as ações e os servidores da Administração Pública, por meio do recebimento de críticas e de sugestões da população (Cristóvam, 2022).

Morato Miranda (2023), em seu estudo histórico e conceitual sobre o tema, elucida que, das 112 produções científicas analisadas, 60 delas definem a ouvidoria nos moldes da ouvidoria sueca, utilizando o termo *Ombudsman*, destacando sua relevância histórica e conceitual. No

¹ Infopédia é um dicionário enciclopédico virtual, produzido pela Porto Editora, lançado em 2003. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ouvidoria>.

² De acordo com Leandro (2012), o personagem *Ombudsman*, na língua sueca, denota “representante do povo”. Essa figura tinha como atribuição receber e encaminhar as queixas e sugestões da sociedade em relação ao serviço público para o representante do governo.

entanto, em relação ao ano de origem das ouvidorias, surgem divergências em algumas fontes bibliográficas, indicando que sua data de origem foi em 1709, na Turquia, enquanto outras apontam para o surgimento em 1713, na Suécia (Nascimento, 2013). Ainda segundo Morato Miranda, apenas três estudos mencionam o surgimento na China, em 202 a.C. Entretanto, essa divergência pode ser esclarecida como descrito abaixo:

Essa divergência é esclarecida por Spíndola (2012) que, ao citar Costa (2006), informa que o conceito surgiu em 1713 na Suécia, mas foi oficializado em 1809, por meio da reforma constitucional sueca. Gomes (2014) alerta para a complexidade de se estabelecer a origem exata do *ombudsman* na Suécia, da forma como é conceituado atualmente, registrando os acontecimentos de transformação administrativa naquele país, antes da revolução de 1809 (Spíndola, 2012 *apud* Morato Miranda 2023, p. 37).

Ainda durante o período imperial, em 1823, houve uma mudança significativa no papel do ouvidor. Anteriormente encarregado de representar os interesses do rei, o ouvidor passou a assumir o papel de juiz do povo. Com essa nova função, ele era responsável por encaminhar as queixas da sociedade diretamente à Corte, agindo por *ex officio* (Brasil, Controladoria Geral da União, 2012). Para Cristóvam (2022), a atuação do *Ombudsman* estava voltada para a vigilância e o cumprimento da legalidade das leis com a perspectiva de impedir a violação dos direitos e a má gestão do serviço público.

No Período Republicano, o ouvidor continuou a exercer o papel de defensor das causas da população, mas devido ao golpe de Estado ocorrido em 1964, quando foi instaurada a Ditadura Militar no Brasil, as discussões sobre a implementação da ouvidoria no país, tal qual os moldes da Suécia, sofreram um grande retrocesso, sendo que todas as instituições democráticas foram relegadas ao silêncio forçado (Nascimento, 2013; Brasil, 2012).

Para Ferres (2019), nunca houve experiência participativa na vida pública brasileira,

As decisões sempre foram tomadas à margem da sociedade. Diferentemente do que muitos acreditam, com a ditadura militar, a situação política do Brasil em termos de participação do povo pouco mudou efetivamente, apenas institucionalizou-se a rejeição às manifestações.

Com a ditadura houve o sufocamento definitivo das manifestações populares e da sociedade civil organizada, reprimindo com o uso da força as manifestações de inconformidade com o sistema vigente. Nesse sistema não houve espaços que autorizassem a existência de uma Ouvidoria no âmbito da Administração Pública (Ferres, 2019, p. 43).

A implementação da ouvidoria no serviço público, na concepção da defesa dos direitos dos cidadãos e como instituição de participação popular, ocorreu com o processo de redemocratização do país, momento em que surgiram diversos movimentos sociais que

desejavam a ampliação dos direitos civis, sociais e políticos e para estender os direitos à mulher, ao jovem, ao idoso, à população negra, aos portadores de necessidades especiais³ e a outros grupos vulneráveis da sociedade (Segatto 2015 *apud* Ferres 2019).

Nesse cenário de reabertura democrática, foi concretizada a primeira ouvidoria pública no território brasileiro, nos moldes de atuação como instância de participação social. Essa ouvidoria foi instituída no ano de 1986, no Município de Curitiba, ou seja, dois anos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Aguiar, 2019). Contudo, essa primeira ouvidoria foi extinta em 1989 (Kalil, 2013).

Assim, podemos entender que a participação democrática, por meio da ouvidoria, já estava presente na Constituição Cidadã, conforme descrito no art. 1º, que estabelece: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988).

Com a consolidação do processo democrático nos anos de 1990, houve uma expansão das ouvidorias públicas no Brasil devido à criação do sistema de ouvidorias públicas pelo governo do Estado de São Paulo no ano de 1999. No ano 2000, o Estado de Minas Gerais criou a Ouvidoria-Geral da Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e, posteriormente, em 2002, foi instituída a Ouvidoria-Geral da União. Em 2003, por força do Decreto nº 4.726, criou-se a Ouvidoria-Geral do Sistema Único de Saúde- SUS. A partir de então, as ouvidorias foram espalhadas pelos Estados brasileiros vinculadas ao Poder Executivo (Nascimento, 2013).

1.2 As interseções entre as ouvidorias públicas e a lei de acesso à informação

Com a criação da Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527, instituída no Brasil em 2011, foi possível estabelecer o fortalecimento das ouvidorias públicas já existentes nos Estados brasileiros, bem como fomentar a implementação de muitas outras ouvidorias, nos mais variados órgãos e instituições públicas. Com a implementação desta norma técnica foi necessário que o aparelho estatal se reorganizasse para, assim, consagrar a participação social na administração pública. A LAI, sancionada em 2011, só entrou em vigor em maio de 2012, e é considerada marco legislativo que estabelece regras e normas para assegurar aos cidadãos e cidadãs brasileiros o direito de receber e consultar informações públicas de interesse individual ou coletivo dos órgãos e administração pública.

3 O termo “portador de necessidades especiais” foi substituído pela expressão “pessoa com deficiência”, conforme estabelecido na Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

No âmbito do Distrito Federal, o acesso à informação é regulamentado pela Lei nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012. Essa norma estabelece os procedimentos adotados pelo Governo do Distrito Federal para garantir aos usuários dos serviços públicos o acesso a registros administrativos e a informações acerca das ações governamentais (Sinj-DF, 2012; Brasil, 1988).

A LAI é uma política pública cujo principal objetivo é promover a transparência e a democratização do acesso às informações, cumprindo com o direito de qualquer pessoa solicitar informações para o próprio interesse ou de interesse público e receber uma resposta adequada por parte dos órgãos e entidades governamentais.

No contexto do Distrito Federal, a Lei nº 4.990/2012, denominada Lei de Acesso à Informação Distrital, assegura o direito fundamental à informação, em consonância com os princípios da administração pública e em conformidade com as diretrizes elencadas.

- I – observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção;
- II – divulgação de informações de interesse público independentemente de solicitações;
- III – utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação;
- IV – fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública;
- V – desenvolvimento do controle social da administração pública (Sinj-DF, 2012).

Nesse sentido, a Lei de Acesso à Informação se revela como princípio que garante a democracia: “é, também, um dos principais marcos de direitos humanos no país, pois, além de garantir o direito à informação, é uma ferramenta indispensável para o acesso aos demais direitos previstos na Constituição Federal” (Bernardi 2022, p. 5).

Essas leis são marcos regulatórios fundamentais para a sociedade, uma vez que estabelecem diretrizes e prazos para o processo de solicitação e divulgação de informações públicas, fortalecendo os princípios da democracia ao possibilitar que os indivíduos tenham conhecimento sobre as ações, as decisões e a transparência do governo. Além disso, tal legislação contribui para o controle social, permitindo que as pessoas da sociedade fiscalizem e participem ativamente da gestão pública, com possibilidade de aprimorar a relação entre o Estado e a sociedade.

Esse instrumento estabelece mecanismos que visam garantir o cumprimento efetivo da lei. Para isso, prevê a criação de órgãos responsáveis pela implementação, controle e fiscalização da legislação de acesso à informação, além de atribuir a eles a responsabilidade de processar as informações e mediar eventuais conflitos entre os solicitantes e os órgãos públicos.

Adicionalmente, promove a divulgação das informações por meio da criação de portais eletrônicos e outras iniciativas que facilitem o acesso às informações de interesse público.

Aguiar (2019, p.86) destaca, “o acesso à informação é a base da democracia porque viabiliza o alcance e a participação desse cidadão nos processos decisórios do Estado. Assim, o acesso à informação é erigido à categoria de direito humano fundamental”. No que diz respeito à informação, a Lei Distrital nº 4.990/2012 considera que a informação são “dados, processados ou não, que podem ser utilizados para a produção e a transmissão de conhecimento, contidos em qualquer meio, suporte ou formato” (Sinj-DF, 2012, p. 14). Nesse sentido, a LAI, seja na esfera federal ou distrital, tem como missão assegurar o direito fundamental de acesso à informação.

No entanto, nem sempre foi fácil para a população brasileira acessar as informações e participar de forma democrática da tomada de decisões em parceria com a esfera governamental. Por meio da análise do contexto histórico da criação da LAI no Brasil, é possível constatar a falta de lisura dos governantes (Rodrigues et al., 2021).

Por muitos anos a nação brasileira desejou ter acesso a informações ocultas e obscuras de nossa história, fato esse descrito e vivenciado por diversos cidadãos brasileiros no período da Ditadura Militar (1964-1985), quando a sociedade brasileira enfrentou grandes restrições, como: a falta de informações sobre a realidade do momento com a finalidade de restringir a liberdade de expressão, a censura, a repressão e a imposição de um grande número de leis e decretos utilizados para controlar e limitar a divulgação das informações.

Desse modo, é relevante destacar a luta, a pressão e a influência das organizações e dos movimentos sociais, a citar as organizações dos bairros e os movimentos dos sindicatos, das igrejas, dos artistas e muitos outros que foram impulsionados pelos movimentos das “Diretas Já”, que reivindicavam a participação social no Poder Público (Morais; Silva; Frota, 2021), para solucionar os problemas relacionados à falta de transparência das ações governamentais, bem como à precariedade de acesso a informações públicas. Esses grupos passaram a mobilizar a sociedade civil e a pressionar o governo, ressaltando a importância da criação de uma legislação que garantisse o acesso dos brasileiros às informações públicas, permitindo também a participação democrática e a fiscalização das ações governamentais, com o compromisso de prestar contas à sociedade e de fortalecer os princípios democráticos do país.

Diante das manifestações e das lutas sociais ocorridas durante período, foi, enfim, sancionada a Constituição Federal de 1988, instituindo o “Estado Democrático de Direito, fundamentado na realização da cidadania e na dignidade da pessoa humana e comprometido com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (CGU, 2018, p.22). Com a

promulgação da Carta Constitucional em 1988, tornou-se inquestionável a obrigatoriedade do Estado em responsabilizar-se pela garantia do acesso à informação como um direito fundamental da população. No entanto, ao longo de mais de duas décadas, é inegável que esse documento jurídico, por si só, não foi suficiente para a efetivação plena desse direito tão essencial à população.

Nessa conjuntura, no ano de 2000, iniciaram-se algumas discussões entre os deputados federais para debater sobre a elaboração de um normativo jurídico específico, que possibilitasse detalhar de forma mais eficaz como as informações seriam disponibilizadas para a sociedade, além de fortalecer e concretizar os preceitos descritos na Carta Magna. Para que o povo brasileiro chegasse a conquistar o direito de acessar as informações e de acompanhar as ações do Estado, por meio da participação democrática, foram necessários vinte três anos desde a promulgação da Constituição de 1988, até a publicação da Lei de Acesso à Informação em 2011, legislação que veio responder às demandas dos movimentos e das organizações sociais.

No âmbito do Distrito Federal, a Lei nº 4.990, de 2012, foi elaborada para cumprir com o estabelecido no artigo 45 da Lei Federal nº 12.527, de 2011, ao estabelecer que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem definir as regras específicas para garantir à sociedade o acesso à informação.

A Lei de Acesso à informação representa a referência no fortalecimento do direito de acessar as informações públicas, do avanço da transparência e da democracia no Brasil.

Precisamos olhar a Lei de Acesso e o seu contexto de aprovação. Estávamos lá, em 2011 e 2012, a partir da vigência dela [LAI], em um processo de aprofundamento democrático e das instâncias de participação [...]. Além do envolvimento maior e do maior engajamento da população e dos movimentos sociais na construção das políticas públicas, como nas conferências, audiências e consultas, também tínhamos uma audiência forte e latente sobre o direito à memória – a nossa memória social e a necessidade de olhar para o nosso passado e evidenciar os abusos cometidos, sobretudo por agentes do Estado. [...] Eu acredito que a LAI representa esse momento e o que estávamos discutindo nessa época dentro da nossa própria democracia, o que todos nós desejávamos (Bernardi, 2022, p.14).

No contexto dos movimentos de grupos sociais como os movimentos sanitaristas, dos direitos dos consumidores e do jornalismo, que almejavam por igualdade de direitos e uma democracia moderna pautada no compromisso da transparência das ações governamentais da Administração Pública, surge, de forma relevante entre os deputados, o debate em torno da Lei de Acesso à Informação (LAI). Esse cenário contribuiu para que, no ano de 2003, os deputados representantes da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados elaborassem um projeto de lei, cujo propósito era regulamentar o inciso XXXIII do art. 5º da

Constituição Federal do Brasil (Projeto de Lei nº 219/2003). Esse inciso versa sobre a divulgação de informações mantidas pelos órgãos públicos.

Mesmo antes da promulgação da Lei de Acesso à Informação (LAI), em 2011, já existiam outras regulamentações que tratavam do acesso à informação. No entanto, essas normas continham dispositivos que restringiam consideravelmente o acesso, detalhando quais documentos seriam de acesso público ou privado, o que limitava a abrangência das informações disponíveis. Com a criação do Portal da Transparência em 2004, houve um movimento em direção à divulgação mais ampla de dados governamentais, marcando um avanço significativo rumo à transparência e ao acesso à informação. Entre as legislações anteriores à LAI, destacamos, por exemplo, as ouvidorias governamentais (Brasil, 2012).

As ouvidorias públicas brasileiras ganharam espaço com a implementação da Lei nº 13.460 de 26 de junho de 2017 que versa sobre a participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública, destacando-se a importância das ouvidorias como instâncias participativas. Elas têm se consolidado como relevantes mecanismos de participação cidadã, proporcionando aos cidadãos e cidadãs oportunidades de se comunicar e contribuir com a gestão pública. É por meio das ouvidorias que são viabilizados o contato direto e o acompanhamento das ações realizadas pelo governo. Essa Lei ratifica a importância da participação democrática e ainda fortalecer o acesso do usuário a informações públicas de interesse particular ou coletivo, conforme previsto pela Lei nº 12.527 de 2011, e ratificado no parágrafo único, do artigo 1º da Lei nº 13.460 de 2017. Essa norma estabelece as diretrizes básicas de participação do cidadão nos serviços públicos, enquanto a primeira garante ao cidadão o acesso a informações. Na realidade, ambas se configuram como instrumentos complementares para a implementação da política pública de participação democrática.

No Capítulo IV, da Lei nº 13.460/ 2017, são apresentadas as sete atribuições que norteiam o trabalho das ouvidorias, a saber:

- I- Promover a participação do usuário na administração pública, em cooperação com outras entidades de defesa do usuário;
- II - Acompanhar a prestação dos serviços, visando a garantir a sua efetividade;
- III - propor aperfeiçoamentos na prestação dos serviços;
- IV - Auxiliar na prevenção e correção dos atos e procedimentos incompatíveis com os princípios estabelecidos nesta Lei;
- V - Propor a adoção de medidas para a defesa dos direitos do usuário, em observância às determinações desta Lei;
- VI - Receber, analisar e encaminhar às autoridades competentes as manifestações, acompanhando o tratamento e a efetiva conclusão das manifestações de usuário perante órgão ou entidade a que se vincula; e
- VII - Promover a adoção de mediação e conciliação entre o usuário e o órgão ou a entidade pública, sem prejuízo de outros órgãos competentes (Brasil, 2017).

As ouvidorias públicas, com foco na participação social, têm como função não só proporcionar a participação democrática, mas ser também mecanismos de aperfeiçoamento dos serviços públicos, com base nas manifestações recebidas:

A ouvidoria possibilita a interlocução do usuário de serviços públicos com o Estado, mediando o acesso aos serviços e possibilitando que o usuário expresse seu ponto de vista, faça solicitações ou denuncie possíveis irregularidades. A análise das manifestações recebidas pelas ouvidorias pode servir de base para informar aos gestores das políticas públicas acerca da existência de problemas e, como consequência, provocar melhorias conjunturais e estruturais. Dessa forma, as ouvidorias constituem-se também em importantes instâncias de gestão pública, pois subsidiam os gestores públicos com informações que os possibilitam aperfeiçoar suas perspectivas e ações (CGU, 2018).

Para que as ouvidorias alcancem plenamente seus objetivos, é essencial que adotem práticas que contemplem não apenas a recepção, mas também a análise e a resposta — de forma proativa e reativa — às manifestações enviadas pelos usuários dos serviços públicos, que precisam ultrapassar a barreira da recepção e buscar soluções para o caso (Brasil, 2012). Além disso, é necessária a elaboração anual de relatórios de gestão, nos quais identifiquem falhas e façam as sugestões de melhorias na prestação dos serviços públicos (Brasil, 2017). Desde então, as ouvidorias públicas, na condição de políticas públicas de participação democrática, estão presentes em todos os setores públicos, seja na esfera legislativa, na executiva, na judiciária e em todos os Estados, nos Municípios e no Distrito Federal, constituindo-se em verdadeiros mecanismos e instâncias da democracia participativa. Por meio dessa dimensão, o cidadão, a cidadã tem o direito a uma escuta justa, bem como o direito de ser consultado (CGU, 2018).

1.3 O Estado da arte sobre as ouvidorias da Educação Básica: o que dizem as pesquisas

Para dar início a essa pesquisa e, a fim de entender as perspectivas de pesquisas acadêmicas a respeito dos estudos sobre a implementação das ouvidorias públicas na Educação Básica, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, nacional e internacional, em quatro bases de dados: SciELO, Repositório da Universidade de Brasília (UnB), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *EBSCOhost*, sem período determinado. A busca por bibliografia sobre o tema em estudo foi feita também na *Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman (ABO)*, sendo considerado o período de 2017 a 2023, anos de início e da última publicação da revista.

Para elaborar um processo de busca ampla foram realizados inicialmente os pré-testes no segundo semestre de 2023, combinando vários termos de diversas maneiras nas bases de dados eletrônicas selecionadas, a fim de garantir uma busca segura na literatura, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1– Pré-teste para estratégia de busca

Bases de dados	Estratégias de busca piloto
SciELO	(“ouvidoria” AND “educação”); (“ouvidoria” AND “educação básica”);
UnB	(“ouvidoria” AND (“educação básica”) AND “denúncia”); (“ouvidoria”
BDTD	AND “educação básica” AND “denúncia” AND “papel do ouvidor”)
<i>EBSCOhost</i>	Ouvidoria; Ombudsman; (Ombudsman OR Ombudspersons)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após a fase do pré-teste, passou-se à elaboração da estratégia de busca, que foi elencada utilizando os descritores: "ouvidoria", "educação" e "básica", combinados com os operadores booleanos (*AND* e *OR*) e as correspondências em inglês "ombudsman", "education" e "basic". Com uso desses descritores, foram construídas as seguintes chaves de busca: (ouvidoria); (ouvidoria AND educação) e (ouvidoria AND educação AND básica) que foram adaptadas para utilização nas bases de dados eletrônicas selecionadas: *SciELO*, *Repositório (UnB)*, (*BDTD*), *EBSCOhost*. Na *Revista da Associação Brasileira de Ouvidores (ABO)*, a busca ocorreu com a leitura dos títulos dos artigos. Com o esquema elaborado e as bases de dados selecionadas, no mês de fevereiro de 2024, iniciou-se a busca pelos trabalhos acadêmicos, a qual foi reavaliada em julho do mesmo ano.

O rastreio dos estudos na base de dados da SciELO foi realizado nas línguas portuguesa, espanhola e em inglês, a fim de sistematizar os estudos sobre a ouvidoria na Educação Básica, também na literatura internacional. Na BDTD e no repositório da UnB, utilizou-se somente a língua portuguesa, enquanto na EBSCOhost, a busca, inicialmente, foi realizada com os descritores em inglês e, depois, em português, de acordo com estratégia apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Estratégia de busca nas bases de dados eletrônicas

Bases de dados	Estratégias de buscas
SciELO Português	(ouvidoria); (Ouvidoria)AND (educação); (Ouvidoria) AND (educação) AND (básica)

SciELO Espanhol	Defensor del pueblo
SciELO Inglês	(ombudsman); (ombudsman) AND (education); (ombudsman) AND (education) AND (basic)
BDTD	(ouvidoria); “todos os campos: ouvidoria OU todos os campos: "ouvidoria" AND "educação"; "(todos os campos: ouvidoria E todos os campos: educação E todos os campos: básica)"
Repositório UnB	(ouvidoria); ouvidoria AND educação); (Ouvidoria AND educação básica)
EBSCOhost- Inglês	(Ombudsman); (Ombudsman OR Ombudspersons); ((Ombudsman OR Ombudspersons) AND education); ((Ombudsman OR Ombudspersons) AND education AND basic)).
EBSCOhost- Português	(Ouvidoria); Ouvidoria AND (educação); Ouvidoria AND (educação) AND (básica)
Fonte: Elaborado pela autora (2024)	

Nas bases eletrônicas apresentadas no quadro 2, delimitaram-se como critérios de inclusão artigos e dissertações disponibilizados na íntegra, sem restrição de idioma e limitação de ano de publicação. No caso da *Revista da ABO*, a busca abrangeu o período de 2017 a 2023, desde o início até a última publicação da revista. O ano de 2017 foi escolhido por também marcar a publicação da Lei nº 13.460/2017, que trata das ouvidorias em seu artigo 13 (Brasil, 2017). Nessa revista, a estratégia utilizada para identificar os produtos relevantes aos objetivos da investigação consistiu, inicialmente, na contagem dos artigos no sumário da revista e, depois, prosseguiu-se com a leitura dos títulos dos artigos das seis edições publicadas ao longo dos últimos seis anos.

Concluída a busca nas bases de dados SciELO, BDTD, Repositório da UnB e EBSCOhost, iniciou-se o processo de seleção dos estudos elegíveis. Foram excluídos artigos e dissertações duplicados em diferentes bases de dados. Em seguida, fez-se a leitura dos títulos, eliminando os estudos relacionados à área da saúde, ao campo universitário e à gestão. Após essa triagem, passamos à leitura dos resumos e, posteriormente, à análise dos materiais, excluindo aqueles que não atenderam ao objetivo deste estudo. Na *Revista da ABO* foram excluídos estudos cujos títulos não abordavam a temática da educação, como aqueles focados em gestão e atuação em ouvidorias, transparência, entre outros. Após a leitura dos títulos, prosseguiu-se com a análise dos resumos para uma avaliação mais precisa.

Os dados obtidos foram analisados a partir da leitura dos artigos e dissertações incluídos na revisão. Para melhor compreensão dos resultados, inicialmente, as pesquisas foram identificadas com os códigos de D1 a D7, para nomear as dissertações, e A1 e A2, para indicação dos artigos; em seguida, passou-se à sistematização dos fatos no quadro de organização e síntese da RSL, contendo informações relevantes quanto à identificação do artigo

e/ou dissertação (código, autores, ano, país, estado, cidade); e dados de identificação da pesquisa (objetivo, participantes, metodologia, resultados e implicações).

No levantamento realizado nas bases de dados computadorizadas selecionadas e na *Revista da ABO*, foram identificados ao total 1.461 estudos científicos, localizados nas cinco bases de dados, sendo 183 no SciELO, dos quais 62 são no idioma português, 11 na língua espanhola e 110 no idioma inglês. Na BDTD, a busca apontou 408 registros, 267 no repositório da UnB, 490 na *EBSCOhost* e 113 na *Revista da ABO*, segundo os critérios pré-estabelecidos. Ao final das etapas, foram contabilizados como estudos incluídos na revisão 9 produções científicas, sendo 7 dissertações e 2 artigos. As dissertações incluídas foram publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a partir dos descritores “Ouvidoria AND Educação”, visto que não foi identificado nenhum estudo nesta base de dados utilizando os descritores “Ouvidoria AND educação AND básica”. Conforme apresentados nas Tabelas 1 e 2 a seguir.

Tabela 1- Resultado das buscas nas bases dados

Bases de Dados	Descritores			Total de estudos aceitos
	Ouvidoria	Ouvidoria AND educação	Ouvidoria AND educação AND básica	
SciELO Português	62	06	0	0
SciELO Espanhol	11	1	0	0
SciELO Inglês	110	11	0	0
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	408	62	0	7
Repositório UnB	267	46	09	0
EBSCOhost	490	71	24	0
Total de produtos		1.348		7

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A Tabela 2, apresentada a seguir, exhibe a quantidade de artigos publicados e sistematizados conforme os anos de publicações da *Revista da ABO*, com destaque para os anos de 2017 e 2020, de artigos sobre a ouvidoria na Educação Básica.

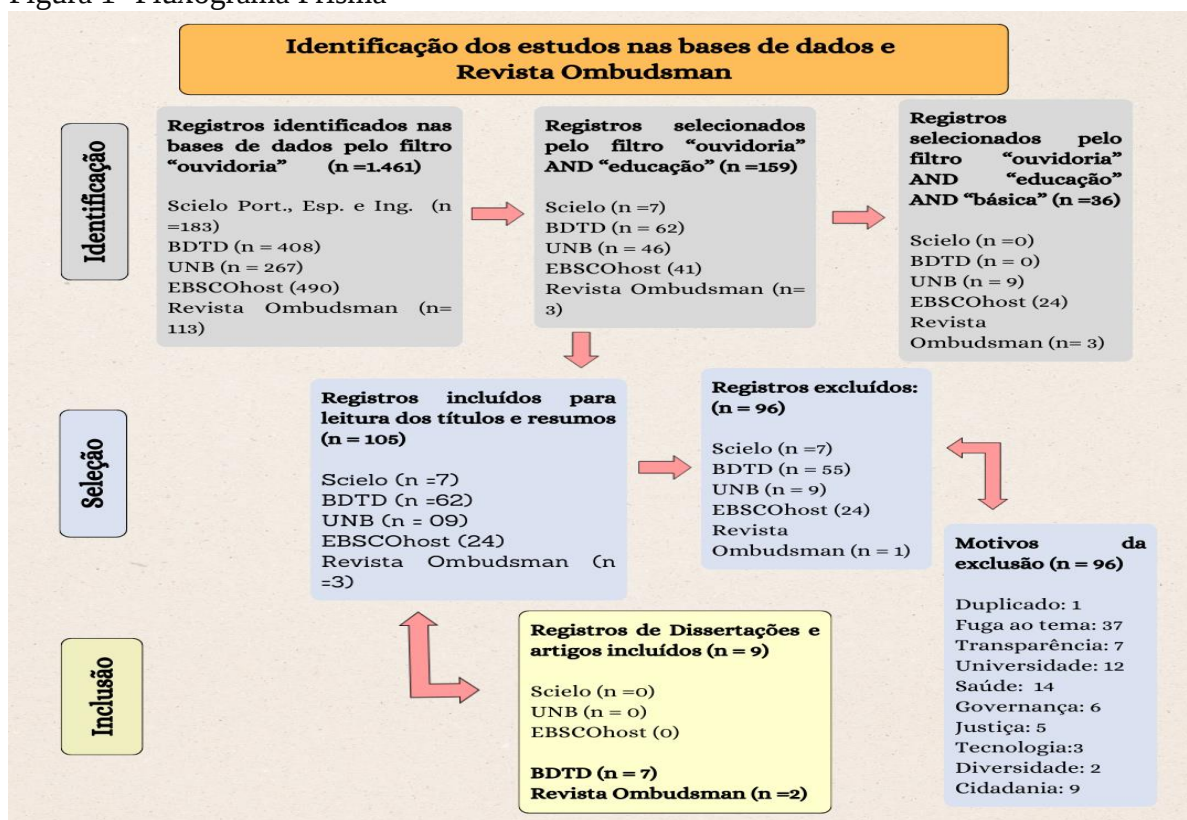
Tabela 2- Resultado da busca na Revista da ABO

Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/ Ombudsman						
Link da revista: https://revista.abonacional.org.br/revista						
Anos de publicação	2017-2018	2019	2020	2021	2022	2023
Quantidade de artigos	17	26	22	20	13	
Total geral de artigos	113					
Artigos incluídos	02					

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para identificação do conteúdo abordado nos produtos científicos, realizou-se a leitura na íntegra dos artigos e dissertações elegíveis, resultando em nove pesquisas. Para garantir que a RSL fosse realizada de forma completa e transparente, utilizou-se o Fluxograma Prisma⁴ (FP), apresentado na Figura 1.

Figura 1- Fluxograma Prisma



Fonte: Elaboração própria (2024), adaptado (Mackenzie *et al* 2021).

⁴ Fluxograma Prisma é um manual que orienta os pesquisadores a descreverem de maneira organizada o passo-a-passo utilizado nas revisões (Mckenzie *et al* 2021).

A apreciação dos achados foi desenvolvida com o enfoque nas características gerais das publicações científicas, destacadas nos nove estudos que compõem esta revisão: um foi publicado em 2023 (D1), quatro em 2020 (A1, D2, D4 e D5), três entre 2018 e 2019 (A2, D3 e D6), e um em 2012 (D7). Todos os estudos foram realizados no Brasil, sendo cinco na região Sudeste, especificamente nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro; três na região Nordeste, sendo dois em Pernambuco e um no Ceará; uma pesquisa foi feita na região Norte, no Estado de Tocantins; e outra realizada em dois Estados simultaneamente, São Paulo e Amazonas.

Quanto à base de dados, 78% das pesquisas incluídas foram identificadas na literatura cinzenta, disponibilizadas na BDTD, no idioma português. Os 22% dos artigos incluídos na revisão são indexados na *Revista do ABO*. Entre as pesquisas incluídas, observou-se a prevalência de pesquisadores com atuação direta nas ouvidorias da educação, desempenhando papéis variados, desde o cargo de ouvidora-geral ao cargo de inspetor escolar, (Morato Miranda, 2023; Souza, 2020; Oliveira, 2020; Reis, 2019; Martins, 2018 e Leandro, 2012).

No que concerne ao grupo de participantes nas pesquisas, a RSL revelou um perfil bastante representativo, com a presença de servidores da ouvidoria e do Tribunal de Contas, professores, gestores, inspetores escolares, estudantes do ensino médio e da sociedade civil, esta representada pelos manifestantes.

Quanto à metodologia, verifica-se a prevalência do estudo de caso, com a análise documental em 67% das publicações. De acordo com os objetivos dos estudos, apura-se que as pesquisas realizadas têm como meta compreender o funcionamento e a atuação das ouvidorias da educação nas análises das manifestações, na mediação dos conflitos, como também identificar os principais fatores geradores de reincidência das manifestações que são encaminhadas à Ouvidoria da Educação. Dois estudos trazem de forma significativa a participação dos estudantes do ensino médio, seja expressando suas opiniões a respeito da Ouvidoria da Educação, ou despertando nos estudantes o interesse pelas ouvidorias como instrumento de participação social e cidadã.

Os resultados das pesquisas indicam um aumento na demanda por serviços das ouvidorias educacionais, acessadas principalmente pela internet e telefone. Os participantes do estudo de Oliveira (2017- 2018) revelam satisfação em relação aos serviços prestados pela ouvidoria, percebendo-a como ferramenta essencial de *feedback* da gestão pública educacional, capaz de fortalecer a participação cidadã e a gestão democrática nas escolas, facilitar a resolução de conflitos e contribuir para a melhoria dos serviços educacionais.

Nas pesquisas desenvolvidas por Martins (2018), Reis (2019), Souza (2020) e Ferreira (2020), os achados sugerem a construção de um Plano de Ação Educacional, com ações de formação continuada para inspetores escolares.

Já nas pesquisas de Oliveira (2020), Oliveira et al. (2020) e Morato Miranda (2023), os resultados trazem como participantes da pesquisa os alunos e afirmam que a participação dos estudantes, por meio das suas sugestões, solicitações, reclamações e elogios junto aos estabelecimentos públicos. Isso contribui para a melhoria da educação e prepara os discentes para o exercício da cidadania.

No primeiro trabalho acadêmico sobre a Ouvidoria da Educação realizado por Leandro (2012), as evidências mostram a necessidade de as ouvidorias não terem como ouvidores, representantes partidários políticos e elucida os percalços e a falta de transparência em fornecer os dados para prosseguir com a pesquisa como planejada. Ainda no trabalho de Leandro (2012), os dados confirmam a existência de dificuldades para executar os serviços da ouvidoria, seja quando o gestor da educação não reconhece a legitimidade da ouvidoria ou por não permitir o acesso aos documentos.

Ademais, nas pesquisas de Martins (2018) e Ferreira (2020), observam-se dificuldades de atuação da Ouvidoria da Educação quando há aumento das manifestações registradas. Diante dessa situação, propõem-se ações de treinamento, capacitação e reflexão sobre a prática de inspetor.

As principais implicações, apresentadas nos estudos elencados na RSL, destacam que todas as pesquisas coadunam que é inevitável a ação pública realizada a partir de ações participativas da sociedade e com políticas que intensifiquem a divulgação dos serviços da ouvidoria. Isso é crucial para garantir os direitos educacionais, fortalecer a gestão democrática e melhorar a qualidade dos serviços públicos.

Ao se colocarem em prática os instrumentos de ação pública, como: o Plano de Ação Educacional (PAE), sugerido nas pesquisas de Martins (2018), Reis (2019) e Souza (2020), e a criação das ouvidorias estudantis dentro das escolas, recomendada no estudo de Morato Miranda (2023), é possível constituí-los como instrumentos de ação pública que viabilizam a eficácia das ouvidorias e favorecem a formação cidadã dos adolescentes e jovens. no que concerne à ação pública de participação democrática dos atores e atrizes educacionais e das organizações governamentais ou não governamentais. Detalhamos os achados no quadro 3.

Quadro 3- Detalhamento dos produtos científicos

ID	Autor(es)/ Ano/ País/ Estado/ Cidade Título da pesquisa)	Pergunta da pesquisa / Objetivo(s)	Participantes e Metodologia	Principais resultados	Implicações
D1	Morato Miranda (2023), Brasil/ Santos-SP e Manaus- AM As Ouvidorias Estudantis Enquanto Interfaces da Ação Pública	Compreender as dinâmicas dos projetos das ouvidorias estudantis. Analisar as interações entre atores e setores. Conceituar interface da ação pública.	Técnicos da ouvidoria de SP e do Tribunal de Contas do AM Servidores das Secretarias Municipais de Educação, professores e gestores Metodologia Exploratória Qualitativa. Estudo de Casos com entrevista semiestruturada	Prática pedagógica para o fortalecimento da gestão democrática escolar. Ouvidoria estudantil como um instrumento de ação pública.	Implementação de ouvidorias estudantis em outros Estados.
D2	Ferreira (2020) Brasil/ Palmas- Tocantins A Ouvidoria Municipal de Palmas-TO e a Mediação de Conflitos	Verificar atuação da ouvidoria em relação à mediação e resolução dos conflitos Analisar os conflitos e avaliar o atendimento e a ocorrência do <i>feedback</i> da ouvidoria	Diretora da Ouvidoria-Geral Metodologia Estudo de Caso Qualitativa- e quantitativa	Verificou-se a ocorrência do <i>feedback</i> e a função da Ouvidoria de intermediar a relação sociedade e governo.	Ações participativas com a sociedade. Divulgação dos serviços prestados pela Ouvidoria e sua importância no controle social
D3	Martins (2018) Brasil Minas Gerais Ouvidoria Educativa e inspeção Escolar: As	Analisar os principais fatores que geram manifestações. Descrever o (SIE) da SRE e o serviço de	Diretores e Inspetores Escolares. Metodologia Estudo de caso, documental, qualitativa, com questionário	Identificação das percepções dos diretores e inspetores sobre o processo de apuração e resposta às manifestações.	Necessidade de definição das ações que permitam que o inspetor cumpra todas as suas atribuições. A atuação da Ouvidoria deve focar em ações preventivas para

	Implicações das Manifestações recebidas no Trabalho de Inspetor Escolar	Ouvidoria Educacional Mapear os assuntos das manifestações e propor um plano de ação preventivo		Identificação das tipologias mais frequentes das manifestações	garantir maior satisfação dos usuários dos serviços educacionais.
D4	Souza (2020) Brasil/ Diamantina-MG A Apuração de manifestações pelo Serviço de Inspeção Escolar na Superintendência Regional de Diamantina: desafios e propostas	Analisar quais são os fatores geradores de manifestações e as causas das reincidências das Manifestações na ouvidoria Propor um plano de ação para o Inspetor Escolar atuar de maneira preventiva.	Inspetores e Diretores escolares Metodologia Estudo de caso Abordagem qualitativa, com análise documental com aplicação de questionários e entrevistas	Necessidade de definição de padrão para apuração das manifestações. Formação para os servidores Criação e/ou ampliação dos canais de diálogos com a comunidade escolar.	Plano de Ação Educacional (PAE) com Ações: para padronizar as apurações das manifestações, Formação para Inspetores e servidores escolares, criação de mecanismo de monitoramento e controle das respostas das manifestações. Valorizar o diálogo e a mediação de conflitos.
D5	Oliveira 2020 Brasil/ Olinda-PB Ensino médio Integrado e Formação Cidadã; O exercício do Controle Social a partir do acesso à informação	Compreender como o exercício do controle social a partir do acesso à informação pública pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio Integrado	Estudantes do EM Integrado Metodologia Exploratória e participante. Qualitativa com uso de questionários e entrevistas	Manifestações dos estudantes para promoção de ajustes ou aperfeiçoamentos dos serviços. A participação dos estudantes é muito pequena. Promoção de ações para a superar as dificuldades dos estudantes e exercer o protagonismo estudantil	Participação do estudante, propiciada pelo acesso à informação pública, contribui para sua formação cidadã
D6	Reis (2019) Brasil/ Juiz de Fora	Analisar quais ações podem ser implementadas	Inspetores, diretores e manifestantes	Pouco conhecimento dos gestores. Dificuldades de	Plano de Ação Educacional (PAE) sugere ações que poderão ser

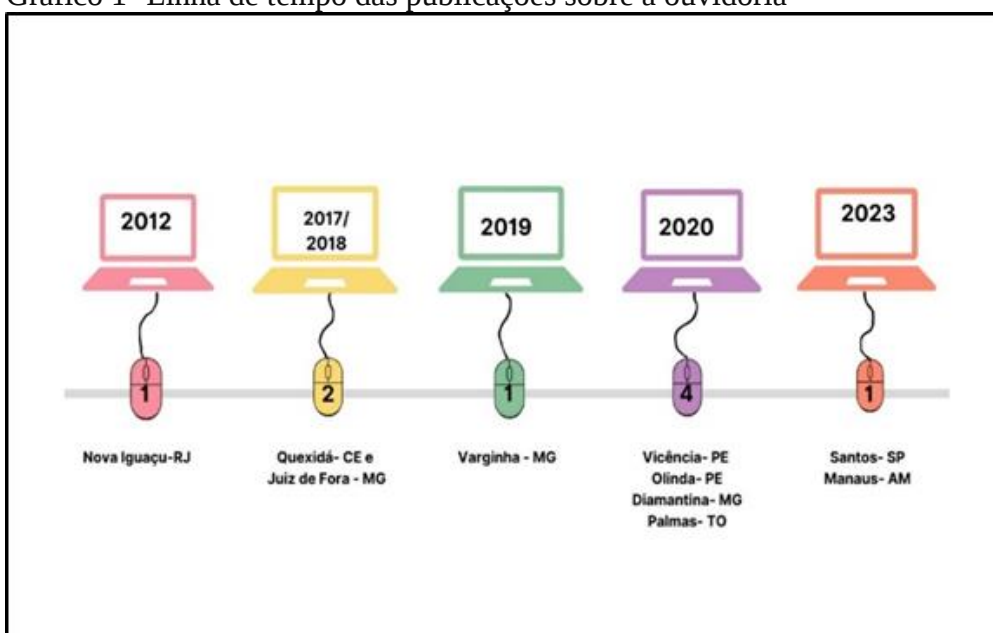
	As denúncias apuradas pelo Serviço de inspeção Escolar relacionadas à gestão de pessoas	para reduzir os problemas geradores de denúncias.	Metodologia Estudo de caso, Documental Qualitativa, entrevistas	atuação dos inspetores; a Pouca comunicação entre a gestão escolar e a comunidade. Deficiência no processo de apuração de denúncias. Falta de formação e treinamentos	adotadas para enfrentar os problemas diagnosticados.
D7	Leandro (2012) Brasil/RJ “Ouvidoria da Educação”: a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu	Descrever e analisar a experiência da Ouvidoria da Educação de Nova Iguaçu	Ouvidora Metodologia Estudo de caso	Necessidade de desenvolver a gestão democrática e agenda propositiva dos direitos sociais aos diferentes atores. Só há condições de ter uma ouvidoria quando os espaços dão legitimidade.	Dificuldades de acesso aos dados da Ouvidoria da Educação. Necessidade de o gestor da educação não reconhecer a legitimidade da ouvidoria. Ouvidoria sem transparência, perde sua autonomia.
A1	Oliveira et al (2020) Brasil/PE A Importância das Ouvidorias Públicas Municipais na Visão dos Estudantes do Ensino Médio: Um Estudo Realizado em Vicência- PE	Conhecer as opiniões dos estudantes do Ensino Médio sobre o serviço de Ouvidoria. Despertar nos alunos o desejo para participar das discussões para intervir na Administração Pública	Estudantes do Ensino Médio de 2 escolas públicas Metodologia A pesquisa prática de natureza científica e bibliográfica	Os estudantes apresentam conhecimento satisfatório sobre a Ouvidoria e reconhecem a importância da ouvidoria para intervir nos conflitos e ter como função acolher a sociedade.	Discutir a participação da sociedade no meio administrativo. Demonstrar a importância de usar a ouvidoria como ferramenta da gestão pública e de participação democrática para a sociedade.
A2	Oliveira (2017/2018) Brasil/ Ceará A Ouvidoria como Instrumento de	Descrever a experiência de Ouvidora da Secretaria da Educação de Quixadá-CE	Ouvidora da educação Metodologia Pesquisa empírica e documental	Constatou-se que com a criação da Ouvidoria, essa passou a ser ferramenta fundamental de <i>feedback</i> para a	Processo de valorização das ouvidorias

	Avaliação e Melhora da Qualidade dos Serviços Oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Quixadá-CE	realizada de 2013 a 2016.		Gestão Pública, principalmente para a Educação local	
--	--	---------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apesar do crescente interesse de estudos sobre as ouvidorias públicas no Brasil, a temática da ouvidoria na educação básica e/ou ouvidoria educacional, incluindo ouvidorias estudantis, permanece pouco explorada, pois esta revisão mostrou que menos de 1% do total dos registros bibliográficos analisados abordou as dinâmicas da ouvidoria nesse nível de ensino. O Gráfico 1, a seguir, mostra a linha de tempo das pesquisas com o tema da ouvidoria na Educação Básica.

Gráfico 1- Linha de tempo das publicações sobre a ouvidoria



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos dados do Gráfico 2 e considerando que a Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017, completará oito anos de sua sanção em 2025, e sete anos de efetivação para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com mais de 500 mil habitantes, observa-se uma distribuição desigual de estudos e pesquisas no período de 2012 a 2023. Continuando com as evidências da linha de tempo, verifica-se que 55,6% das pesquisas foram realizadas na região

Sudeste, seguida pela região Nordeste com 33,3% de abrangência dos estudos, a região Norte vem em terceiro lugar com 11,1%; observa-se que a região Sul e a região Centro-Oeste, região a qual nessa investigação, não apresentaram registros de pesquisas desenvolvidas. Esse cenário reafirma a importância do estudo realizado.

As informações da linha de tempo apresentam maior concentração de pesquisas realizadas no ano de 2020, com quatro estudos publicados, enquanto os demais anos apresentaram apenas um estudo por ano. Diante dessas informações, constata-se que as pesquisas sobre a Ouvidoria da Educação Básica revelam-se intermitentes no âmbito acadêmico, pois há uma média de um estudo por ano, e o primeiro estudo foi realizado cinco anos antes da sanção da Lei nº 13.460/2017.

O estudo realizado por Morato Miranda (2023) sobre as ouvidorias estudantis é uma das pesquisas mais recentes realizadas no Brasil, aponta que, apesar de existirem ouvidorias estudantis em alguns Estados brasileiros, o autor não identificou nenhuma pesquisa acadêmica que as investigasse. O trabalho também discute o conceito de interface socioestatal e ação pública, a partir das interações democráticas entre os atores e setores.

Esse estudo demonstrou que a prática pedagógica de instituir ouvidorias estudantis no interior dos grêmios estudantis, ao afirmar que “a participação dos estudantes contribui para uma melhor organização e planejamento dos espaços pedagógicos” (Oliveira, 2020, p. 103), também amplia o conceito de cidadania e democracia entre os alunos. Isso porque envolve a prática do debate entre o aluno ouvidor, os membros do grêmio estudantil e representantes do poder público na resolução de problemas sociais presentes no ambiente escolar.

Os estudos de Martins (2018), Reis (2019) e Souza (2020) foram conduzidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Utilizou-se a metodologia de estudo de caso, com abordagem qualitativa e análise documental e, como campo de investigação, o Serviço de Inspeção Escolar da Superintendência Regional de Ensino de três cidades mineiras: Juiz de Fora, Diamantina e Varginha.

As investigações demonstraram que, nos três estudos analisados, há uma continuidade temática. No estudo de Martins (2018), teve como foco o mapeamento das manifestações recebidas no setor. A pesquisa de Reis (2019) concentrou-se na análise das ações que poderiam ser implementadas para reduzir os problemas geradores das denúncias. Já Souza (2020) abordou as apurações e os fatores que contribuem para a reincidência das manifestações.

A pesquisa da Ferreira (2020) investigou a mediação de conflitos e propôs a realização de ações participativas para desenvolver a transparência nas ações públicas. Sugeriu a realização de pesquisas periódicas sobre o nível de satisfação dos usuários, pois as demandas

da pasta cresceram significativamente, mas a ouvidoria “não tem proposto e tampouco executado ações e planos efetivos para sanar as dificuldades dos usuários reconhecidas pelas demandas protocoladas” (Ferreira, 2020, p. 117).

Os estudos de Oliveira (2020) e Oliveira et al (2020) apresentam convergências ao darem relevância para a participação dos estudantes do ensino médio nos canais de comunicação, seja contribuindo com a formação cidadã desses estudantes seja como ferramenta de participação, controle e informação. Dessa forma: “é preciso, na perspectiva da formação para a cidadania, incentivar os jovens a utilizarem os recursos de acesso à informação para atuarem na gestão pública, sugerindo melhorias e exercendo importante papel fiscalizatório” (Oliveira, 2020, p.103).

Tais pesquisas se assemelham ao estudo realizado por Morato Miranda (2023), ao abordarem a participação dos estudantes nas decisões. Ainda segundo a autora, as ouvidorias estudantis, no ambiente escolar, “dão voz aos alunos e, enquanto instituições participativas, constituem uma prática pedagógica dialógica, “que amplia as noções de cidadania e democracia, por meio de ações conjuntas de alunos e debates, em minipúblicos, os grêmios estudantis (Morato Miranda, 2023, p. 142). A autora também ressalta que a linguagem utilizada nas ouvidorias convencionais deve ser simples, de modo a atender ao público juvenil, corroborando com a pesquisa de Oliveira (2020, p. 103), ao afirmar que é necessário “tornar as informações compreensíveis para o público juvenil e dar ampla divulgação dos instrumentos de participação social”.

A pesquisa elaborada por Leandro (2012) pode ser considerada um estudo pioneiro sobre a Ouvidoria da Educação, pois apresentou a experiência de uma ouvidora, em 2008, ao tratar da mediação de conflitos no cotidiano escolar. O primeiro ponto crucial identificado pela autora é que a ouvidoria só adquire sentido quando o gestor educacional reconhece sua legitimidade. Outro aspecto relevante foi o impedimento enfrentado após sua saída da função: a pesquisadora foi impossibilitada de dar continuidade ao estudo conforme o planejamento inicial, pois teve o acesso negado às informações registradas no sistema da Ouvidoria da Educação. Para prosseguir com a pesquisa, ela protocolou dois novos pedidos. No entanto, obteve a seguinte resposta: “obtive como resposta o veto parcial ao pleito, com restrições que impediam a compreensão plena do trabalho realizado e a própria confiabilidade dos dados” (Leandro, 2012, p. 18).

Enfim, com base na análise da revisão sistemática de literatura, conclui-se que os estudos a respeito das ouvidorias na Educação Básica evidenciam diversas lacunas, como: a necessidade de realizar pesquisas nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil, regiões que, desde

a implementação da Lei nº 13.460/ 2017, não realizaram nenhum estudo científico ou técnico sobre as ouvidorias educacionais. Outras lacunas são: aprofundar os estudos sobre o papel da ouvidoria educacional na melhoria dos serviços educacionais; promover ações participativas com a sociedade, incluindo os estudantes; realizar a adoção de procedimentos padronizados para a apuração das manifestações; a urgência em ampliar a transparência nas ações das ouvidorias, realizar pesquisas *in loco*, dentro das ouvidorias; e expandir a implementação de ouvidorias estudantis em outras cidades brasileiras, posto que, no estudo de Morato Miranda (2023), são definidas como instrumento de ação pública, envolvendo a diversidade de representantes para que juntos possam amenizar e/ou solucionar os conflitos escolares.

1.4 As ouvidorias da Educação Básica no contexto brasileiro

Conforme já registrado anteriormente, é necessário ampliar os estudos sobre as ouvidorias na Educação Básica no contexto brasileiro. Com a promulgação da Lei nº 13.460, de 2017, os representantes governamentais passaram a ter a obrigação de cumprir seus dispositivos. Assim, Estados, Municípios e o Distrito Federal têm o dever legal de implementar ouvidorias, sejam elas gerais, seccionais ou especializadas, como as voltadas especificamente à Educação Básica.

O estudo de Nascimento (2013), sobre as Ouvidorias Educacionais, constatou a existência de dez ouvidorias vinculadas às Secretarias de Educação (SEDUC) nos seguintes estados: Pará, Tocantins, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Alagoas, Bahia, Ceará e Piauí. À época, observava-se a prevalência das Ouvidorias Educacionais na Região Nordeste, com um total de quatro unidades, seguida pelas Regiões Norte e Sudeste, com duas ouvidorias cada, e pelas Regiões Sul e Centro-Oeste, com uma em cada. Esses dados foram importantes para atualizar o panorama da implementação das ouvidorias na Educação Básica no território brasileiro.

Visando elaborar um novo panorama sobre a ampliação (ou não)— das ouvidorias na Educação Básica em cada um dos estados brasileiros, inicialmente foi enviado um pedido de informação por meio da plataforma Fala.BR. A resposta foi encaminhada dentro do prazo, esclarecendo que a Controladoria-Geral da União (CGU) “não tem informações sobre a criação e regulamentação de ouvidorias nos estados e municípios e que seria possível obter tais dados com os gestores locais ou por meio do Painel Resolve”. No entanto, a busca realizada nesse painel também não teve êxito, pois, conforme informado pela própria CGU, a adesão das ouvidorias ao Fala.BR é voluntária.

Ainda com o objetivo de mapear as ouvidorias educacionais nos estados e avaliar a conformidade das ações governamentais com a legislação vigente, no que se refere à garantia da participação, proteção e defesa dos direitos dos usuários dos serviços públicos, a pesquisadora dirigiu-se ao Ministério da Educação (MEC). A intenção era dialogar diretamente com servidores ou ouvidores do órgão, a fim de obter informações mais detalhadas sobre a identificação das Secretarias Estaduais de Educação e os respectivos contatos das ouvidorias. No entanto, a tentativa foi frustrada, uma vez que não foi possível estabelecer contato com os profissionais da ouvidoria, talvez porque não houve um agendamento prévio, o que não justifica o não atendimento à cidadã.

Tal fato gerou indignação, uma vez que a ouvidoria, por definição, é um canal de comunicação entre o cidadão e o Estado. Assim, como era possível uma cidadã não ter o direito de entrar em um órgão público e nem mesmo ter acesso à ouvidoria, mecanismo que foi constituído para ser o elo entre a sociedade e o Estado, destinado a facilitar o acesso à informação e o exercício da cidadania? Foi uma situação constrangedora, que feriu o preceito estabelecido no artigo 13 da Lei nº 13.460/2017, o qual trata das atribuições precípua das ouvidorias, que tem como princípio “promover a participação do usuário na administração pública” (Brasil, 2017), e não impedir o acesso daqueles que procuram essa instituição pública.

Diante das dificuldades encontradas para compor o cenário das ouvidorias educacionais no Brasil, a pesquisadora optou por realizar o levantamento por meio de websites. A estratégia adotada consistiu em utilizar a plataforma Google, digitando no campo de busca a frase “Ouvidoria da Educação”, seguida do nome de cada estado, o que possibilitou localizar e-mails, números de telefone ou links de contato das respectivas ouvidorias.

No processo de mapeamento das ouvidorias educacionais no Brasil, foram enviados e-mails a todas as ouvidorias estaduais, uma vez que nem todas disponibilizavam link direto para atendimento ao cidadão. A mensagem encaminhada tinha como objetivo solicitar informações sobre o ano e a legislação de criação da ouvidoria, bem como o envio dos Relatórios de Gestão/Ouvidoria referentes ao ano de 2023.

Para construir o panorama das Ouvidorias da Educação Básica (OvEB), a pesquisadora enfrentou desafios na coleta dos dados, uma vez que as respostas obtidas apresentaram uma variedade de canais de retorno. Algumas foram encaminhadas diretamente para o e-mail da pesquisadora; outras responderam ao e-mail inicial, disponibilizando links de acesso a plataformas digitais, como o Fala.BR, ou a plataformas específicas de cada estado. É importante destacar que nem todos os estados responderam ao e-mail inicial. O Quadro 4, a seguir,

apresenta o retrato das ouvidorias da Educação Básica no contexto atual, evidenciando suas datas de criação — inclusive aquelas anteriores à sanção da Lei Federal nº 13.460/2017.

Quadro 4 - Panorama das OvEB no contexto brasileiro

Décadas	Estados	Ano de criação
1ª Década	Distrito Federal	1996
	Ceará	1997
	São Paulo	1999
2ª Década	Bahia	2003
	Minas Gerais	2004
	Pernambuco	2008
	Mato Grosso	2009
3ª Década	Amazonas	2011
	Paraná	2012
	Rondônia	2013
	Goiás	2013
	Rio Grande do Sul	2014
	Piauí	2015
	Mato Grosso do Sul	2017
	Pará	2019
4ª Década	Acre	2023
Sem data de criação	Tocantins	Sim
	Rio de Janeiro	Sim
	Alagoas	Sim
	Santa Catarina	Sim
Não se constatou a criação	Amapá	Não
	Roraima	Não
	Espírito Santo	Não
	Maranhão	Não
	Paraíba	Não
	Rio Grande do Norte	Não
	Sergipe	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O panorama atual das Ouvidorias da Educação Básica (OvEB) no território brasileiro é composto por vinte unidades criadas a partir de 1996, embora se observe que 26% das unidades federativas ainda não tenham implementado uma ouvidoria específica para atender às demandas educacionais. Entre as regiões do país, destacam-se o Centro-Oeste e o Sul, nas quais 100% dos estados possuem OvEB estruturadas. O estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, implementou sua ouvidoria no mesmo ano da promulgação da Lei nº 13.460/2017, que garante a participação, proteção e defesa dos direitos dos usuários dos serviços públicos (LGPD-DU).

Na região Norte, constata-se que cinco Estados já criaram suas OvEB, enquanto Roraima e Amapá ainda necessitam avançar na discussão de políticas públicas que promovam a participação social, o controle democrático e a garantia dos direitos dos estudantes da Educação Básica. Já o Sudeste apresenta 75% de seus Estados com OvEB instituídas, com exceção do Espírito Santo.

No Nordeste, verifica-se que 55% dos estados possuem ouvidorias educacionais, enquanto Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe ainda carecem dessa estrutura. A partir da solicitação de informações sobre a existência das OvEB nos estados, fundamentada na Lei de Acesso à Informação, constatou-se que seis unidades federativas não responderam ao pedido inicial enviado por e-mail: Maranhão, Paraíba, Sergipe, Amapá, Roraima e Espírito Santo. A Ouvidoria-Geral do Estado do Rio Grande do Norte respondeu, por meio da plataforma Fala.BR, que a educação estadual não conta com uma ouvidoria regulamentada em lei. Esclareceu, ainda, que a pasta aderiu à plataforma Fala.BR e designou um servidor para operá-la, mas, internamente, está articulando a formalização de uma ouvidoria própria.

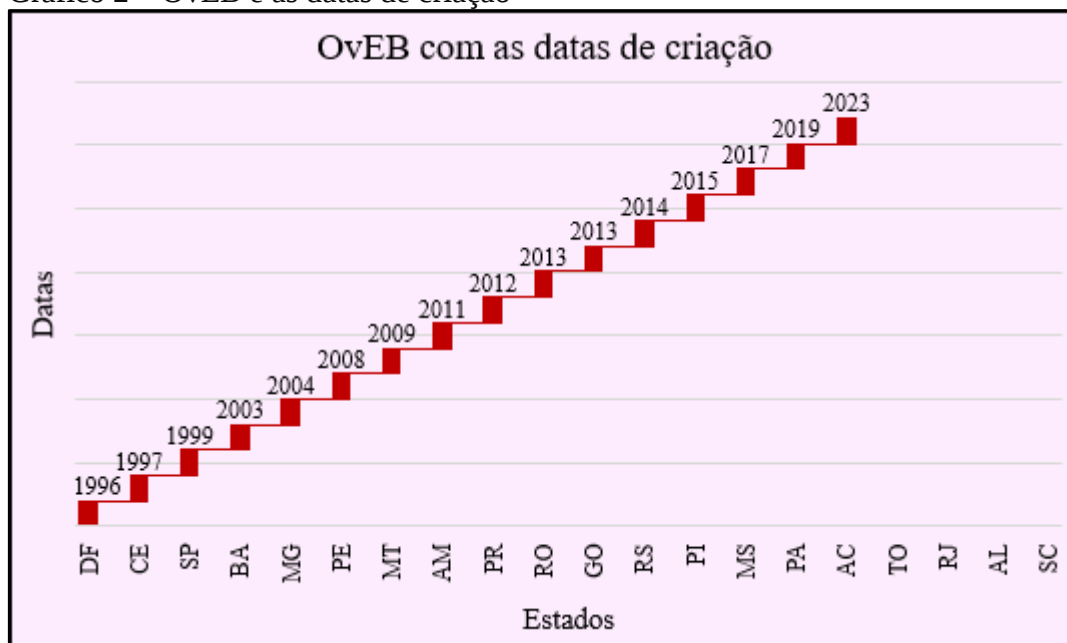
No que tange à Ouvidoria da Educação do Estado de Tocantins, pode-se dizer que o acesso à informação solicitada foi negado, pois a pessoa responsável pelo setor não compreendeu que se tratava de um pedido de acesso à informação, e deduziu que a pesquisadora realizaria um estudo na Ouvidoria da Educação do Estado. Diante disso, a pesquisadora recebeu por e-mail o número de protocolo para acessar a Plataforma Fala.BR com a seguinte resposta:

Reforço que toda e qualquer pesquisa, no âmbito da Educação Básica na rede estadual de ensino do Estado do Tocantins, é disciplinada pela Instrução Normativa nº 06, de 14 de julho de 2020, publicada no Diário Oficial do Estado do Tocantins, nº 5644, do dia 16 de julho de 2020, que dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a regulamentação do Apoio à Pesquisa na Educação Básica. Nesse sentido, oriento que sua solicitação seja direcionada à Ouvidoria de Educação do Distrito Federal, considerando que sua solicitação é de competência daquele órgão (Fala.BR, 2024).

Diante dessa resposta, entende-se que a ouvidoria contrariou o Art. 4º da LAI, especificamente no que se refere ao inciso I, que considera informação como dados, processados ou não, que podem ser utilizados para produção e transmissão de conhecimento, contidos em qualquer meio, suporte ou formato. Ou seja, os dados, as informações referentes à OvEB de Tocantins não são transparentes, pois negam a produção e a transmissão de conhecimento público, mesmo após o envio de um segundo e-mail esclarecendo que a pesquisa não seria realizada no referido Estado.

No gráfico 2, abaixo, apresentam-se as OvEB com suas respectivas datas de instituição.

Gráfico 2 – OvEB e as datas de criação



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da análise do gráfico 2, observa-se que dezesseis Estados publicaram suas datas de criação e, a partir dessa informação, constata-se que a instauração das OvEB ocorreu ao longo de quatro décadas. As primeiras ouvidorias educacionais foram criadas na década de 1990, nos Estados do Distrito Federal, Ceará e São Paulo. Na década de 2000, o Estado da Bahia constituiu a OvEB (em 2003), seguido por mais três Estados, esta década se encerra com a criação da OvEB de Mato Grosso (em 2009). A terceira década de implementação das OvEB teve início na Região Norte, no ano de 2011, quando o Estado do Amazonas criou a OvEB por meio de decreto. Nesse período, foram constituídas mais sete ouvidorias educacionais, sendo finalizada com a OvEB no Estado do Pará, em 2019.

A última década é marcada pela criação da OvEB no Estado do Acre, no ano de 2023. Observa-se ainda a maior concentração de criação das OvEB na terceira década, com a criação de oito ouvidorias. Dessas, três foram localizadas na Região Sul, duas na Região Centro-Oeste, outras duas na Região Norte e uma na Região Nordeste. Um ponto notável é que, nessa década, não houve a abertura de nenhuma ouvidoria na Região Sudeste.

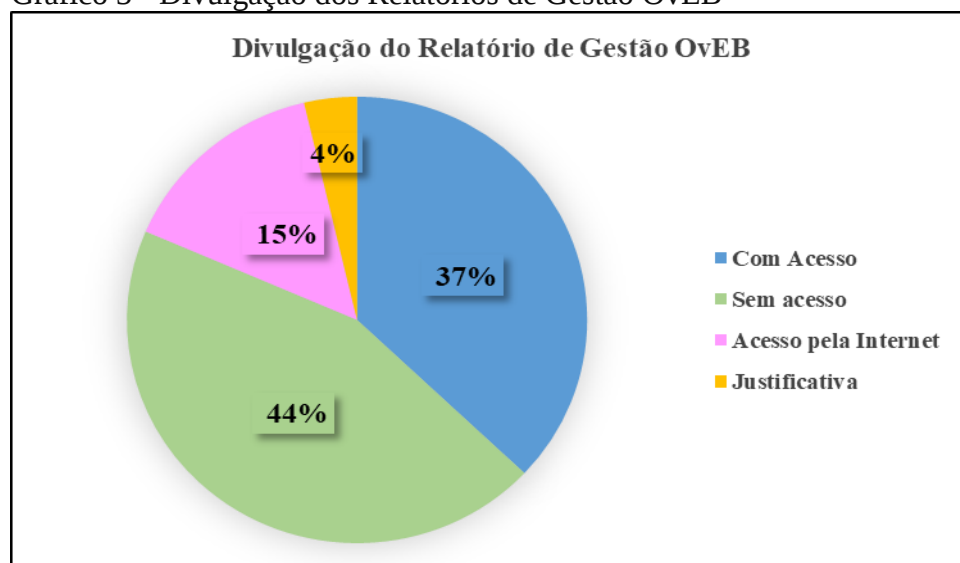
Percebe-se também, no gráfico 2, que os quatro últimos Estados, Tocantins, Rio de Janeiro, Alagoas e Santa Catarina não apresentaram as respectivas datas de instauração de suas OvEB. Assim, os dados apresentados revelam que o Distrito Federal foi o primeiro ente

federativo a criar uma ouvidoria educacional e o Acre, o mais recente a implementar a OvEB. Consta-se com 81,2%, que as ouvidorias foram criadas antes mesmo da promulgação da Lei nº 13.460/2017.

Para complementar as informações sobre as OvEB no contexto brasileiro, além do contato inicial por e-mail solicitando os Relatórios de Gestão da OvEB do ano de 2023, realizou-se uma pesquisa na internet para localizar os relatórios dos Estados que não responderam à solicitação, ou que responderam parcialmente, sem disponibilizar os referidos documentos. Essa abordagem possibilitou a ampliação e a segurança de uma coleta de dados mais abrangente. Esses relatórios reúnem informações relevantes sobre o número de manifestações, os motivos das manifestações, a análise dos pontos recorrentes, bem como, as providências aplicadas pela instituição ou órgão público. Tais documentos servem de base para apontar as falhas e sugerir melhorias na prestação dos serviços públicos, como também dar transparência às ações da Ouvidoria (Brasil, 2017).

A análise dos Relatórios de Gestão teve como objetivo verificar o cumprimento do artigo 15 da Lei nº 13.460/2017, especificamente do parágrafo único, inciso II, que trata da disponibilização do relatório anual de gestão, além de identificar os conceitos de e apresentar os indicadores adicionais diferentes dos exigidos. A partir do gráfico 3, intitulado, “Divulgação dos Relatórios de Gestão OvEB”, observa-se que 44% das OvEB não disponibilizaram o acesso aos seus relatórios, seja por meio da divulgação na internet, seja solicitação da pesquisadora. Esse dado revela contradições por parte de quem defende a transparência, ao não assegurar o direito fundamental de acesso à informação.

Gráfico 3 - Divulgação dos Relatórios de Gestão OvEB



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os registros apontam, também, uma justificativa feita por uma das OvEB, que respondeu que: o relatório era disponibilizado anualmente ao gabinete da secretaria, sendo caracterizado como acesso interno. Esse fato revela a falta de transparência e o descumprimento do órgão em não disponibilizar o acesso às informações de interesse público (Brasil, 2011). Por sua vez, tem-se o registro de que 52% das OvEB se comprometem com a transparência ao atender às exigências da Lei de Acesso à Informação (LAI) e da lei que garante a participação, proteção e defesa do usuário (LGPP-DU).

O quadro a seguir apresenta os conceitos de OvEB atribuídos pelas instituições públicas, conforme os Relatórios de Gestão. É importante ressaltar que cada ouvidoria tem autonomia para elaborar seus relatórios, mas que é necessário cumprir as orientações da LGPP-DU, ressalta-se ainda que a identificação dos Estados foi feita pelos códigos de E 1 a E 7.

Quadro 5 - Conceitual de OvEB

Estados	Conceitos
E 1	Ouvidoria da Seduc constitui-se como um meio estratégico e legítimo de comunicação entre a Sociedade e a Administração Pública”.
E 2	Ouvidoria temática, que tem por finalidade receber, tramitar e encaminhar denúncias, reclamações e todos os outros tipos de manifestações relativas aos serviços e atividades de sua área
E 3	A Ouvidoria é uma instância que possibilita a participação dos cidadãos na gestão pública, traduzida pela manifestação de suas sugestões, reclamações, denúncias e elogios, por meio de canais de contato ágeis e eficazes, garantindo o exercício da cidadania. É um canal de comunicação/mediação entre o cidadão e a instituição, fundamentando a sua atividade nos princípios da ética, urbanidade, eficiência, sigilo, boa-fé, isenção e transparência nas relações entre o Estado e a sociedade”
E 4	Atua como instância de participação social com o propósito de auxiliar no aprimoramento da gestão e melhorar os serviços públicos prestados, além de facilitar o acesso aos direitos dos usuários, seja interno ou externo.
E 5	As ouvidorias públicas são instâncias criadas para, dentre outras coisas, possibilitar a participação dos cidadãos e aprimorar o controle social sobre as instituições públicas. Elas promovem e garantem os direitos de cidadania, por meio do diálogo e da prestação de contas. Condutora de opiniões, reclamações e denúncias, a ouvidoria atua na mediação das relações entre o cidadão e a instituição, fundamentando a sua atividade nos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência
E 6	Espaço de comunicação entre os cidadãos e a gestão pública, estabelecendo a resolução ágil das questões apresentadas, promovendo a cidadania e a melhoria na Rede Estadual de Ensino.
E 7	É um canal de comunicação disponibilizado pelo Governo do Estado de que acolhe a participação do cidadão, cada vez mais exigente por melhorias na qualidade dos serviços prestados pela Administração Pública

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É possível perceber, no quadro acima, que o conceito de OvEB que mais se destaca é o de um canal ou meio estratégico, ou instância de comunicação que possibilita, acolher a participação do cidadão na gestão dos serviços públicos. No entanto, dois estados, E3 e E5, se destacam por atuarem, além da comunicação, na mediação entre indivíduos sociais e as instituições.

A partir da análise dos relatórios das OvEB, foi possível identificar e apresentar os indicadores adicionais diferentes que, embora não estejam previstos inicialmente e nem exigidos na LGPP-DU, contribuem significativamente para o fortalecimento da transparência das manifestações. Essa análise possibilitou a identificação de ações realizadas para o aperfeiçoamento dos serviços educacionais prestados aos estudantes, bem como, a toda comunidade escolar. Os indicadores e as ações são aqui apresentados de forma ampla para resguardar o sigilo dos dados encontrados.

Entre os principais indicadores adicionais, destacam-se:

- Especificação dos assuntos e subassuntos, conforme a tipologia das manifestações, incluindo também, as das denúncias, como: condutas inadequadas do servidor e do professor (assédio sexual e moral, agressão a alunos, avaliações como forma de punição; entre outras); gestão escolar (bolsa estudante); conduta dos alunos (agressão física) e irregularidades na contratação dos professores e mediadores;
- Monitoramento de assuntos recorrentes, como o acompanhamento da demanda de reclamação sobre material escolar e controle de frequência;
- Apresentação da quantidade dos registros das manifestações encaminhadas para as unidades internas, como: Diretoria de Ensino;
- Criação de formulário para unidades subordinadas, visando à elaboração dos relatórios mensais;
- Divulgação do perfil dos manifestantes, quanto à pessoa física ou jurídica e ao gênero.

No que concerne às ações realizadas para aprimorar a prestação dos serviços e implementar medidas que assegurem a defesa dos direitos dos usuários da Educação Básica, apresentam-se às ações reveladas a partir dos relatórios analisados, como:

- Atuação com base na mediação de conflitos para resolução de situações rápidas, evitando o registro formal das manifestações;
- Criação de agenda e realização de visitas às escolas, às DREs e às CREs com o intuito de divulgar os serviços da OvEB;

- Elaboração de Ato Conjunto Interinstitucional a fim de estabelecer um protocolo para atendimento, apuração e investigação de situações de violência contra estudantes;
- Sugestão de ajustes nos trabalhos das escolas para prevenção e combate à violência entre alunos e conflitos de alunos, pais e professores da rede;
- Implementação de procedimento padronizado para recepção de casos de violência;
- Capacitações nas unidades escolares, com todo corpo de servidores.

Esses resultados possibilitaram apresentar o processo de implementação das ouvidorias públicas no Brasil; revelar o panorama da realidade da criação das Ouvidorias da Educação Básica (OvEB) no contexto brasileiro; identificar os conceitos atribuídos às OvEB por cada Estado. Também evidenciou as diferentes formas de elaborar os relatórios de gestão de ouvidoria, bem como apontar os Estados, em que as OvEB cumprem a lei, ao publicizar os relatórios de ouvidoria à população; chamar atenção para a elaboração de ações práticas para contribuir com a melhoria dos serviços educacionais. Por fim, foi possível constatar que a Ouvidoria da Educação Básica do DF, foi a primeira ouvidoria educacional a ser implementada no território brasileiro, conforme será detalhada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 - OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL E A BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA

Neste capítulo, apresentamos, de maneira breve, o contexto histórico da SEEDF e divulgamos a Ouvidoria da Educação Básica do DF (OvEB-DF), discutindo sobre as principais ideias relacionadas à Burocracia de Nível de Rua das Unidades Subordinadas de Ouvidoria (US-OvE), com um enfoque específico nos servidores públicos incumbidos do atendimento presencial realizado nas Coordenações Regionais de Ensino. Trazemos ainda, o perfil e as práticas de atuação dos burocratas de nível de rua atuantes nas US-OvE.

2.1 Ouvidoria da Educação Básica do DF

Historicamente, de acordo com as informações do Arquivo Público do DF (Brasília-DF, 2017) as primeiras discussões sobre a educação na capital federal aconteceram no ano de 1956, antes da inauguração de Brasília. O então, Departamento de Educação e Difusão Cultural foi implementado na estrutura da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), com o objetivo de proporcionar atividades pedagógicas até a implementação do sistema educacional na nova capital.

No ano de 1959, o renomado educador e idealizador da educação pública brasileira, Anísio Teixeira, teve a incumbência de elaborar o primeiro plano de educação pública de Brasília, encaminhado e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC). Por meio do Decreto nº 47.472 de 1959, o MEC instituiu a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), a qual ficou responsável pela administração do sistema educacional do Distrito Federal (Brasília, 2021b).

No ano de 1960, a educação do DF passou a ter uma sede própria, deixando de pertencer à estrutura da NOVACAP, pois foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), para executar e assegurar a eficácia das políticas educacionais no DF. Em 1986, a antiga Fundação Educacional passou a ser denominada SEEDF, tendo como origem a Secretaria de Educação e Cultura, esta criada em 1966. Neste contexto de transformações na configuração do sistema educacional do DF, nove anos mais tarde iniciam-se as primeiras discussões a respeito da implementação da ouvidoria na estrutura do governo distrital e, anos depois, surgiram os primeiros relatos sobre a criação da Ouvidoria da Educação do DF (SEE/GAB/Ouvidoria, 2024).

A OvEB-DF é uma Ouvidoria Seccional, que está subordinada à Ouvidoria-Geral e à Controladoria-Geral do Distrito Federal, estando diretamente conectada ao Gabinete da Secretária de Educação. Além disso, a OvEB-DF faz parte do Sistema de Gestão de Ouvidoria do Distrito Federal (SIGO-DF)⁵, situada na sede da Secretaria de Educação do DF – Shopping Id, Setor Comercial Norte Conjunto “A”, Edifício Venâncio 3.000, bloco B, sobreloja.

A primeira menção quanto à origem dessa ouvidoria ocorreu em 25 de julho de 1996, com a publicação do Plano Quadrienal de Educação do DF, o qual estabeleceu a meta de criação da ouvidoria. Nesse sentido, a data de criação da OvEB-DF, remete à segunda metade da década de 1990⁶.

No que concerne às unidades subordinadas da Ouvidoria da Educação, localizadas nas CREs, estima-se que tenham sido criadas com base na Lei n.º 1.986 do ano de 1988, a qual institui o sistema de ouvidorias públicas em todas as regiões administrativas do DF (SEE/GAB/Ouvidoria, 2024). Ressalta-se que as Unidades Subordinadas (US) são identificadas no site⁷ da SEEDF, como “Atendimento de Ouvidoria nas CREs”. Nesta pesquisa foram identificadas de “Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica (US-OvEB)”.

Atualmente, a Ouvidoria da Educação do Distrito Federal é regulamentada por meio de leis, decretos, portarias e instruções normativas, os quais estabelecem os procedimentos, as atribuições dos ouvidores, bem como as ações a serem realizadas no acolhimento, atendimento e tratamento das manifestações. Entre os normativos adotados, destaca-se a Lei nº 4.896, de 2012, cujo objetivo é criar o Sistema de Gestão de Ouvidoria do Distrito Federal (SIGO/DF), de modo a aprimorar os serviços públicos.

O SIGO/DF tem como unidade central a Ouvidoria-Geral do Distrito Federal (OGDF), sendo esta responsável por gerir e exercer o controle técnico das atividades de ouvidoria, acompanhar o tratamento das manifestações, promover a defesa dos interesses dos usuários e outras competências (Brasília, 2012). Além dessas atribuições, a OGDF é responsável por desenvolver a formação continuada dos ouvidores no âmbito do Distrito Federal (Brasília, 2025) e por realizar a gestão do Participa-DF, plataforma integrada de participação social do poder executivo distrital, instituída a partir do Decreto n.º 43.992 de 2022, que tem por finalidade contribuir para o exercício da cidadania, ao utilizar de forma obrigatória a plataforma

⁵ É um sistema informatizado que tem como finalidade garantir a participação popular e contribuir para o desenvolvimento da cultura de cidadania e aprimorar os serviços públicos (Brasília- DF, 2012).

⁶Esse dado foi coletado junto à Ouvidoria da SEEDF, com base na Lei de acesso à informação (SEE/GAB/Ouvidoria, 2024).

⁷ A informação sobre os atendimentos de Ouvidoria nas CREs pode ser acessada neste link: <https://www.educacao.df.gov.br/ouvidoria-atendimento-cre/>.

para fazer o registro e o tratamento das manifestações recebidas no SIGO-DF (Brasília, 2022). Segundo o Decreto n.º 39.723, de 2019, as demandas/manifestações, realizadas por meio do SIGO/DF, devem ser tratadas com prioridade pelos servidores e autoridades dos órgãos públicos do DF, como medida para garantir a efetividade da participação popular (Brasília, 2019).

Como se observa, para que o Estado garanta a participação social da população diante do serviço público, é necessário um conjunto de instrumentos normativos interligados, mas esses não são suficientes. Ainda assim, há a necessidade da elaboração de manuais/guias que contribuam para efetivação dos direitos dos cidadãos. Recentemente no ano de 2024 foi publicado o “Novo Guia Prático Para as Ouvidorias do GDF”, para o conhecimento dos ouvidores e ouvidoras, equipe das ouvidorias seccionais e todos (as) que desejam conhecer as ações da OGDF (Brasília, 2024a).

As ouvidorias, conforme estabelecido no guia, têm como missão “oferecer acolhimento e equidade, proporcionando humanização, com foco na melhoria contínua do serviço público distrital” (Brasília, 2024a, p.14).

O acolhimento é compreendido como um abraço, que se descreve na maneira de receber ou ser recebido, significa uma boa hospitalidade e segurança. No caso da ouvidoria de atendimento presencial ou nas US-OvEB, refere-se à forma como a equipe de ouvidoria recebe e acolhe o cidadão.

No que se refere à empatia, compreende-se que é a capacidade de se colocar no lugar do outro, tentar entender o outro, respeitando o seu ponto de vista e suas diferenças. Significa que cada pessoa que buscar o atendimento na ouvidoria de atendimento presencial será acolhida de forma empática, com base no respeito de sua singularidade. Para refletir:

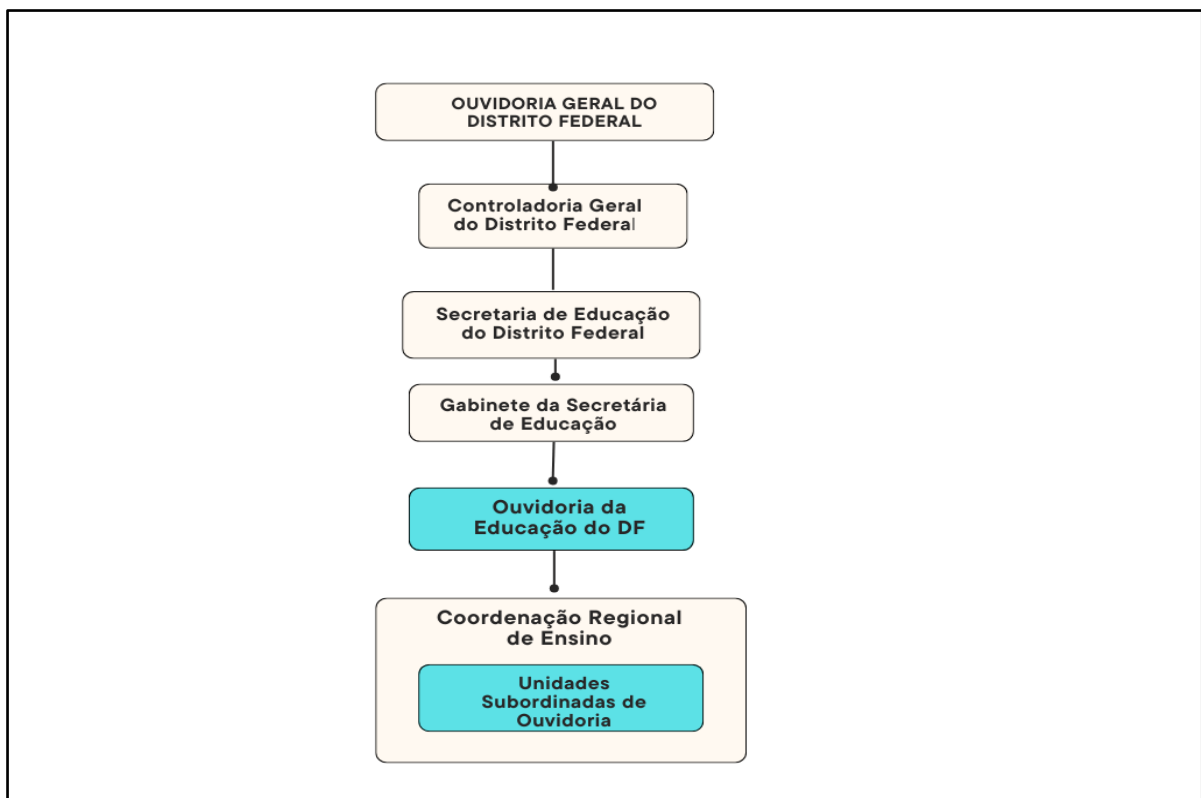
O Acolhimento, como vetor da ouvidoria, é como um abraço. Abrimos os braços, recebemos, trocamos energia e empatia, e saímos diferentes, melhores. A cada abraço (demanda), nossa troca: para quem pede uma resposta, às vezes uma solução; para quem responde, engajamento com proatividade, que se traduz em Estado, que aos poucos se inova, de forma silenciosa e ao mesmo tempo, gigante (Brasília, 2024a, p.15).

A Ouvidoria da Educação é uma instância de comunicação com função de facilitar o contato das pessoas com as instâncias governamentais do Distrito Federal, ou seja, é o elo entre a sociedade e o Estado, é um campo de participação democrática, em que as pessoas podem buscar esclarecimentos ou solicitar informações. Para Aguiar (2019, p. 82), a ouvidoria é:

um setor que desempenha seu papel de forma mais participativa e democrática entre o cidadão que a aciona e a instituição a ele vinculada, atuando como porta-voz desse cidadão dentro da organização. A função precípua de uma ouvidoria consiste em, além de estabelecer essa interação entre um indivíduo e uma instituição, garantir a defesa dos direitos do usuário no que diz respeito a suas demandas, sejam elas um registro de elogio, reclamação, denúncia, sugestão ou solicitação.

A ouvidoria pública é “uma instituição que auxilia o cidadão em suas relações com o Estado” (Brasília, 2024a). O conceito de Ouvidoria da Educação, sob a perspectiva da OvEB-DF, é o de “uma Ouvidoria Especializada que trabalha para facilitar o contato entre os cidadãos e o Governo do Distrito Federal. Atua no âmbito das questões que envolvam sua área de competência, [...] é ser o canal de relacionamento direto entre governo e cidadão, ” (Brasília-DF, [s.d.]). Para uma melhor compreensão sobre a estruturação da OvEB-DF, apresenta-se abaixo a Figura 2, intitulada de Organograma da OvEB- DF.

Figura 2 - Organograma da OvEB- DF



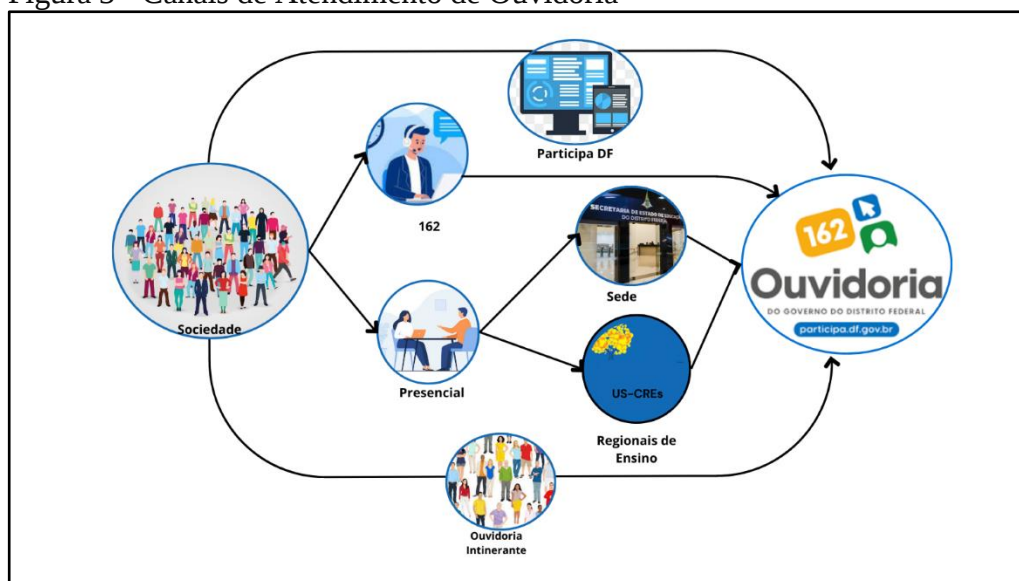
Fonte: Elaboração da autora (2025).

A Ouvidoria da Educação do DF, conta, atualmente, com quatro canais de atendimento à população, ou seja, instrumentos de diálogo entre a sociedade e o governo distrital, a saber: a) o atendimento via internet, que, a partir de dezembro do ano de 2022, passou a ser realizado por meio do acesso ao Sistema ParticipaDF; b) por ligação gratuita pelo número 162; c)

atendimento presencial, realizado de duas formas: na sede da SEEDF, mediante agendamento prévio, ou por meio do atendimento nas catorze Coordenações Regionais de Ensino. A ouvidoria conta ainda com dois canais alternativos de atendimento à população que acontecem com o uso dos aparelhos móveis e presencialmente e nos eventos públicos, por meio do projeto de Ouvidoria Itinerante (Brasília, 2021a).

A seguir, na figura 2, apresentamos os canais de atendimento disponibilizados à população do DF para realizar suas manifestações.

Figura 3 - Canais de Atendimento de Ouvidoria



Fonte: Elaboração da autora (2025), adaptado (Brasília, 2021a, p. 15).

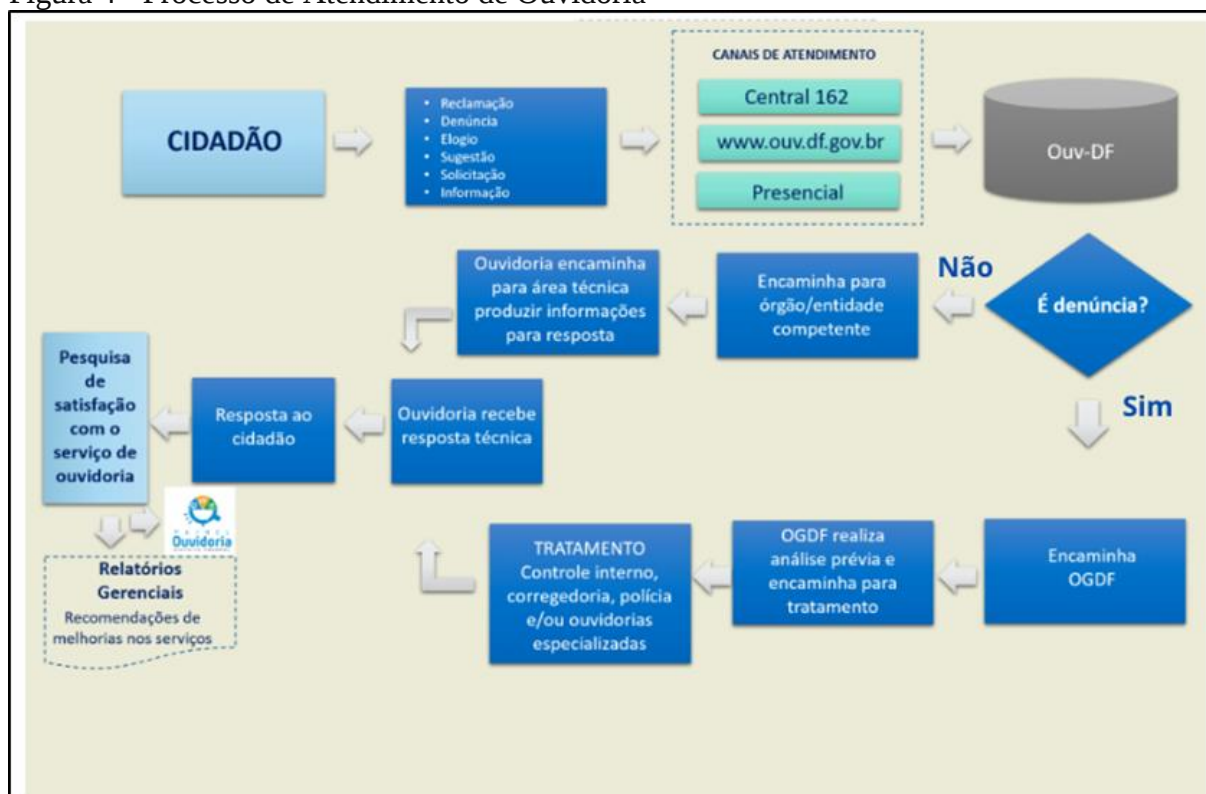
Os canais de atendimento da Ouvidoria da Educação, além de serem ferramentas conciliadoras entre o cidadão e o setor público, foram criados para serem espaços de democracia e de participação social, promovendo ações públicas que visam à melhoria contínua do sistema educacional e dos serviços prestados pelas ouvidorias. Por esse ângulo, a Ouvidoria da Educação é um instrumento do Estado criado com base técnica (norma e legislação) para que a comunidade escolar consiga, por meio das manifestações — sejam elas reclamações, denúncias, elogios, sugestões —, solucionar os problemas relacionados à educação e proporcionar a participação social.

A OvEB é um instrumento institucional que visa garantir a efetividade das políticas públicas educacionais, promovendo o acesso à informação, à participação cidadã, à transparência e ao controle social. Em outras palavras, é um canal de comunicação entre a comunidade educacional e o governo, com função de materializar as intenções governamentais relacionadas às demandas da educação. Para Gohn (2016), a ideia de participação ligada à

gestão pública compartilhada é marcada pela entrada formal da sociedade civil nas discussões sobre políticas públicas.

Para concretizar as políticas públicas, a Ouvidoria da Educação do DF, diante das manifestações recebidas, precisa cumprir as etapas do processo de atendimento de ouvidoria, conforme demonstrado no “Manual de Atendimento de Ouvidoria da SEEDF” (Brasília, 2021a). A Figura 3, a seguir, mostra o processo de atendimento das Ouvidorias Seccionais do Distrito Federal.

Figura 4 - Processo de Atendimento de Ouvidoria



Fonte: Manual de Atendimento de Ouvidoria (Brasília, 2021a, p. 15), adaptado pela autora (2025).

Tendo como base o fluxograma de atendimento da Ouvidoria da Educação, observa-se que o cidadão ou a cidadã, ao perceber sua necessidade em relação a algum tipo de serviço ou informação referente à educação do DF, poderá comunicar-se com os representantes governamentais por meio de três canais oficiais de atendimento de ouvidoria: a) via telefone, pelo número 162; b) via atendimento presencial nas US-OvEB, localizadas em uma das quatorze CREs, instaladas nas Regiões Administrativas do DF; ou mediante agendamento prévio na Ouvidoria Seccional, situada na Sede da SEEDF e c) via internet, pelo site OuvDF, que, em 2023, passou a ser reconhecido como ParticipaDF.

Após escolherem o canal de atendimento pelo qual farão sua manifestação, os atores e atrizes sociais que optarem pelo atendimento telefônico serão atendidos por um teleatendente, que registrará o relato e fornecerá o número de protocolo para acompanhamento da demanda. Caso a escolha seja realizar a manifestação pela internet, o usuário deverá acessar a página do ParticipaDF. Se já possuir cadastro, fará o login; caso contrário, será necessário criar um cadastro ou acessar o sistema por meio dos dados pessoais e senha da plataforma Gov.br. Em seguida, o usuário deverá seguir os passos autoexplicativos, preenchendo os campos do formulário eletrônico com suas informações e os detalhes do fato ocorrido. Ao final, deve enviar o formulário. O sistema, então, valida as informações, verifica se a manifestação está dentro do escopo de atuação da Ouvidoria e, se for o caso, gera o número de protocolo.

A terceira opção é o atendimento presencial nas US-OvEB, situadas nas CREs. Essa forma de atendimento geralmente ocorre sem a necessidade de agendamento prévio. Nesse contexto, o cidadão ou a cidadã se dirige à US-OvEB dentro de alguma CRE de forma presencial, com o objetivo de resolver as situações conflituosas que envolvem as questões educacionais, sendo atendidos por um servidor/ profissional do magistério que deve realizar a escuta ativa e registrar a manifestação no Sistema ParticipaDF.

De acordo com as orientações contidas no “Manual de Atendimento de Ouvidoria” (Brasília, 2021a, p. 18), o atendimento presencial é:

Importante canal de contato e acolhimento ao cidadão, o atendimento presencial costuma ser procurado em situações de demandas de maior complexidade. Nesse canal a preparação do ambiente físico é de extrema relevância [...].

Pertencendo às demandas à Ouvidoria da Educação, essas são tratadas dentro do órgão com encaminhamento para a área técnica, para a produção da resposta pela ouvidoria e, posteriormente, para realizar a devolutiva ao manifestante. Após a conclusão da manifestação, é realizada a pesquisa de satisfação.

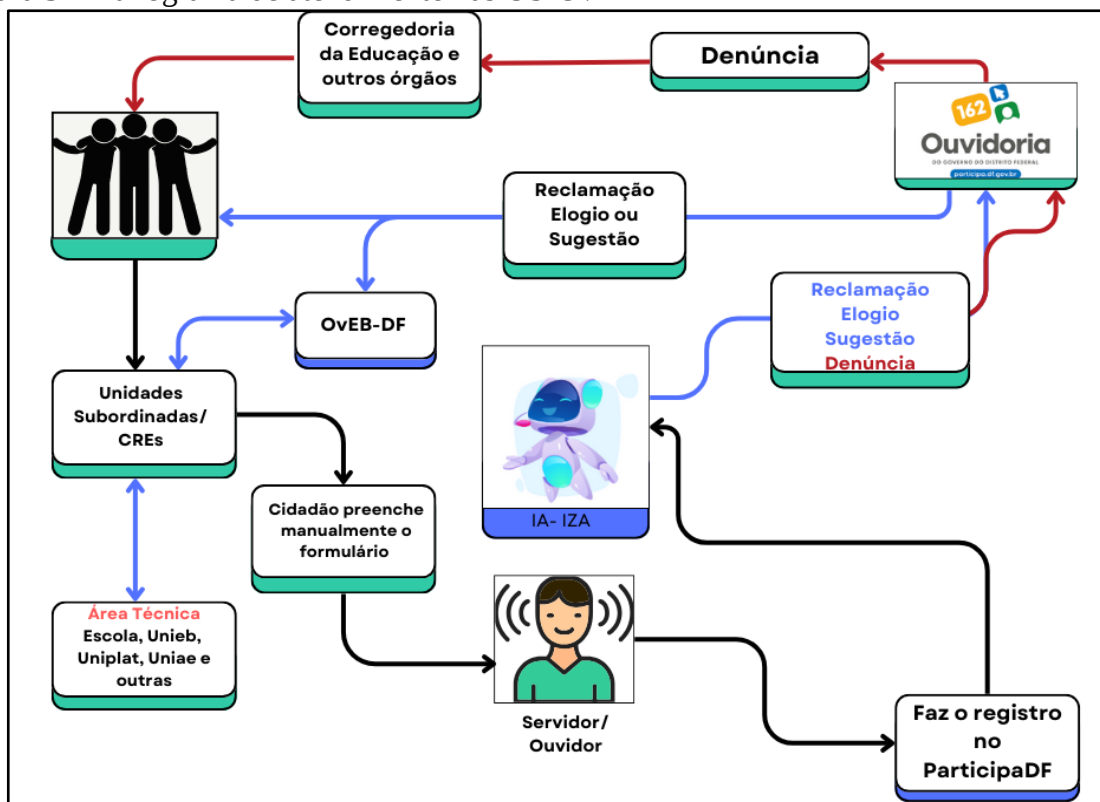
Nas manifestações que envolvem denúncias, o fluxo ocorre de maneira diferenciada: são encaminhadas para a Ouvidoria-Geral do GDF- OGDF, que realiza a análise prévia e o encaminhamento para o tratamento da denúncia pelas ouvidorias especializadas, a citar a da educação e de outros órgãos da administração pública do DF. Sendo assim, nas manifestações de denúncia o processo é:

Encaminhar a denúncia para a área responsável, após a análise, podendo ser dentre elas, as seguintes unidades da Controladoria-geral: Subcontroladoria de Correição Administrativa e Subcontroladoria de Controle Interno, bem como para ouvidorias dos órgãos e entidades do Governo do Distrito Federal, Polícia Civil, Polícia Federal,

Depois de todo tratamento, que deve acontecer dentro do prazo, a manifestação é devolvida ao órgão de origem, para que este possa dar a resposta informando o resultado da análise e as medidas tomadas pelo órgão competente ao usuário do serviço público. Por fim, o cidadão ou a cidadã participa da pesquisa de satisfação. Após concluídas todas as etapas, essas manifestações serão incluídas nos relatórios gerenciais da ouvidoria, propondo as melhorias necessárias aos órgãos. Sintetizando, esse é o fluxo geral para todas as manifestações realizadas pelos cidadãos do DF.

Contudo no que tange especificamente ao fluxo das demandas relacionadas à educação pública do DF, faz-se importante apresentar o fluxograma⁸ das US-OvEB-DF, para melhor compreensão sobre o tratamento das manifestações sobre situações ocorridas nas escolas da Rede Pública de Ensino do DF, conforme a Figura 4, denominada de Fluxograma de atendimento nas US-OvEB.

Figura 5 - Fluxograma de atendimento nas US-OvEB



Fonte: Elaboração da autora (2025).

⁸ Este fluxograma foi elaborado com base nas observações dialogadas, realizadas pela pesquisadora, no período da pesquisa *in loco*.

A partir do fluxograma apresentado, compreende-se que a comunidade educacional e social, ao buscar atendimento presencial nas US-OvEB das Coordenadorias Regionais de Ensino, será acolhida pelos servidores públicos, denominados burocratas de rua, os quais realizarão a escuta ativa das demandas apresentadas. Os atores e atrizes sociais — neste contexto, os manifestantes — serão informados sobre as possibilidades de registro de suas solicitações. O burocrata de rua esclarecerá que o cidadão pode optar por registrar sua manifestação diretamente na plataforma ParticipaDF, de forma online e autônoma, ou protocolar o documento presencialmente na US-OvEB. Caso escolha a segunda opção, o cidadão deverá preencher, a próprio punho, o formulário intitulado Registro de Manifestação, incluindo informações pessoais, a descrição do assunto, um relato detalhado do ocorrido, além de fornecer, de forma legível, um telefone para contato e um endereço de e-mail válido.

Em momento posterior, o servidor/ burocrata de nível de rua realizará o registro da manifestação para o Sistema ParticipaDF. Diante das informações contidas no formulário Registro de Manifestação, a Inteligência Artificial “IZA”, classificará o tipo de manifestação, como reclamação, sugestão, elogio ou denúncia.

Caso a Inteligência Artificial IZA interprete que se trata de uma manifestação de denúncia, essa seguirá para a Ouvidoria-Geral do DF, com encaminhamento para Corregedoria. Já nos casos de reclamação, sugestão e elogio, esses seguem também para a OGDF, que encaminha para a Ouvidoria da Educação do DF, a qual realiza os encaminhamentos para as US-OvEB nas CREs, onde os fatos aconteceram. Ao chegarem às US-OvEB, as manifestações são direcionadas para a escola, onde o fato aconteceu para que o gestor da escola responda a manifestação do cidadão, ou ainda se precisar de alguma intervenção fora da escola, a manifestação poderá ser repassada para a área técnica, que pode ser a Unidade de Educação Básica ou a Unidade de Planejamento, a fim de produzir a resposta final, a qual é novamente encaminhada à OvEB-DF e, por meio da OGDF, chegar ao manifestante.

A partir desse fluxo, fica evidente que o manifestante não tem o direito de escolher qual tipo de manifestação irá realizar, se denúncia ou reclamação, pois quem determina é a IZA, com base na decodificação de palavras. Infere-se, assim, que muitas das manifestações que são classificadas de reclamações com relatos de violência dentro das escolas, poderiam ser classificadas como denúncia, e não como reclamação.

Dessa forma, tornou-se relevante apresentar a síntese da quantidade de manifestações que foram recebidas na Ouvidoria da Educação do DF, no período de janeiro de 2016 a dezembro de 2023. Essas manifestações foram divulgadas ao final de cada ano, nos relatórios de gestão da OvEB-DF. No Gráfico 4, a seguir, verifica-se o aumento na quantidade de

manifestações recebidas na OvEB-DF, mostrando que a comunidade escolar vem aprendendo a utilizar esse recurso para se comunicar com o Governo do DF.

Gráfico 4 - Quantidade das manifestações recepcionadas na OvEB-DF



Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nos relatórios de ouvidoria dos anos de 2016 a 2023.

O gráfico retrata o somatório das manifestações tipificadas em: reclamações, denúncias, solicitações, elogios, sugestões e informações registradas na OvEB-DF, ao longo de oito anos. Constata-se que, durante esse período, houve um crescimento contínuo no número de manifestações, com um aumento expressivo a partir do ano de 2020, revelando uma diferença de 6.463 manifestações entre os anos de 2019 e 2020. Conforme o Relatório de Gestão da OvEB-DF, o crescimento de 66% no número de manifestações apontadas do ano de 2019 para 2020 pode ser justificado devido à época da pandemia da Covid-19 (Brasília-DF, 2020). Neste ano, as aulas nas escolas públicas e privadas de todo território brasileiro e do mundo foram suspensas para cumprir as recomendações sanitárias da Organização Mundial da Saúde (OMS), para prevenir a contaminação em massa da população.

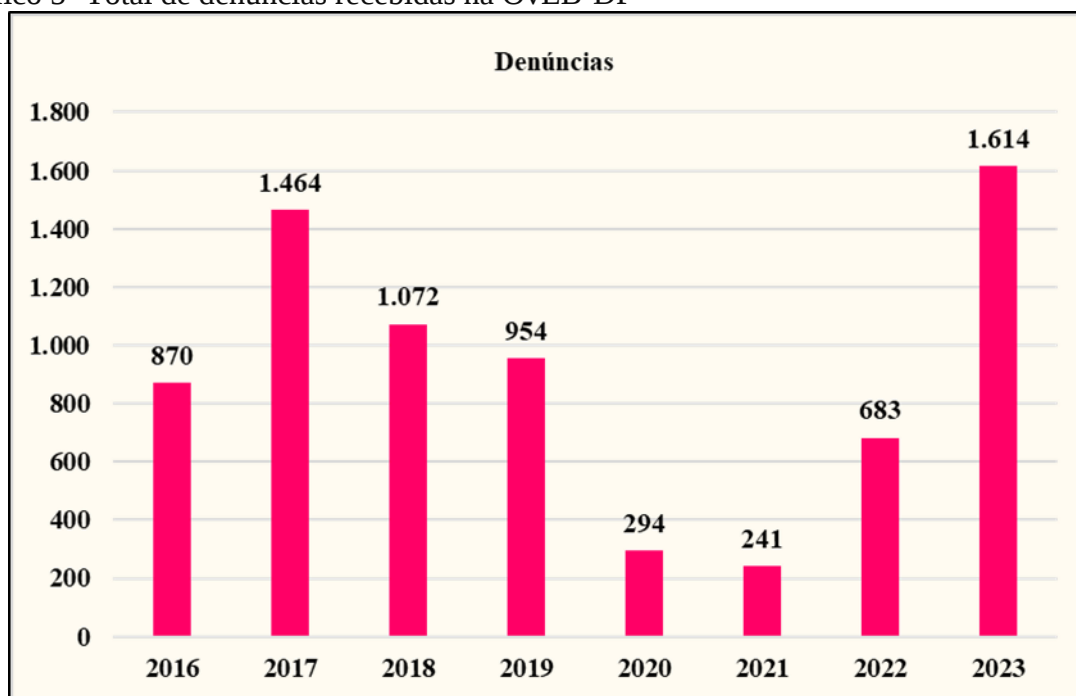
Diante dessa situação, nota-se que, com a mudança na forma de atendimento, relacionamento e, principalmente, na comunicação entre a comunidade e escola, ficou mais difícil e foram necessárias as escolas se ajustarem ao momento. A sala de aula passou a ser a tela do computador, não mais os estudantes iam para as escolas, mas as escolas entravam em suas casas e as atividades pedagógicas foram mediadas pelos recursos tecnológicos e, sem ter como resolver as diversas situações que são cotidianas do espaço escola, as famílias precisaram buscar alternativas e, talvez, tenham encontrado na ouvidoria uma forma de se expressarem

diante de suas necessidades. Consequentemente, isso pode ter contribuído para a elevação no número das manifestações registradas na ouvidoria.

Ainda com base no Gráfico 4, observa-se que o número de manifestações protocoladas saltou de 16.221, em 2020, para 22.932, em 2023, evidenciando uma média anual de aproximadamente 20.565 registros na Ouvidoria da Educação Básica do Distrito Federal (OvEB-DF), ao longo do período de quatro anos. Percebe-se, também, que nos últimos três anos esse número permaneceu relativamente estável, com cerca de 20.000 manifestações por ano.

Para demonstrar a evolução no registro das manifestações de denúncias que foram protocoladas na OvEB-DF, apresentamos abaixo o gráfico 5, com a quantidade de denúncias registradas entre os anos de 2016 a 2023.

Gráfico 5- Total de denúncias recebidas na OvEB-DF



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Observa-se que, no total, foram registradas 7.192 denúncias na Ouvidoria da Educação Básica do Distrito Federal (OvEB-DF) ao longo de um período de oito anos, com tendência geral de oscilação entre aumentos e reduções no número desses registros. Os dados indicam que os anos com maior número de denúncias foram 2017, 2018 e 2023, com uma média anual de aproximadamente 1.400 ocorrências. Esse cenário convida à reflexão sobre a realidade social

e educacional vivenciada pelas escolas, estudantes e pela comunidade escolar. Considerando que a denúncia é

comunicação de irregularidades ocorridas no âmbito da administração pública ou apontamento de exercício negligente ou abusivo dos cargos, empregos e funções, como também infrações disciplinares ou prática de atos de corrupção ou improbidade administrativa que venham ferir a ética e a legislação (Brasília, 2015).

Nesse sentido, infere-se a existência de irregularidades e ações negligentes no âmbito das instituições de ensino do Distrito Federal, as quais podem configurar situações de violência envolvendo os próprios estudantes, ocorrências entre servidores, atos praticados por servidores contra alunos ou, ainda, por estudantes contra servidores. Segundo Lagrotta e Silveira (2021-2022, p.221), “Quando ocorre um ato de violência na organização [...] ocorre o desequilíbrio do ambiente”.

Continuando com a análise do gráfico 2, observa-se que, nos anos de 2020 e 2021, houve uma diminuição expressiva no número de denúncias. No entanto, essa redução não implica, necessariamente, na ausência de ocorrências dentro das escolas que poderiam ser caracterizadas como denúncias.

Com base no pedido de acesso à informação protocolado junto ao sistema ParticipaDF, que solicitava o quantitativo de manifestações de denúncia de violência contra estudantes, constatou-se que, no período de 2021 até 30 de junho de 2024, foram registradas 117 manifestações. No entanto, não foi possível identificar quais delas se referiam especificamente a violências praticadas contra estudantes. Isso se deve ao fato de que, conforme despacho do Gabinete da Corregedoria, “o banco de dados não faz distinção entre os supostos envolvidos[...] pode haver registros de violência entre os próprios alunos, entre servidores, bem como aquelas potencialmente praticadas por servidores em desfavor de alunos e vice-versa” (SEE/GAB/Correg/Diex, 2024).

A partir das 117 manifestações de ouvidoria relativas à violência escolar, observa-se que a maior incidência ocorreu no ano de 2023, com 76 registros, seguido de 2024, com um total de 24. Em terceiro lugar está o ano de 2022, com 15 manifestações, enquanto 2021 apresentou o menor número, com apenas duas. Em relação às Coordenações Regionais de Ensino (CREs), destaca-se o Plano Piloto, com 17 manifestações, e, no extremo oposto, a CRE do Paranoá, com apenas uma. No entanto, não foi possível identificar quais dessas ocorrências foram praticadas especificamente em desfavor dos estudantes.

Ao analisar a Tabela 3, a seguir, observam-se os assuntos das manifestações que foram mais demandados nos anos de 2022 e 2023, surgindo também a indagação sobre quais são os subassuntos por tipo da manifestação.

Tabela 3 - Assuntos demandados na OvEB-DF

ASSUNTOS MAIS DEMANDADOS*		
*OS DADOS FORAM EXTRAÍDOS DO PORTAL HTTP://WWW.PAINEL.OUV.DF.GOV.BR		
	2022	2023
1º	Cartão Material Escolar - CME 6.915	Cartão Material Escolar - CME 4.830
2º	Servidor Público 1.939	Procedimento da Direção de Escola Pública 3.065
3º	Procedimento da Direção de Escola Pública 1.749	Unidade Educacional Pública 2.332
4º	Professor(a) 1.678	Professor(a) 2.208
5º	Unidade Educacional Pública 1.515	Servidor Público 1.677

Fonte: Distrito Federal, 2023.

Com base na tabela apresentada, observa-se que os temas recorrentes se mantiveram nos dois anos analisados, revelando um aumento significativo no quantitativo de manifestações relacionadas aos procedimentos da direção, dos professores e das unidades educacionais públicas. Contudo, o crescimento no número de registros não permite concluir se se trata de um indicativo positivo ou negativo, uma vez que, conforme o Relatório de Gestão da Ouvidoria da Educação Básica do Distrito Federal (OvEB-DF) de 2023, não é possível identificar se as manifestações se referem a elogios, reclamações, sugestões ou denúncias.

Observa-se que os assuntos “material escolar” e “servidor público” apresentaram redução de 30% e 13%, respectivamente, em relação ao ano de 2022 (Distrito Federal, 2023). No entanto, tais dados também indicam a presença de ações positivas, como a crescente valorização da ouvidoria pela comunidade escolar, enquanto instrumento de participação comunicativa. Quando bem utilizada pela gestão pública, a ouvidoria pode contribuir significativamente para a melhoria das relações no ambiente escolar e para a qualificação dos serviços educacionais.

À vista disso, evidencia-se uma lacuna significativa em termos de transparência, tanto na elaboração quanto na divulgação dos relatórios anuais da Ouvidoria, especialmente no que se refere à apresentação dos subtemas mais demandados. Observa-se, portanto, a necessidade de maior clareza no acesso às informações das manifestações apresentadas pela comunidade escolar. Esse déficit de transparência compromete a implementação de políticas públicas e ações pedagógicas voltadas ao aperfeiçoamento da prestação dos serviços educacionais.

A partir desses dados, constata-se que a OvEB-DF, enquanto instrumento de participação comunicativa na gestão pública, vem sendo mais demandada pela comunidade, pois o quantitativo de manifestações vem aumentando ano a ano. No entanto, os dados são insuficientes como também preocupantes em relação ao aumento das manifestações de denúncias, apontando que os problemas e conflitos na educação carecem de políticas públicas participativas e de ações de melhoria dos serviços educacionais.

A implementação das ouvidorias no Brasil, em especial na Educação Básica do DF, representa um avanço fundamental para promover a participação democrática, da comunidade educacional (incluindo os estudantes) e para garantir os direitos fundamentais, sociais e políticos dos cidadãos e cidadãs. Entretanto, para que o atendimento na ouvidoria, em específico o atendimento presencial disponibilizado nas Unidades Subordinadas de Ouvidoria, seja pautado em princípios éticos e que não transgridam a dignidade humana, é necessário o cumprimento das premissas descritas no Manual de Atendimento de Ouvidoria (Brasília, 2021a):

1. Melhorar a vida do cidadão, auxiliando na melhor prestação dos serviços públicos;
2. Valer-se dos princípios constitucionais que regem a administração pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) e dos direitos humanos que regem as relações entre as pessoas;
3. Encontrar o meio termo entre normativos e a humanização é o grande desafio das ouvidorias que buscam continuamente expressar os anseios do cidadão.

A OvEB-DF, por ser instrumento normativo de participação comunicativa e de gestão pública, pode incentivar a participação social por meio dos seus canais de atendimento, além de garantir o direito à educação, à saúde, à alimentação, ao acesso à informação e aos demais direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Pois as ouvidorias são instrumentos e:

espaços políticos, de surgimento, visibilidade e clarificação dos cidadãos(ãs) [...] atuam como atores políticos, interagem com os poderes constituídos. Não são meros usuários. Tem direito a fala e não só o de ouvir. É uma interlocução pública que se supõe transparente (Gohn, p.13, 2016).

De acordo com Demo (2009), a participação não é algo que já existe; a participação necessita ser conquistada a todo o momento, pois é um processo que não tem fim. Nesse sentido, a comunidade escolar necessita perceber a ouvidoria, não somente a da educação, mas outras, como conquista de participação, visto que se tornar cidadão ou cidadã participante não é simples e nem fácil. É importante ter conhecimento para poder argumentar criticamente e, assim, entender que a participação nunca será suficiente, mesmo diante das dificuldades. Ela “envolve lutas contra a desigualdade, a exclusão, a opressão, envolve também debate sobre as relações Estado/sociedade” (Morais, 2021).

2.2 Burocratas de nível de rua das unidades subordinadas de atendimento presencial da OvEB-DF e as práticas discricionárias

Como seres humanos sociais, estamos constantemente em interação e comunicação com o mundo, com suas diversas culturas e com a diversidade humana. Essas interações não se restringem ao âmbito individual, mas também se manifestam em instituições públicas e organizações, nas quais indivíduos se reúnem em grupos que compartilham objetivos comuns. Nesses espaços, é possível verificar a presença significativa de diversidade cultural e étnico-racial, que enriquece as relações e promove a troca de experiências e saberes.

Esses encontros que ocorrem entre as pessoas e entre as pessoas e as instituições podem ser tanto duradouros quanto passageiros, sem necessariamente resultarem em vínculos afetivos. É por meio dessas relações contínuas entre os indivíduos e as instituições públicas e privadas que se estabelece a consolidação na prestação de serviços à população, promovendo uma relação dinâmica que fortalece o funcionamento das estruturas sociais.

Nesse contexto, conforme destacado por Lotta e Pires (2020), as interações cotidianas com os serviços públicos, especialmente com os agentes públicos, são impregnadas por potencialidades tanto positivas quanto negativas para os usuários e usuárias dessas corporações. Esses encontros são conceituados pela expressão “Burocracia de Nível de Rua” (BNR) e os agentes públicos são denominados de Burocratas de Nível de Rua.

A expressão “burocratas de nível de rua” foi utilizada pela primeira vez no ano de 1969, em uma reunião anual da *American Political Science Association*. Nas palavras do autor:

Os típicos burocratas de nível de rua são os professores, policiais e outros funcionários responsáveis pela aplicação da lei, os assistentes sociais, os juízes, os defensores públicos e outros oficiais dos tribunais, trabalhadores da saúde e muitos outros

funcionários públicos que concedem acesso e programas governamentais e possibilitam a prestação de serviço dentro dele (Lipsky, 2019, p. 37-38).

Lipsky é um dos precursores a discutir o conceito de burocracia do nível de rua em sua obra **Street-Level Bureaucracy** (1980). Ainda segundo o pensamento de Lipsky, a burocracia de nível de rua corresponde às “organizações do serviço público que empregam um número significativo de burocratas de nível de rua em relação à sua força total de trabalho”(Lipsky, 2019, p. 37. Seguindo essa mesma perspectiva, Lima e D’Ascenzi (2017, p.48) definem a burocracia de nível de rua como sendo “agências às quais os trabalhadores interagem diretamente com o cidadão no curso de suas tarefas, tendo substancial discricção na execução do serviço.

No entanto, no trabalho de Oliveira (2012), ele destaca que, no ano de 1962, David Mechanic já discutia o tema, trazendo a questão da influência dos trabalhadores da linha de frente nas organizações públicas. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2012), a temática teve maior visibilidade a partir da realização da primeira análise sistemática de Lipsky.

No contexto brasileiro, uma das principais pesquisadoras dedicadas ao estudo da burocracia de nível de rua, cujos trabalhos têm ganhado relevância acadêmica, é Lotta, ao discutir, em seus textos, a implementação e a execução das políticas públicas à luz da importância de se enxergar também a atuação dos burocratas, a partir da complexidade da interação dos servidores públicos na execução das políticas públicas (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022).

Segundo Lotta e Santiago (2018), o conceito de burocrata e de burocracia de nível de rua corresponde aos funcionários públicos que atuam dentro do Estado, dando concretude às políticas públicas, pois são os atores-chave para compreender os rumos das decisões e suas consequências em termos de resultado das políticas públicas.

Seja na esfera governamental ou no âmbito social de implementação de políticas públicas, os indivíduos são confrontados constantemente com a realidade inegável da burocracia com suas leis normativas, elaboradas, em sua grande maioria, pelas autoridades políticas, eleitas pela sociedade, que têm a função principal de representar os direitos das pessoas. Essas leis, entretanto, são executadas, implementadas pelos servidores públicos da linha de frente, os burocratas. São regras elaboradas por um determinado grupo, mas que serão executadas por outro e, diante disso, “o agente da base tem de ir além da execução dos programas, porque muitas vezes os formuladores deles não sabem o que querem atingir com eles ou não sabem como alcançar os objetivos deles” (Oliveira 2012, p. 1553). Esse cenário

revela que essas regras se manifestam de diversas formas para que a população possa, enfim, acessar principalmente os direitos sociais, na condição de sujeitos de direitos.

No caso da área da educação, os burocratas atuantes na linha de frente são os profissionais que atuam dentro das escolas, realizando seu trabalho diretamente com os estudantes, indivíduos que gozam diretamente dos serviços educacionais. No âmbito da OvEB-DF, os burocratas de nível de rua das US-OvEB-DF são os professores da Rede Pública de Ensino do DF, que passaram a exercer a função de ouvidor para atender às demandas educacionais. Esses servidores precisam seguir um conjunto de regras e normas estabelecidas pelo sistema. Essas diretrizes muitas vezes limitam suas ações, as quais podem influenciar de maneira significativa na vida das pessoas, especialmente no que diz respeito ao direito à educação.

Nesse sentido, a burocratização é vista por Lotta (2019) como uma consequência do desenvolvimento de um sistema capitalista complexo que, para implementar as políticas públicas junto à sociedade, é considerável observar os atores que participam dessa implementação, pois são eles que realmente podem fazer as políticas públicas acontecerem a partir das decisões por eles adotadas com base em normativos que limitam as ações dos burocratas. Se as leis prescrevem os comportamentos dos burocratas, elas também determinam quais indivíduos serão afetados pelas políticas públicas, como pode ser observado nas ouvidorias públicas, onde as ações práticas dos burocratas são permeadas por atos legislativos. No caso, da OvEB, a legislação determina que os afetados serão inicialmente a comunidade educativa, mas atende também outras pessoas que a procurarem, sem que necessariamente as demandas e as necessidades sejam específicas de questões que envolvam a educação do DF.

Em se tratando da Ouvidoria Seccional da Educação do DF, observamos que os servidores/ ouvidores das Unidades Subordinadas de Ouvidoria do DF (US-OvEB-DF) podem ser percebidos como profissionais que se enquadram nas características apontadas por Lipsck, ou seja, são os legítimos burocratas de nível de rua das US-OvEB-DF. Esses profissionais são os servidores públicos que atuam na linha de frente, implementando as políticas públicas de participação comunicativa, realizando suas atividades laborais diretamente com a comunidade educacional, representada pelos professores, gestores, pais, mães dos estudantes e os próprios estudantes. Assim, exercem suas funções diárias para garantir os direitos fundamentais da comunidade escolar.

Para Riche (2022), o trabalho desenvolvido pelos ouvidores nas ouvidorias é realizado com o envolvimento técnico e artístico. De modo que a arte relacionada à capacidade dos ouvidores de criar, inovar e agir com a improvisação diante das situações do dia a dia de uma

ouvidoria. A técnica está relacionada à eficiência, à precisão e à sistematização do trabalho. Essa improvisação, a qual os servidores da linha de frente praticam em suas ações, é percebida como atuação discricionária por Lotta e Pires (2019) e Lipsky (2019).

Diante dessa feita e no âmbito da existência ou não da atuação discricionária dos servidores da linha de frente, os estudos recentes apontados por Lotta e Pires (2019) e Lima e D'Ascenzi (2017), convergem na questão de que já não é relevante pesquisar sobre a existência da discricionariedade, mas sim, é preciso investigar como os burocratas exercem a discricionariedade na execução de suas ações realizadas nos serviços públicos em contato direto com os atores e atrizes sociais, haja vista que os servidores podem apresentar resistências às diretrizes que acompanham sua atuação e também podem se desviar das normas e dos procedimentos formais determinados para realização do trabalho cotidiano.

Diante da importância da atuação dos burocratas de nível de rua na concretização das políticas públicas, Lotta e Santiago (2018) apontam que é necessário observar e interpretar a atuação da burocracia bem como estar atento aos diversos papéis que eles assumem a partir da discricionariedade que exercem ao desempenhar seu papel de servir o cidadão e a cidadã. Eles produzem as políticas públicas quando exercem a discricionariedade ao decidirem quais ações são necessárias para se assumir na interação com as pessoas, ainda produzem as políticas públicas ao assumirem uma autonomia relativa, tomando decisões individuais que precisam estar em conformidade com o conjunto de decisões e comportamentos da instituição (Lipsky, 2019).

Conceituando discricionariedade, Lipsky (2019, p. 58) a define como “um conceito relativo”, porque a atitude discricionária dependerá da quantidade de liberdade dada aos trabalhadores da linha de frente para tomar as decisões dentro das suas atuações. Para isso, preciso analisar o contexto, a situação específica; é espaço de ação e de escolhas legais, nas quais os servidores públicos atuam em conformidade com a legislação, mas, sendo livres para fazer suas escolhas de atuação (Lotta, 2018).

A discricionariedade somente pode ser realizada pela existência das normas e regras, que são interpretadas de formas diferentes. O espaço da discricionariedade só existe na medida em que existe conflito e, nesse sentido, os BNR atuantes nas US-OvEB-DF, localizadas nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), exercem a discricionariedade ao realizar os tratamentos das diversas manifestações, ao assumirem atitudes diferentes para mediar a comunicação de alguns conflitos dos atores sociais com a esfera governamental. Essa liberdade, na tomada de decisões, adotada pelos burocratas de nível de rua é fator característico

para o exercício da discricionariedade, devido ao fato de os BNR possuírem certa autonomia para solucionar as questões da vida cotidiana de forma honesta com respeito às regras estabelecidas (Lotta, 2019).

A discricionariedade exercida pelos burocratas de nível de rua, segundo as ideias de Lipsky (2019), determina a qualidade, a quantidade, a natureza dos serviços prestados à comunidade e define também as sanções estabelecidas pelas instituições governamentais. Esses parâmetros não indicam que esses trabalhadores da linha de frente não precisem seguir as normas estabelecidas por seus superiores. Os problemas da vida cotidiana, por serem complexos e diversos, tornam difícil a elaboração de regras ou normativos que consigam apresentar respostas para todas as demandas que chegam. Por esse motivo, a discricionariedade se faz presente nas ações desses trabalhadores da linha de frente.

Nessa situação, os burocratas das US-OvEB, assumem práticas diferenciadas para dar o tratamento adequado às manifestações dos cidadãos e cidadãs. É necessário assumir a discricionariedade, pois, por mais que existam regras a serem cumpridas no acolhimento e no tratamento das diversas manifestações, os servidores/ burocratas precisam assumir ações práticas diferenciadas conforme o perfil dos manifestantes que chegam às US-OvEB, e para atender as especificidades das manifestações. Cada manifestação é única, mesmo que as manifestações recebam tipificações diferentes, como: elogio, reclamação, sugestão, denúncia e até uma solicitação de informação, as demandas do cidadão são únicas, e o próprio servidor/ ouvidor também assume atitudes diferenciadas para acolher e tratar as demandas dos cidadãos. Isso significa que:

o Ouvidor trabalha com pessoas únicas em situações não repetíveis, e é neste sentido que não se pode prever o que acontecerá, nem planificar a priori o desenvolvimento do processo. Exatamente por este motivo, é de grande utilidade o conhecimento e o domínio de um amplo leque de técnicas, a sabedoria e a sensibilidade para utilizá-las oportunamente e o exercício contínuo do questionamento sobre os propósitos do trabalho desenvolvido (Riche, 2022, p.114).

Nessa lógica, Lotta e Santiago (2018) evidenciam que, na discricionariedade, o foco maior é a diversidade das ações que o indivíduo pode assumir, tal como ocorre com os servidores/ ouvidores das US-OvEB, ao acolherem e tratarem das diversas manifestações de maneira diversa.

Por essa razão, Lotta e Santiago (2018. p. 23) apontam que:

o comportamento do burocrata tem uma dimensão interpretativa, já que é ele quem deve construir o seu entendimento das regras, e fazer as escolhas sobre sua relevância. A discricionariedade, é, portanto, o espaço para escolhas legais garantido formalmente.

Diante das dimensões interpretativas elaboradas pelos servidores públicos ao adotarem procedimentos que divergem das normas estabelecidas pelos formuladores de políticas públicas, torna-se necessário ao burocrata realizar ajustes significativos em suas práticas, a fim de garantir a execução de suas atividades e de prosseguir com o melhor encaminhamento das manifestações dos usuários dos serviços públicos. Os burocratas, na interação com os cidadãos, reestruturam a política fazendo adaptações e ajustes necessários (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022), e, assim, usam da discricionariedade necessária à margem das legislações (Lipsky, 2019).

Nesse sentido, os burocratas de nível de rua das US-OvEB, com a intenção de fazer cumprir o direito dos usuários, precisam se posicionar em relação aos outros setores das CREs e, assim, assumem a discricionariedade, pois, nessa atuação prática, o serviço prestado junto aos cidadãos e às cidadãs vai além do acolhimento e do tratamento das manifestações, a ação perpassa pela mediação. Mesmo que a mediação não esteja descrita como uma norma a ser cumprida, mas bem-sucedida, enquanto alternativa em outros setores a fim de solucionar o caso, mesmo sabendo que sua função dentro da ouvidoria não é resolutive e, sim, oitiva, interlocução e mediação entre a sociedade e a SEEDF.

Nesse contexto, o trabalho do servidor/burocrata que atua na OvEB-DF de atendimento presencial é fundamentado nos encontros interpessoais, os quais são marcados por um grau significativo de discricionariedade. Essa característica permite ao profissional/ burocrata exercer seu poder de decisão, optando por agir ou não na mediação, conforme julgue necessário. Ou seja, por mais que se estabeleçam normativos, o uso da discricionariedade ainda é um fator decisivo para o sucesso das políticas públicas e talvez essa seja a justificativa do porquê existem políticas públicas bem-sucedidas quando outras fracassaram (Oliveira, 2012).

Dessa feita, Maynard-Moody & Musheno (2012, p. 2) assinalam que os trabalhadores de nível de rua invocam as regras e a lei predominantemente para se protegerem ou justificarem as suas próprias decisões ou ações. No espaço da US-OvEB, observa-se que os burocratas de nível de rua, atuantes nesses espaços de ouvidoria de atendimento presencial das CREs frequentemente podem usar das próprias normas e leis para se protegerem de suas próprias decisões em relação às manifestações vindas das escolas. Isto é, o poder discricionário não é absoluto. Os burocratas de nível de rua podem até ter liberdade para tomarem as decisões, mas elas devem obedecer às normas de aplicação, pois são essas regras que os protegem.

Continuando com as discussões no âmbito da atuação discricionária dos BNR frente suas ações na implementação das políticas públicas, Lascoumes & Le Galès (2012, p. 83-84), apontam que:

No interior dos procedimentos e da legislação que embalam a ação pública, há uma grande margem de atuação do poder discricionário. Ao contrário do senso comum, não existe subversão da ordem jurídica, mas um espaço de atuação relativamente livre deixado pela lei à disposição dos atores.

Contudo, o poder discricionário é regulamentado por regras secundárias de aplicação, que são os princípios práticos desenvolvidos pelos agentes públicos para ordenar localmente a execução dos programas.

Em se tratando das US-OvEB-DF, é por meio do uso da discricionariedade exercida pelos burocratas/ ouvidores que há a execução da política pública de participação democrática de comunicação entre a sociedade e o Estado. Analisando a função exercida pelos servidores/Ouvidores da US-OvEB-DF, estes profissionais são implementadores de políticas públicas, pois estão na ponta, são eles que estão em contato com os estudantes, com os pais. A partir da chegada desses atores sociais à ouvidoria, eles assumem o papel fundamental na implementação das políticas educacionais e nas políticas de participação comunicativa, pois são os profissionais que lidam de forma presencial na linha de frente da ouvidoria com a sociedade educativa.

As demais formas oficiais de participação comunicativa na OvEB-DF são realizadas por meio dos instrumentos tecnológicos, como o canal 162 e pela Inteligência Artificial (IA) IZA, responsável por acolher inicialmente o relato do (a) manifestante no participaDF.

Ainda que os servidores/ ouvidores assumam papéis discricionários únicos no exercício da escuta, essa atuação afeta o cidadão e o burocrata da ouvidoria de forma específica. Dessa forma,

Nesse processo de interação entre os burocratas e os cidadãos, é estabelecido um ciclo relacional, no qual a reação do cidadão às ações do burocrata interfere no modo como esse agente irá conduzir os processos, a fim de oportunizar ou não o acesso aos serviços iminentes das políticas. Trata-se, portanto, de um esquema de mútuas expectativas, (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022).

Assim, os burocratas/ouvidores da linha de frente das US-OvEB, com base nas expectativas do cidadão e/ou cidadã, contribuem com os indivíduos na garantia do direito de participação, mas estes não sabem assegurar quais serão as soluções adotadas, pois o fechamento de uma solicitação ou manifestação dependerá das respostas dadas pelos setores

técnicos ou pelas escolas, ou ainda, do local onde ocorreu a situação que necessitou ser manifestado a Ouvidoria da Educação.

No âmbito das Unidades Subordinadas da Ouvidoria da Educação Básica (US-OvEB), localizadas dentro das CREs, tem-se os profissionais do Magistério, que passaram a exercer o papel de servidor/ burocratas de nível de rua. Esses profissionais estão por trás da Ouvidoria Seccional da Educação do DF e, considerando que em cada uma das catorze CREs há uma US-OvEB-DF, constituída por base legal com a função de proporcionar a comunicação entre a comunidade educacional e a esfera governamental, diante dos mais diversos assuntos que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes das escolas públicas e particulares, bem como dos conflitos interpessoais existentes nas escolas, destaca-se a figura dos trabalhadores/burocratas, denominados neste estudo de ouvidores de atendimento das US-OvEB-DF, que são encarregados de ouvir as demandas e as necessidades da população.

Com objetivo de facilitar o acesso da comunidade e garantir a celeridade no atendimento às demandas de Ouvidoria, como esclarecido anteriormente, cada CRE conta com servidores/burocratas da linha de frente especificamente designados para exercer o papel de ouvir as demandas da sociedade. É relevante esclarecer que a Ouvidoria Seccional da Educação, situada na sede da SEEDF, é composta por uma equipe de onze servidores, uma ouvidora nomeada para o cargo, duas assessoras e oito servidores que também contribuem com a efetivação do serviço junto à sociedade. Nas US-OvEB-DF, localizadas nas CREs, os servidores são escolhidos em conformidade com a Portaria nº 35/2017 (SINJ-DF, 2017), que determina o quantitativo de servidores/ouvidores atuantes nas ouvidorias de atendimento presencial.

As US-OvEB, localizadas dentro das CREs, contam hoje com 32 servidores/burocratas alocados, que desenvolvem suas atribuições de ouvir e são coordenados e supervisionados pela Ouvidoria Seccional da Educação do DF. Esses burocratas estão organizados conforme a Tabela 4, intitulada de Quantidade de burocratas atuantes na US-OvEB-DF.

Tabela 4 - Quantidade de burocratas atuantes na US-OvEB-DF

Coordenação Regional de Ensino-CRE	Quantidade de servidores atuantes nas Ouvidorias de atendimento presencial
Brazlândia	2
Ceilândia	3
Gama	2
Guará	3
Núcleo Bandeirante	3
Paranoá	2

Planaltina	2
Plano Piloto	2
Recanto das Emas	2
Samambaia	3
Santa Maria	2
São Sebastião	2
Sobradinho	1
Taguatinga	3

Fonte: Autoria própria (2025), elaborada com dados fornecidos pela Ouvidoria da Educação do DF.

Considerando que a SEEDF é responsável por 825 escolas da Rede Pública de Ensino e atende aproximadamente 470 mil alunos, que vão desde a educação infantil até o ensino médio (Brasília, 2024b). Ao analisar os dados da Tabela 4, observa-se que a quantidade de burocrata de nível de rua é extremamente baixa em relação ao quantitativo de estudantes das escolas públicas.

Após compreender o processo de instituição da SEEDF, da implementação da OvEB-DF e apresentar a funcionalidade, conhecer e apreender sobre os servidores públicos, aqui denominados de burocratas de nível de rua, bem como identificar as práticas de atuação, no próximo capítulo, abordaremos os conceitos de violência e discutiremos sobre os desafios e as possibilidades da participação social e a instrumentação da ação pública, evidenciando a importância desses profissionais na implementação das políticas públicas e na qualidade do atendimento ao cidadão.

CAPÍTULO 3 - VIOLÊNCIA ESCOLAR, PARTICIPAÇÃO E A AÇÃO PÚBLICA NA OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA-DF

Este capítulo discute e apresenta os conceitos de violência escolar, os tipos de violência, discute os desafios e as possibilidades da participação social e a instrumentação da ação pública na Ouvidoria da Educação Básica.

3.1 Violência escolar

Antes de abordar o tema da violência escolar, é relevante trazer alguns conceitos sobre a escola e a educação, visto que a violência escolar, só acontece porque existe uma instituição de ensino destinada ao processo de desenvolvimento das pessoas, que se inicia com a educação de crianças na Educação Infantil.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança e adolescente em idade escolar tem o direito de estar matriculado e frequentar uma instituição de ensino pública ou particular, para que, por meio da educação sistemática, possam obter o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparar-se para o exercício da cidadania, bem como qualificá-los para o trabalho (Brasil, 1990; Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, logo no primeiro artigo, determina e consolida que a educação escolar seja realizada em instituições próprias. Nesse sentido, a escola “é uma instituição privilegiada” (Abramovay, 2021), na garantia dos direitos humanos e sociais, e proporciona a formação de crianças, adolescentes e jovens.

Ao considerarmos a educação, não há como dissociá-la da espécie humana, pois os humanos são os únicos seres vivos que buscam, na convivência social e no contato com a realidade, a completude para sua existência.

De acordo com Freire (2021), não se pode pensar em educação sem se refletir sobre o ser humano, porque, como os indivíduos são seres inacabados, eles estão em constante construção. Nesse sentido, destacamos Demo (2011, p. 10), ao conceituar o ser humano com base em sua capacidade inata humana de poder criar e recriar ideias e opiniões sobre a realidade à qual pertencemos.

O ser humano é um animal “teorizante”, porque lida com a realidade construindo destas modelos mentais que pedem ordenamento e intervenção. Por isso, tudo classificamos, ordenamos, em sequências lógicas, inserindo na realidade uma intervenção epistemológica natural, e que vai por nossa conta, não da realidade.

No sentido de explorar uma das célebres frases de Freire (1987, p. 44, grifo meu), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: **os homens se educam em comunhão**, mediatizados pelo mundo”, surgem reflexões cruciais sobre o papel do ser humano como agente ativo no processo de aquisição do conhecimento, fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento. Essa afirmação ressalta a importância de reconhecer o indivíduo como sujeito ativo, engajado na busca e construção do saber, destacando sua participação essencial na dinâmica educacional.

Parafraseando Freire (1997), quanto ao ensinar-aprender, percebe-se que não existe ensinar sem aprender. Há momentos em que uns ensinam, e há momentos em que outros aprendem e podem ensinar e aprender mutuamente, reconstruindo os caminhos da curiosidade. É nesse sentido que o ensinar não pode ser visto apenas como uma transferência de conhecimento de quem ensina para quem aprende, tal qual ocorre na educação bancária, na qual a aprendizagem ocorre pela relação vertical do professor com o aluno. É certo que, conforme Freire (1997, p. 80):

O professor deve ensinar. É, preciso fazê-lo. Só que ensinar não é *transmitir* conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal. É preciso que o ato de *aprender* seja percebido ou concomitante ao ato de *aprender* o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que *o educando se torna produtor também do conhecimento* que lhe foi ensinado.

Nessa mesma óptica, destacamos Demo (2017, p. 24), ao acentuar que:

a dimensão “autoral” da aprendizagem, também incrustada na evolução dos seres vivos. Aprender é o modo como nos atualizamos constantemente perante os desafios de fora e de dentro, em reconstrução permanente, aberta, desafiadora, tendo como fundamento maior a pretensão de autoria e autonomia.

O ser humano, na busca de sua melhor versão, busca desenvolver suas habilidades e competências em todos os locais e em todos os momentos, visto que a educação “tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (Freire, 1979). Para Brandão (1995, p. 7), “as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende”.

Assim, Freire (2021), ao tratar da questão da humildade, reconhece um aspecto bastante óbvio: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Já que os seres humanos estão em constante processo de aprendizado, à medida que absorvem conhecimento também se tornam capazes de transmiti-lo aos outros. Nesse ciclo de ensino e aprendizado, as trocas de conhecimento são contínuas e bidirecionais: enquanto ensinam, também continuam aprendendo, e vice-versa.

Pensar em educação para o século XXI significa adotar metodologias que centram o ensino na figura dos estudantes, incentivando as práticas de atividades que facilitem o desenvolvimento de suas habilidades e competências indispensáveis para o exercício da cidadania. Assim, a aprendizagem, nos dias de hoje, deve extrapolar o espaço da sala de aula. É importante que haja atividades extracurriculares, que envolvam outros espaços, como o local de trabalho, já que a aprendizagem acontece por meio da interação entre as pessoas, e as pessoas interagem em vários lugares (Marques, 2024, p. 26).

Nesse novo modelo de educação, em que os indivíduos, além de serem, precisam saber, e saber fazer, para que possam desenvolver-se e assegurar a si mesmos uma formação indispensável que proporcione o exercício da cidadania e lhes forneça meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores que visam ao desenvolvimento *skills* (Marques, 2024). Nesse mesmo sentido, Demo (2011) também afirma que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas e morais é importante, e argumenta que:

Habilidade/ competência implica, pois, a combinação jeitosa de análise e de intervenção. Na análise, aparece a capacidade de ordenar complexidades, de entender mecanismos em suas partes, de decompor o confuso em pedaços inteligíveis, de penetrar no todo camada por camada, esperando, ao fundo, encontrar algo mais simples, manejável e inteligível (Demo 2011, p.11).

Com essa mesma concepção, Marques (2024, p. 3), em seu estudo de revisão de literatura, destaca a necessidade de a educação ser renovada para atender às exigências e às complexidades da sociedade globalizada. Ainda, segundo a autora, no século XXI, estudantes e professores precisam “aprender a aprender para continuar a aprender ao longo da vida [...] para enfrentar os desafios”.

A escola, como espaço de socialização, proporciona às crianças e aos adolescentes a convivência diária, além de ser um ambiente de aprendizagem coletiva. Nesse contexto, os estudantes, além de aprenderem a conviver com a diversidade humana, precisam adquirir conhecimentos, aprender a respeitar as regras e desenvolver suas habilidades — elementos

essenciais para a formação pessoal e social. Para Demo (2009, p. 51), a função primordial da escola é a “transmissão do conhecimento e aprendizagem”.

No entanto, no mundo atual e globalizado, o professor é o facilitador da aprendizagem, o qual deve estimular a criatividade dos estudantes e a autoaprendizagem, sendo relevante não apenas a transmissão do conhecimento, mas a utilização de recursos que priorizem a “aprendizagem colaborativa” (Marques, 2024, p. 17).

É no âmbito das escolas que ocorrem as primeiras interações sociais, por meio da socialização e convivência. É um local de constituição de laços de amizade e espaço de camaradagem (Freire, 1989). É também um palco de autoaprendizagem. Entretanto, nem sempre é assim: conviver com a diversidade humana não é tarefa fácil, sendo a escola também um ambiente propício para o desenvolvimento de conflitos, situações de violência e reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais (Sposito, 2001; Silva e Negreiros, 2020). Além disso, a desigualdade também é percebida como endêmica, devido à falta de acesso a serviços como saneamento básico e água potável (Brasil, 2025).

No contexto da globalização, a sociedade brasileira ainda enfrenta as heranças da colonização, manifestadas em pleno século XXI, com uma crescente desigualdade social, geradora de violência e pobreza. Ao pensar no termo “desigualdade”, é possível ter um olhar atento para as disparidades e as oportunidades às quais as pessoas são expostas. Nesse cenário, a escola é uma das organizações que também reproduz as desigualdades.

Para Duarte (2023), as desigualdades são acentuadas pelas questões de gênero, raça/etnia, território e classe social, sendo que todos esses fatores, aliados ao neoliberalismo, não isenta o Estado de assumir sua responsabilidade na efetivação das políticas públicas, contribuindo para um país cada vez mais desigual e para a invisibilização da pobreza.

Cruz Freitas (2018), ao pesquisar o desenvolvimento à moda brasileira e as bases estruturantes da educação, desde o início de sua formação até o ano de 2018 no Brasil, revela que as desigualdades sociais estiveram presentes:

tanto nas ações educativas dos jesuítas e na reforma pombalina quanto nas ações do império, o processo se deu ligado aos interesses de lucro e riqueza da Coroa portuguesa e assim, não tiveram a intensão de fazer crescer, desenvolver o país e educar a população da colônia. Embora estivesse nos mais diferentes discursos, a educação não era para todos e excluía a maioria dos pobres, negros e mulheres. Sendo assim, em nossa história no campo educativo, as desigualdades estruturaram as políticas públicas de educação. Consequentemente, verifica-se seguidamente no estudo, que não só essa estrutura se manteve, como vai se aprofundar por meio das reformas, leis e da política educacional. (Cruz Freitas, 2018, p. 196).

Para além disso a autora afirma que foi

com base nas desigualdades de raça, renda, gênero e classe que a sociedade brasileira estruturou suas políticas sociais, em especial, aqui verificou-se as estratégias que basilarão as ações no campo da educação. Toda a trajetória revelou esta singular forma de pensar a política educativa e, provavelmente, a estrutura das políticas públicas do país (idem).

A autora deixa claro que as políticas públicas e sociais, como um todo, no Brasil, foram estruturadas com base no lucro e nas desigualdades de raça, gênero, classe e renda, e que essa estrutura ainda se mantém. Apontou ainda “que tanto os autores quanto os documentos utilizados como fontes viam no processo de desenvolvimento apenas o aprofundamento das desigualdades, ou seja, entendiam as desigualdades como resultado do processo” (idem), e não como estruturantes do mesmo.

Culturalmente, uma sociedade desigual traz em seu cerne questões de violência e pobreza. Nesse sentido, esses elementos não podem ser analisados separadamente, pois estão interligados; a disparidade e a carência de oportunidades para alcançar uma vida digna podem gerar um sentimento de não pertencimento no ser humano. Para Theodoro (2022), uma sociedade desigual é definida como uma conformação social extrema e persistente, que tem como base questões econômicas, sociais e o acesso diferenciado aos serviços públicos.

Nessa perspectiva, as desigualdades de raça, gênero, classe e renda são, de acordo com Cruz Freitas (2018; 2021; 2023), estruturadas desde o processo de desenvolvimento histórico do país.

Nesse contexto, com a globalização e o uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais por crianças, jovens e adultos, o conhecimento, que antes era mais restrito às escolas, hoje está a um piscar de olhos de distância. Basta ter um celular com acesso à internet para que o conhecimento gerado em todo o mundo se revele como uma grande enciclopédia. No entanto, quando o mundo se abre diante dos nossos olhos, também chegam, em forma de manchetes, inúmeras situações de violência, envolvendo uma diversidade de vítimas e colocando crianças e adolescentes em contato direto com diferentes formas de agressão. Esse fenômeno das violências se faz presente entre os “ricos e os pobres, nas grandes e pequenas cidades, em casa e na escola, no trabalho, no lazer, nos programas televisivos, no trânsito e em tantos outros locais” (Palhares; Schwartz, 2015, p. 12), inclusive no espaço virtual.

É nessa perspectiva que compreendemos que o fenômeno da violência ocorre em diversos lugares e tem se desenvolvido em qualquer ambiente, inclusive no espaço escolar — este considerado local seguro, de aprendizagem e de transformação social. A violência nas escolas é uma realidade que se manifesta por meio de situações que envolvem

estudantes tanto como agressores quanto como vítimas. Enquanto praticantes, os estudantes podem expressar sentimentos hostis em suas relações interpessoais, seja com seus pares, seja com os profissionais da escola. Por outro lado, também podem se tornar vítimas nas mais diferentes situações de violência, inclusive daquelas cometidas por profissionais atuantes nas instituições escolares (Silva e Negreiros, 2020).

Sob esse aspecto, as desigualdades de raça, gênero, classe e renda são, de acordo com Cruz Freitas (2018), estruturadas desde o processo de desenvolvimento histórico do país. Nesse contexto, com a globalização e o uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais por crianças, jovens e adultos, o conhecimento, que antes era mais restrito às escolas, hoje está ao alcance de um piscar de olhos: basta ter um celular com acesso à internet para que o conhecimento gerado em todo o mundo se apresente como uma grande enciclopédia. No entanto, quando o mundo se abre diante dos nossos olhos, também se revelam, em forma de manchetes, diversas situações de violência, envolvendo uma variedade de vítimas e colocando crianças e adolescentes em contato direto com diferentes formas de agressão. Esse fenômeno das violências se faz presente entre os “ricos e os pobres, nas grandes e pequenas cidades, em casa e na escola, no trabalho, no lazer, nos programas televisivos, no trânsito e em tantos outros locais” (Palhares; Schwartz, 2015, p. 12), inclusive no espaço virtual.

Sob essa óptica, compreende-se que o fenômeno da violência ocorre em diversos lugares e tem se desenvolvido em múltiplos ambientes — inclusive nas escolas, estas consideradas locais seguros, de aprendizagem e de transformação social.

A violência nas escolas é uma realidade, manifestando-se por meio de situações que envolvem os estudantes tanto como agressores quanto como vítimas. Enquanto praticantes, os estudantes podem expressar sentimentos hostis em suas relações interpessoais com seus pares e com os profissionais da escola. Por outro lado, também podem se tornar vítimas nas mais diferentes situações de violência, inclusive naquelas cometidas por profissionais atuantes nas instituições escolares (Silva e Negreiros, 2020).

A Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), em seu Relatório de Gestão do ano de 2023, constatou que 46,2% das manifestações de denúncia têm como vítimas crianças e adolescentes. Aponta também outro dado importante ao identificar o local da ocorrência da violência: os dados demonstram que a instituição de ensino ocupa a 4ª posição, com um percentual de 2,9% das manifestações de denúncias (Brasil, 2023).

Os dados apresentados pelo Boletim Epidemiológico do DF (2024) também evidenciam que a escola ocupa a 4ª posição entre os locais com maior frequência de ocorrências de violência, com 4,7% das notificações (Distrito Federal, 2024).

O fenômeno da violência se mostra complexo, e sua definição também o é, visto que há diversos significados. Ora é possível defini-la como o exercício de um poder ou de uma força sobre outrem, contra sua vontade e sem seu consentimento; ora, como um sintoma social próprio da subjetividade humana (Junior; Besset, 2010).

Para Foucault (1979), o poder não é um objeto ou uma coisa, mas sim uma prática social constituída historicamente. O que torna o poder evidente são as formas existentes de seu exercício, por meio das quais ocorre o controle dos corpos, gestos e atitudes das pessoas. Não existe um poder em si, mas sim práticas ou relações de poder que se disseminam por toda a estrutura social.

Sendo assim, o exercício ou as práticas de poder, que atingem os corpos dos indivíduos e se fazem presentes na vida cotidiana, podem ser compreendidos como um mal-estar social enraizado em nossa sociedade, manifestando-se de diversas formas: de maneira legalizada, quando o Estado, por meio de leis, decretos e normas, determina como a sociedade deve se comportar.

Dessa feita, o poder, em sua forma mais negativa e com força destrutiva, pode se concretizar por meio da violência física, psicológica, material, da precarização de serviços públicos destinados aos seres humanos e até pela negação de políticas públicas que garantam o exercício da cidadania.

Como visto anteriormente, não há um consenso quanto à definição de violências por meio de um único conceito, visto que este fenômeno, por ser complexo, passa por uma avaliação moral — tanto de quem é violentado quanto de quem pratica e dos que observam. Com essa afirmação, Abramovay (2021) justifica a utilização da palavra “violências” no plural, a fim de destacar os diferentes significados que lhe são atribuídos.

Para a Organização Mundial da Saúde, a violência é:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug, 2002 p.5).

No âmbito das escolas, a UNESCO (2019) define a violência escolar como um problema global, presente em todos os países, afetando crianças e adolescentes, e envolvendo a violência física, que inclui os castigos físicos; a violência psicológica, que abrange o abuso verbal; a violência sexual, que compreende o estupro e o assédio; e o *bullying*, incluindo o *cyberbullying* (UNESCO, 2019, p. 9-14).

A violência nas escolas é uma representação de parte das violências existentes na sociedade, pois, nesse espaço, surgem situações que só ocorrem dentro do ambiente escolar. Abramovay (2021, p. 9) define a violência na escola como “um fenômeno que tem muitas facetas”, que perpassa pelas agressões verbais e pelas mais diferentes formas de discriminação.

Na perspectiva de Silva e Negreiros (2020, p. 328), diante dos mais diversos significados, entende-se que a violência escolar “são todas as atitudes praticadas por todos os membros pertencentes ao espaço escolar [...] com ações que podem inferir em criminalidade, danos ao patrimônio público, relações de conflitos interpessoais, violência simbólica”.

Os comportamentos e atitudes que caracterizam a violência escolar se apresentam das mais diversas formas. A violência física é definida como qualquer forma de agressão física com a intenção de machucar ou causar dor, incluindo também agressões verbais, exemplificadas por xingamentos e ameaças (UNESCO, 2019). Trata-se da forma de violência que mais prevalece nos estudos sobre violência escolar (Silva e Negreiros, 2020).

Na maior parte das vezes, as agressões físicas são manifestadas por meio de brigas originadas em brincadeiras aparentemente inofensivas, sendo tratadas como ocorrências corriqueiras dentro das escolas (Abramovay, 2021). Essa forma de violência, geralmente praticada entre os próprios estudantes, também pode ser exercida por professores, servidores e outros profissionais das escolas (UNESCO, 2019).

Os estudos também demonstram que a violência física frequentemente apresenta características de violência psicológica, incluindo atitudes humilhantes e intimidadoras. Essa forma de violência é geralmente descrita como o conjunto de atos verbais ou não verbais que causam danos às vítimas (DGS, 2016, p. 28).

De acordo com a Lei nº 13.431, de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, a violência psicológica é definida como:

qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (bullying) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional (Brasil, 2017).

Ao abordar os instrumentos normativos de proteção às crianças e aos adolescentes contra a violência, observa-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 5º, descreve que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer

atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). Dessa forma, o Estado objetiva garantir a inviolabilidade dos direitos fundamentais, como o direito à vida, à dignidade humana e à convivência comunitária, ou seja, reforça a proteção integral necessária às crianças e aos adolescentes.

Diante desse fenômeno social e complexo, percebe-se inúmeras propostas, sejam elas iniciativas populares, de organizações não governamentais, ou discussões políticas em torno da elaboração de instrumentos normativos de ação pública que venham assegurar que os estudantes possam frequentar a escola e dar continuidade ao seu desenvolvimento sem vivências com constantes violações de direito, mitigando a prática da violência dentro das escolas e, assim, tornando essas instituições em espaços mais seguros e garantindo o direito à autoaprendizagem. É nesse sentido que se faz necessária a elaboração de políticas públicas abrangentes que busquem mecanismos para garantir a proteção integral das crianças e dos adolescentes também dentro das escolas.

Com o objetivo de prevenir a violência escolar, o Poder Legislativo, além das diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988, tem atuado na elaboração de normativos específicos que abordam a problemática da violência escolar. Dentre esses instrumentos, destacam-se:

A Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), nacionalmente conhecida pelo nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — normativa que estabelece as diretrizes e as bases da educação no Brasil — passou a determinar, desde 2018, que os estabelecimentos de ensino público e particular devem “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente à intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas”;

O ECA (Brasil, 1990) destaca a questão da violência ao tratar, em seu artigo 18, sobre a dignidade da criança e do adolescente, estabelecendo que é “dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” e complementa ao determinar que a “criança e o adolescente têm o direito de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante”. Neste sentido, a escola também assume o seu papel de protetora dos direitos da criança e do adolescente.

Continuando com a apresentação das normas que tratam sobre a temática da prevenção e combate à violência escolar, tem-se a Lei nº 13.185, de 2015 (Brasil, 2015), uma lei que tem como objetivo combater a intimidação sistemática, popularmente conhecida como Lei de Prevenção ao *Bullying* nas Escolas e ao *Cyberbullying*. Essa lei classifica a intimidação sistemática como a realização de ações como:

verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; **moral:** difamar, caluniar, disseminar rumores; **sexual:** assediar, induzir e/ou abusar; **social:** ignorar, isolar e excluir; **psicológica:** perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; **físico:** socar, chutar, bater; **material:** furtar, roubar, destruir pertences de outrem e **virtual:** depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social (Brasil, 2015, grifos meu).

Essa lei define o que é o *bullying*, esclarecendo que a intimidação sistemática (*bullying*) é todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-las ou agredi-las, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

No contexto do Distrito Federal, percebe-se também o empenho político-social em minimizar a violência escolar, com a apresentação, desde o ano de 2019, da Lei nº 6.361 (SINJ-DF, 2019), que institui a Política de Prevenção de Acidentes e de Violência em Âmbito Escolar na Rede Pública e Particular de Ensino do Distrito Federal, como forma de proteger as crianças e os adolescentes. Entre as diretrizes estabelecidas, cabe às escolas a realização de diagnóstico da ocorrência de casos de violência escolar, com o fim de implementar oficinas, palestras e seminários com abordagem nos direitos das crianças e dos adolescentes com base no ECA; além de viabilizar a elaboração de dados estatísticos e outras diretrizes.

Recentemente, no ano de 2024, o Governo do Distrito Federal sancionou a Lei nº 7.460 (SINJ-DF, 2024), que trata particularmente do combate à violência contra as mulheres, estabelecendo os conteúdos e as atividades que o Sistema de Ensino do DF deve trabalhar durante as aulas, tendo como objetivo a reflexão e a prevenção de novas violências contra as mulheres.

A violência escolar configura-se como um fenômeno social de muitas facetas e de grande complexidade, cujo enfrentamento exige a articulação conjunta entre autoridades governamentais, líderes comunitários e a própria comunidade escolar. Essa mobilização coletiva é essencial para que a escola possa desempenhar sua função primordial: a promoção da aprendizagem e do conhecimento. Tal desafio torna-se ainda mais relevante ao considerar que a instituição escolar não pode, sozinha, assumir a responsabilidade pelo combate às diversas formas de violência que se manifestam no interior ou nos perímetros da escola.

Para Serafim (2022, p. 235), “A problemática do registro das ocorrências de violência é um ponto importante a ser analisado, porque é de onde se parte para a construção e inserção de ações no ambiente”. Por conseguinte, a Ouvidoria da Educação também se configura como um

ponto de articulação no combate à violência escolar, pois pode atuar de forma intersetorial com os Conselhos Tutelares e com a Secretaria de Segurança Pública no controle das manifestações de reclamações ou nas denúncias de violência, bem como colaborar na melhoria de ações de prevenção à violência escolar.

Sendo a violência um problema de saúde pública, faz-se necessário não só a criação de instrumentos normativos que coíbam a violência nas escolas, mas também a implementação de políticas públicas de enfrentamento à violência escolar. Novos estudantes ingressam diariamente nas escolas, e elas continuam sendo espaços de aprendizagem e de socialização. Assim, é preciso romper com as práticas violentas e garantir que os estudantes possam ser, saber e fazer, ou seja, possam ser pessoas de direito, possam saber conviver de forma harmoniosa, e possam fazer da escola o melhor espaço de socialização e de aprendizagem, livre de violência e em sintonia com a complexidade da vida globalizada.

3.2 Participação e ação pública

A partir do processo de redemocratização, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988, observa-se que, nos últimos anos, há um crescimento na participação social, com o envolvimento de diferentes atores na esfera das políticas públicas. O que, para Avritzer (2008), caracteriza que a forma de participação é bastante diversificada, acontecendo em múltiplas instituições. Neste contexto, a colaboração e a interação ativa dos cidadãos, grupos da sociedade e de atores privados são importantes para a formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas (Pires; Vaz, 2012). Ainda segundo Avritzer (2008, p. 45), as instituições são definidas como um conjunto de normas e de regras que estruturam a ação social e a política [...] e são formas diferenciadas de incorporação de cidadãos e associações da sociedade civil na deliberação sobre políticas.

A democratização das políticas públicas, a partir dos diferentes canais de interação entre o Estado e a sociedade, organiza-se com base na seleção de mecanismos específicos, a exemplificar: os conselhos, as audiências, as ouvidorias e muitos outros mecanismos. A partir desse entendimento, compreende-se que, para Avritzer (2008), as ouvidorias são instituições de participação democrática; para Pires e Vaz (2012), são canais e instâncias de interação do Estado com a sociedade. No tocante à Ouvidoria da Educação Básica do Distrito Federal, instituída com base em uma norma federal e regulamentada pela Lei Distrital nº 4.896, de 2012, trata-se também de uma instituição, canal de interlocução, cujo principal objetivo é assegurar a

participação ativa da população do DF, em especial da comunidade escolar, nos serviços públicos, além de fomentar o desenvolvimento de uma cultura de cidadania e contribuir para o aperfeiçoamento sistemático dos serviços disponibilizados à sociedade (Brasília, 2012). Nesse sentido,

As ouvidorias carregam consigo a responsabilidade de construir espaços plurais abertos para as demandas dos cidadãos, que são tão importantes no cenário público, elaborando um mecanismo de diálogo e participação social. Mediando o acesso a bens e serviços públicos (Oliveira et al, 2020, p. 236).

Diante desse contexto, a discussão sobre ação pública ganha relevância, uma vez que a compreensão desse conceito está ligada à noção de participação social. Como aponta Demo (2009), ao conceituar a participação como um processo de conquista, torna-se necessário compreendê-la como uma ação, a ser praticada e engajada constantemente, pois a participação não é uma ação estática e pontual: envolve um processo lento e persistente, com a finalidade de construir espaços de participação. Defendendo a participação como processo de conquista, o autor salienta que:

A participação não pode ser entendida como dádiva, como concessão, como algo já preexistente. Não pode ser entendida como dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido. Não pode ser entendida como concessão, porque não é fenômeno residual ou secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais; seria apenas um expediente para obnubilar o caráter de conquista, ou de esconder, no lado dos dominantes, a necessidade de ceder. Não pode ser entendida como algo preexistente, porque o espaço de participação não cai do céu por descuido, nem é o passo primeiro (Demo, 2009, p.18).

Nessa mesma perspectiva, Gohn (2016) defende que a participação democrática, por ser uma prática educativa, exige a participação dos indivíduos, pois o caráter pedagógico no aprendizado das relações democráticas forma cidadãos politizados e engajados com os interesses coletivos e políticos, e se destaca pelo seu caráter pedagógico:

A ideia é que a participação tende a aumentar na medida em que o indivíduo participa, porque ela se constitui num processo de socialização, que faz com que, quanto mais as pessoas participem, mais tendam a participar. Em outras palavras, é participando que o indivíduo se habilita à participação, no sentido pleno da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos (Gohn, 2016, p. 2).

Para que ocorra a participação democrática da sociedade civil no ciclo das políticas públicas, é importante que as instituições criem ferramentas que viabilizem a participação popular e, ao mesmo tempo, possibilitem que o Estado concretize projetos que atendam aos

anseios sociais. Diante desse fato, Gohn (2016) e Pires e Vaz (2012) destacam que, atualmente, existem várias inovações, com a criação e o aumento de diferentes tipos de canais democráticos de interação entre o Estado e a sociedade. Ainda segundo Pires e Vaz (2012, p. 11), a lista da existência de canais de interação é ampla, sendo possível destacar pelo menos oito tipos específicos de canais.

Nesse contexto, destacam-se as ouvidorias, que foram constituídas ainda antes da criação do instrumento legislativo nº 13.460/2017, mas que tiveram sua atuação ampliada a partir dessa normativa. As ouvidorias públicas configuram-se como canais de interlocução entre o Estado e a sociedade, funcionando como ferramentas essenciais de participação popular. A partir delas, a ação pública é concretizada por meio de manifestações como reclamações, denúncias, elogios, solicitações e pedidos de acesso à informação, que podem ser formalizadas pelos cidadãos de maneira presencial, por telefone ou via internet.

Diante dos vários problemas que a sociedade vivencia, como a falta de segurança, as desigualdades e, no âmbito da educação, a falta de acesso e de permanência das crianças e adolescentes nas escolas, as políticas públicas assumem um papel relevante no sentido de discutir como o Estado e a sociedade se organizam para solucionar os diversos problemas públicos.

O conceito de políticas públicas, nas ideias de Lascoumes e Le Galès (2012), passa a ser entendido como ação pública, pois a elaboração das ações propostas pelo Estado deixa de ser de responsabilidade exclusivamente estatal. Ou seja, elas são resultado das interações de pluriatores, sejam representantes da sociedade civil ou de instituições públicas, cada qual representando seus interesses, no entanto, visando o bem comum. Melhor dizendo, trata-se de um modelo de governança colaborativa, no qual não há mais espaço para ações estatocêntricas. Nesse sentido, a ação pública, para Cruz (2020), pode ser ou não participativa e transversal, visto que, para ser transversal, é necessário que ocorra em instituições estatais que exijam interfaces com outros setores.

Ainda segundo Lascoumes e Le Galès (2012), as políticas públicas estatocêntricas são aquelas desenvolvidas exclusivamente com a participação do Estado, de seus representantes governamentais ou das autoridades dos órgãos públicos. Em contraste, a ação pública adota uma abordagem *bottom-up* (de baixo para cima), na qual participam tanto representantes da esfera estatal quanto diversos representantes da sociedade civil.

Nesse contexto, compreende-se que as políticas públicas não podem ser formuladas nem efetivadas somente pelo Estado. Atualmente, as políticas públicas surgem a partir da interação de diversos atores, abrangendo os atores políticos, sociais, as instituições e as organizações.

Avritzer (2008, p. 45) entende as instituições participativas como “formas diferenciadas de incorporação de cidadãos e associações da sociedade civil na deliberação das políticas públicas”. Nesse sentido, Pires e Vaz (2012, p. 9) entendem que:

As interseções existentes entre o Estado e sociedade nos processos públicos de tomada de decisão, especialmente no âmbito do planejamento em políticas públicas, tem raízes, pode-se dizer, numa concepção de governo que confere relevância ao papel da sociedade como partícipe da construção, direcionamento e monitoramento da administração públicas.

Dessa forma, é importante reconhecer que tanto a sociedade civil quanto o Estado, por meio de uma relação dialógica, são responsáveis pela elaboração das políticas públicas necessárias para a efetivação dos direitos de todas as pessoas. Nesse sentido, a ação pública “é um sistema de ordem negociada, que não admite o voluntarismo político, populismo, clientelismo ou demagogia” (Lascoumes & Le Galès, 2012, p. 28). Portanto, está pautada na participação democrática.

Nesse contexto, Freitas e Andrade (2023, p. 22) afirmam que a ação pública deve acontecer de forma intersetorial, com “a participação concreta, propositiva, reflexiva e com as reações de todas as atrizes e atores humanos e não humanos implicados no processo”. Porto de Oliveira e Hassenteufel (2021) apontam a importância de a ação pública não se limitar a um único campo, sendo necessário o envolvimento de uma multiplicidade de relações sociais e da diversidade de agentes governamentais e não governamentais. Para compreender como o Estado brasileiro se articula em sua ação pública com a sociedade, é preciso amarrar laços entre o local e o nacional, entre o estatal e o não estatal, entre o setorial e o transversal (Cruz, 2020, p. 20).

Portanto, a ação pública deve integrar ações do governo com a participação dos múltiplos atores da sociedade civil e articular com iniciativas específicas de cada setor. No caso da educação, as políticas públicas devem ser discutidas e planejadas tendo como base a ação pública, envolvendo pluriatores e diversos setores, como o Conselho Tutelar, a Assistência Social, a saúde, entre outros, a fim de alcançar os princípios e as finalidades da educação nacional, consagrados na LDB.

Nessa perspectiva, para Freitas e Andrade (2023), a ação pública nas escolas acontece quando há a criação de instrumentos que permitam a participação democrática das organizações, envolvendo as crianças e os adolescentes. Ou seja, não basta incluir apenas os representantes legais dos educandos e outros atores e atrizes da comunidade escolar. Ainda segundo a autora:

A participação é elemento central para a garantia dos direitos fundamentais. Portanto, ação pública e intersetorialidade são fundamentais para romper o ciclo de formulação de políticas públicas fragmentadas e desconectadas da realidade concreta (Freitas; Andrade, 2023, p. 20).

No âmbito da educação brasileira, a expressão "ação pública" se enquadra perfeitamente, visto que ela não é de responsabilidade exclusiva da família ou do Estado, mas sim de toda uma sociedade civil e política. Todos contribuem para que as instituições escolares, públicas e privadas, implementem as políticas públicas educacionais (Brasil, 1988). No contexto da Educação Básica, as políticas públicas podem ser compreendidas como o resultado de uma relação dialógica que envolve uma multiplicidade de atores e atrizes sociais, organizações e setores da administração pública, sejam eles representantes do Estado de maneira individual ou coletiva, como os diversos movimentos sociais, ou individualmente, como os representantes dos estudantes ou mesmo os próprios alunos e instituições protetoras dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Como destacado anteriormente, seja no campo da educação ou de outras áreas, é necessária a instrumentalização para concretizar as políticas públicas.

3.3 Os instrumentos de ação pública

Os instrumentos de ação pública podem ser analisados a partir de muitas perspectivas. Cruz (2020), em seu estudo sobre os conselhos nacionais de políticas públicas, aponta três vertentes. A primeira traz a ideia de instrumentos de governo; as outras duas apresentam, respectivamente, como base o princípio da governança colaborativa e o conceito de ação pública.

Na abordagem referente aos instrumentos de governo, o mais importante não é apenas a finalidade de construir caminhos para responder aos desafios complexos do mundo moderno, mas, sim, compreender como esses mecanismos se articulam de maneira a moldar a vida da população (Christopher Hood, 1983 *apud* Cruz, 2020, p. 108). Em relação ao princípio da governança colaborativa,

os instrumentos são definidos como métodos institucionalizados de estruturação da ação coletiva endereçados a um problema. São os instrumentos que definem quem está envolvido na operação dos problemas públicos, seus papéis e como se relacionam, moldando as considerações tomadas em conta na implementação das políticas (Salamon, 2002 *apud* Cruz 2020, p. 109).

Na terceira vertente, destacamos a abordagem de instrumentos com base na ação pública de Halpern, Lascoumes e Le Galès (2021, p. 32). Nessa abordagem, a ação pública é concebida como um espaço sociopolítico construído tanto por técnicas e instrumentos quanto por objetivos ou conteúdos. Esse espaço envolve mudanças nas políticas públicas, o papel do Estado e os meios da ação coletiva. Dizer que o espaço sociopolítico é constituído por multiatores significa incluir desde as pessoas até as organizações e instituições públicas e/ou particulares que se relacionam para, juntos, elaborarem políticas públicas capazes de promover mudanças. Dessa forma, Cruz (2020, p. 111) esclarece que os instrumentos de ação pública funcionam como mapas orientadores da ação, guias que estabelecem regras, exprimem escolhas e organizam mudanças pautadas em princípios compartilhados.

Com base nas abordagens apresentadas sobre os instrumentos de ação pública, é fundamental esclarecer que o Estado se utiliza das instituições para efetivar suas ações. As instituições são matrizes normativas e cognitivas, compostas por regras formais que disciplinam o comportamento dos atores estatais e sociais. Em outras palavras, os instrumentos são um tipo particular de instituição, socialmente construídos por meio da negociação entre os diversos representantes estatais e da sociedade. Eles representam os diferentes segmentos de intervenção governamental e são materializados na forma de normas, regulamentos, incentivos, especificações técnicas, ferramentas, entre outros.

Desse modo, “as instituições não são neutras [...] determinam quais são os recursos utilizáveis, onde, quando, como e por quem, contribuindo para a estruturação das relações de poder. [...] São criadas por atores que cooperam ou se enfrentam na definição das regras” (Lascoumes; Le Galès, 2012, p. 192-200).

Os instrumentos de ação pública são ferramentas e mecanismos responsáveis por viabilizar interfaces entre o governo e a sociedade. São escolhas políticas e dialógicas que têm a finalidade de operacionalizar as políticas públicas — sejam elas sociais, políticas, econômicas ou educacionais —, buscando, por meio da interação entre atores humanos e não humanos, resolver os problemas públicos e promover o bem comum.

Nesse sentido, Cruz (2018, p. 112-113), com base na teoria de Latour, aponta que os objetos também podem agir, mediando as ações. O instrumento é considerado um ator central no processo de participação democrática, pois organiza e engaja os diferentes atores na democratização do Estado. Entre os diversos instrumentos, podem-se citar: leis, decretos, políticas, estatutos, resoluções, moções, planejamentos e estratégias de ação.

O instrumento é um tipo de instituição social (recenseamento, cartografia, regulamentação, taxação etc.); a técnica é um dispositivo concreto que opera o instrumento (a nomenclatura estatística, o tipo de figuração gráfica, o tipo de lei ou de decreto); finalmente, a ferramenta é um microdispositivo dentro de uma técnica (a categoria estatística, a escala de definição do mapa, o tipo de obrigação previsto por um texto, uma equação que calcula um índice) (Halpern; Lascoumes; Le Galès, 2021, p.35)

Os instrumentos de ação pública podem ser organizados de diferentes formas, dependendo da funcionalidade que lhes é atribuída. Nessa conjuntura, tem-se: a) os legislativos e reguladores, que envolvem a criação de leis e decretos; b) os econômicos e fiscais, como os impostos públicos; c) os convencionais e indicativos, promotores de ações de caráter incitativo; d) os informativos e comunicacionais, que fornecem explicações à população; e) normas e padrões de “boas práticas”, mecanismos reguladores com critérios técnico-científicos.

Vale dizer que os instrumentos de ação pública constituem processos de normatização ou regulação sociotécnica, uma vez que as ações são descritas em manuais, estatutos, leis e outras estratégias de ação, assim como por meio de seu aspecto normativo, que define os objetos e os objetivos da política pública, organizando as relações sociais. Para Cruz Freitas (2018, 2022), as ações governamentais utilizam-se de instrumentos de gestão para resolver os conflitos sociais e efetivar as políticas públicas.

Ainda sobre os instrumentos de ação pública, estes são ferramentas e mecanismos responsáveis por viabilizar interfaces entre o governo e a sociedade. Trata-se de escolhas políticas e dialógicas, com a finalidade de operacionalizar as políticas públicas — sejam elas sociais, políticas, econômicas ou educacionais. Buscam, assim, por meio da interação entre atores humanos e não humanos, resolver os problemas públicos e promover o bem comum social (Cruz, 2020).

Para Lascoumes e Le Galès (2013), as instituições não são neutras; são criadas por agentes que disputam entre si, cooperando ou confrontando-se na definição das regras. Essas regras definem quais recursos podem ser utilizados, em que circunstâncias, de que forma, por quem, e assim contribuem para a organização das relações de poder. Não se pode entender, portanto, a participação como um elemento preexistente: “o espaço de participação não cai do céu por descuido” (Demo, 2009, p. 18). Por mais que a Lei nº 13.460/2017 determine que o Estado promova espaços de participação social, estes precisam ser conquistados pela sociedade.

A Lei nº 13.460/2017 constitui um importante instrumento de ação pública, estabelecendo, em seus artigos 9º e 10º, mecanismos para a garantia dos direitos dos usuários. De acordo com essa legislação, os cidadãos têm o direito de apresentar suas manifestações à ouvidoria do órgão ou entidade responsável. A instauração das ouvidorias públicas na Educação

Básica é um exemplo de ação pública que visa à interação entre a esfera política educacional e a social. No contexto da educação brasileira, as ouvidorias são instituições informativas, comunicacionais e de intermediação entre a sociedade e o poder público. Elas se efetivam por meio da participação individual de atores e atrizes heterogêneos, que direcionam suas manifestações aos representantes do governo.

Nas palavras de Lascoumes e Le Galès (2012), a ação pública não é aplicada somente na atuação da Administração Estatal; ela também envolve outros atores, públicos e privados, advindos da sociedade civil, que desenvolvem ações colaborativas com objetivos comuns. Com base nessas palavras, as ouvidorias podem ser vistas como instrumentos de ação pública, pois partem do princípio de que tais instrumentos são formados por três aspectos: técnico, social e político — ou seja, um conjunto de normas formalizadas em textos legais.

3.4 Possibilidades e desafios de ação pública no espaço da Ouvidoria da Educação

Diante deste novo contexto, que favorece o fomento da participação democrática da comunidade escolar para além dos muros da escola, é momento de encorajar os estudantes ao exercício da cidadania, utilizando as ouvidorias da Educação Básica como instrumentos de ação pública para assegurar a transparência e o controle social diante dos temas relacionados à educação.

Neste sentido, Pires (2014, p. 64), ao discutir os avanços da democracia participativa, aponta que as ouvidorias são formas de interação entre o Estado e a sociedade, igualmente relevantes na gestão de políticas públicas. O autor ainda destaca que as ouvidorias se destacam “como interfaces que, em geral, são amparadas por atos normativos e legislação específica, regulando sua existência, funcionamento, composição, procedimentos internos e decisórios” (Pires, 2014, p. 70).

A Constituição Federal de 1988 é o principal instrumento de ação pública criado no Brasil, pois traz em seu texto a garantia dos direitos humanos. Entre os vários direitos humanos, tem-se a garantia do direito à participação social, ratificado por meio da Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017, que, além de estabelecer normas de participação, proteção e defesa dos usuários, define as principais atribuições desse instrumento de materialização das políticas públicas, prevendo também a ouvidoria como a instituição pela qual a sociedade pode apresentar manifestações à administração pública (Brasil, 2017).

Conforme foi explicado nas abordagens conceituais sobre instrumentos de ação pública, percebe-se que a Lei federal nº 13.460/2017 e a Lei distrital nº 4.896/2012 são instrumentos

normativos de ação pública. Ambas estabelecem regras para garantir a participação cidadã. Neste sentido, as normas exprimem as características das relações de força entre os atores e possuem uma racionalidade democrática, fundada em processos de negociação, capazes de neutralizar seu componente político original (Cruz, 2020, p. 112).

Dentro desse contexto, as ouvidorias são ferramentas fundamentais de ação pública voltadas à promoção da participação social. Segundo Pires e Vaz (2012, p. 15),

o Estado pode adotar uma miríade de formatos institucionais passíveis de concretizar a interlocução com a sociedade, seja no âmbito da articulação coletiva, levando em consideração, nesse sentido, uma diversidade de atores, desde os grupos de interesse, até os grupos minoritários, por exemplo, seja no âmbito da negociação e interlocução individual, como no caso da disponibilização de canais específicos de reclamações, sugestões, entre outros, como é o caso das ouvidorias.

As ouvidorias, enquanto canais de participação e interação comunicativa entre o Estado e a sociedade, assumem um papel relevante no contexto educacional, sendo configuradas como instrumentos de ação pública voltados para a comunidade escolar, visto que a ação pública envolve todas as pessoas físicas ou jurídicas que atuam em prol dos interesses sociais e coletivos (Lascoumes; Le Galès, 2012).

Especificamente, as ouvidorias educacionais, como mecanismos de participação individual, podem contribuir para a gestão pública da educação ao viabilizarem a interlocução entre a comunidade escolar e as instâncias governamentais. Entretanto, não é possível conceber políticas públicas efetivas sem o comprometimento governamental e uma forte articulação entre os atores envolvidos (Lascoumes; Le Galès, 2012, p. 21).

Por meio da normatização estabelecida pelo governo, essas ouvidorias atendem às demandas da comunidade escolar, no sentido de facilitar a interação direta com os representantes das secretarias de educação. Dessa forma, elas se destacam como ferramentas de comunicação participativa — mas não necessariamente como instrumentos de ação pública participativa, já que a construção democrática e participativa é fundamentalmente dialógica (Cruz, 2020, p. 102).

Dessa forma, as ouvidorias podem se constituir em instrumentos de ação pública participativa, desde que possibilitem não apenas a participação individual, mas também a coletiva, viabilizando um diálogo mais efetivo e favorecendo a discussão sobre os problemas da educação de forma intersetorial, a fim de solucionar os conflitos da esfera educacional e não apenas as dificuldades individuais e pontuais de uma escola ou estudante. Somente assim será possível garantir políticas públicas voltadas ao bem comum.

No entanto, esse modelo de interação com base na comunicação que se dá por meio das manifestações protocoladas nas ouvidorias — sob forma de solicitações, denúncias, reclamações, sugestões e elogios sobre os serviços educacionais — não assegura, por si só, a efetivação da ação pública. Esta vai além da participação comunicativa: é necessário “realizar transformações sociais e políticas nas ações cotidianas” (Freitas; Andrade, 2023, p. 36). Isso porque não há dialogismo nem colaboração coletiva entre os membros da sociedade educativa, o que dificulta a contribuição social para a gestão democrática e para a melhoria das políticas públicas de educação. Para Lascoumes e Le Galès (2012, p. 62), “as interações desencadeiam processos de transferência, de adaptação e de conflitos dinâmicos que produzem novas regras, estruturando um espaço original de ação pública”.

Nesse sentido, a ouvidoria é um instrumento comunicativo de ação pública que contribui com o direito democrático de participação, com o controle da sociedade sobre as ações governamentais e com a melhoria dos serviços públicos, porque “está aberta a todo e qualquer tipo de indivíduo” (Ferreira, 2020, p. 30). No âmbito da educação, a ouvidoria é um instrumento de ação pública, pois auxilia a comunidade escolar nas demandas das escolas e na gestão pública educacional, tendo como função promover a interface entre a comunidade escolar e as secretarias de educação. Ainda assim, é essencial favorecer a participação dos estudantes da Educação Básica, para que possam discutir os problemas da educação de maneira intersetorial, a fim de solucionar os conflitos da esfera educacional e não apenas as dificuldades individuais e específicas de determinada escola ou estudante.

No contexto das ouvidorias educacionais, infere-se que, com maior interação entre os diversos atores e instituições, seria possível refletir sobre a produção de novas regras e ações educativas que proporcionassem uma aprendizagem colaborativa e a mediação dos conflitos educacionais.

Portanto, a Ouvidoria da Educação, enquanto previsão legal, é um instrumento de ação pública com caráter predominantemente normativo, comunicativo e de regulação sociotécnica. No entanto, não se trata, de fato, de um instrumento de ação pública participativa, embora sua previsão legal a classifique assim. Como abordado por Lascoumes e Le Galès (2012, p. 27), muitas vezes os recursos alocados para uma determinada política pública são insuficientes para alcançar os resultados esperados.

Dessa forma, é necessário ultrapassar o modelo atual de ouvidoria e viabilizar a interface entre a comunidade escolar e a esfera político-educacional, de modo que as ouvidorias da educação atuem não apenas com função informativa e comunicativa, mas como espaços

efetivos de participação social na construção de políticas públicas que promovam a melhoria dos ambientes educativos e da própria educação.

Portanto, torna-se relevante que as ouvidorias educacionais sejam consideradas instrumentos viáveis para a realização da ação pública com a participação de diferentes atores e atrizes sociais. No que tange ao âmbito escolar, deve-se envolver as crianças e os adolescentes como partícipes primordiais, pois estes são os verdadeiros beneficiários das políticas públicas educacionais. De acordo com a nova redação da Lei nº 9.394, de 1996, o artigo 3º estabelece, como um dos princípios do ensino, a garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação. Esse princípio foi incluído recentemente pela Lei nº 15.001, de 16 de outubro de 2024, que visa estabelecer os requisitos mínimos de transparência pública e controle social nos assuntos educacionais (Brasil, Lei nº 9.394, 1996).

CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentam-se as estratégias metodológicas adotadas para alcançar os objetivos desta pesquisa, com destaque para a pesquisa de abordagem mista à luz da Tríade Metodológica Ação-Reflexão-Ação (ARA) de Freitas (2018), Cruz Freitas (2021; 2022; 2023).

4.1 Abordagem mista e tríade metodológica: ação-reflexão-ação

Inicialmente, delinea-se o tipo de pesquisa, optando-se pela abordagem qualitativa, que conforme Creswell (2010, p. 90), “é utilizada como uma explicação ampla para os comportamentos e as atitudes”. O autor assinala que:

os pesquisadores usam cada vez mais uma lente ou perspectiva teórica na pesquisa qualitativa, a qual proporciona uma lente geral de orientação para o estudo de questões de gênero, classe e raça (ou outras questões de grupos marginalizados). Essa lente torna-se uma perspectiva defensiva que molda os tipos de questões formuladas, informa como os dados são coletados e analisados, e proporciona um chamado à ação ou à mudança. [...] Também indica como o pesquisador se coloca no estudo (Creswell, p.90-91).

A abordagem mista possibilita a realização de pesquisas que envolvem elementos das abordagens qualitativa e quantitativa, com a finalidade de ampliar e aprofundar o entendimento sobre a realidade pesquisada. Para Gil (2017), a abordagem mista é utilizada quando não é possível explicar os resultados da pesquisa a partir da utilização de uma única fonte de dados. Leite (2008, p. 95) aborda que a divisão entre pesquisa qualitativa e quantitativa é apenas teórica, visto que ambas as pesquisas buscam ampliar o conhecimento científico, sendo difícil aceitar que as pesquisas quantitativas não possam ser aceitas também como qualitativas.

Ainda conforme Leite (2008, p. 96),

Alguns autores sugerem a não distinção entre métodos quantitativos e qualitativos por considerarem que pesquisas quantitativas possuem caráter qualitativo, uma vez que estas buscam a representação da verdade e consequentemente da informação de qualidade. [...] Uma outra dificuldade tão relevante quanto a apresentada pela dicotomia é a da natureza cíclica dos processos que se alternam em quantitativos e qualitativos.

Nesse sentido, Creswell (2010) aponta que as pesquisas de abordagem mista vêm ganhando espaço nas ciências humanas e sociais, empregando de maneira associada as duas

formas de coleta de dados, ou seja, concentram-se em coletar e analisar tanto dados quantitativos quanto qualitativos em um único estudo.

A concepção pedagógica da metodologia da Ação-Reflexão-Ação (ARA) preconiza a importância da participação direta, do dialogismo e da relação entre teoria e prática (Freitas, 2018). Essa metodologia, de acordo com Cruz Freitas (2018; 2019), tem como base a Escola da Cultura de Gramsci (1919), o dialogismo de Bakhtin (1999), Buber (1982) e o Círculo de Cultura de Freire (1967), utilizado para alfabetizar os trabalhadores a partir dos debates de temas do cotidiano (Freitas, 2018, p. 76).

O pensamento dialógico da ação-reflexão, elaborado por Martin Buber, segundo a autora, defende que a educação é um ato de conhecimento e conscientização. Tal forma de pensar é considerada pela ARA, que ainda acrescenta que o ato que os atores e atrizes realizam, dentro ou fora das escolas, para aprender, é uma ação concreta. É o que a autora intitulou de “educação da luta” ou “Pedagogia da Luta” (Freitas, 2021), que proporcionará uma reflexão sobre as ações para, a partir dessas reflexões, realizar uma nova prática, condizente com a realidade vivida e a ser transformada, por meio da ação pública no âmbito das políticas públicas.

A abordagem Ação-Reflexão-Ação (ARA) adotada nesta pesquisa fundamenta-se em princípios que articulam teoria e prática ao discutir aprendizagens no contexto do espaço vivido. Destaca-se que a ARA, proposta e desenvolvida por Cruz Freitas em diversos textos e artigos (2018, 2021; 2022 e 2023), orienta-se por uma reflexão pautada na prática social e profissional, incorporando uma perspectiva abrangente do conhecimento teórico e prático.

Neste sentido, e pelo fato de que, para fazer pesquisa, não é possível utilizar um único método ou apenas um caminho, adotaram-se os pressupostos teóricos da Tríade Metodológica Ação-Reflexão-Ação (ARA), por ser considerada uma metodologia flexível, que permite a associação de outras metodologias científicas.

Por isso, utilizou-se também a abordagem mista e de natureza analítica. Buscou-se descrever a magnitude do problema, com base nas bases de dados coletadas e nos documentos sobre os estudos já realizados acerca da temática da Ouvidoria da Educação no Brasil e no DF, bem como captar as particularidades e as vivências singulares de cada pessoa ou grupo, em contextos heterogêneos — no caso, a Ouvidoria da Educação no DF —, a fim de melhor compreender as múltiplas dimensões e os contextos de violência vivenciados pelos estudantes, e as ações dos burocratas de nível de rua na garantia de direitos e no combate à violência.

O uso dessa abordagem mostrou-se relevante e está em consonância com a ARA, pois indica o uso de dados quantitativos e qualitativos por meio da convergência entre ambos. Teve como objetivo generalizar os resultados qualitativos, aprofundar os quantitativos e corroborar

os resultados, permitindo compensar os pontos fracos de cada abordagem e, assim, fornece uma compreensão mais completa do problema de pesquisa, cuja literatura é escassa.

Dentre as estratégias utilizadas, em conformidade com a ARA, destacam-se: a observação dialogada participante e as entrevistas dialogadas, utilizadas para agir, analisar e refletir, a fim de captar dados e opiniões dos entrevistados. A partir dessas etapas, realizou-se a análise e o aprofundamento dos resultados qualitativos e quantitativos.

No campo da pesquisa científica, a metodologia é “o conjunto de conhecimentos específicos sistematizados com técnicas e métodos próprios” (Leite, 2008, p. 39); é a forma de fazer ciência, utilizando-se de procedimentos, ferramentas e caminhos que possam lidar com a realidade teórica (Demo, 1985, p. 19); “são procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento” (Gil, 2008, p. 8).

Demo (1985) esclarece que, para atingir a finalidade de tratar a realidade de forma teórica e prática, é necessário seguir alguns caminhos para se chegar ao objetivo proposto. Assim, a metodologia ARA foi escolhida como caminho metodológico por permitir, de forma adaptável, a associação conjunta das pesquisas exploratória, bibliográfica, documental e participativa, de natureza qualitativa e com o uso de dados quantitativos, favorecendo a interconexão entre o que diz a teoria dos documentos que norteiam as atividades da ouvidoria e a prática executada pelos servidores, implementadores das políticas públicas.

Em 2022, com o objetivo de ingressar no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/UnB) foi elaborado um projeto de pesquisa abordando a temática da Lei de Acesso à Informação e da inclusão. No entanto, a aprovação dentro do número de vagas disponíveis naquele processo seletivo não foi alcançada. Ainda com interesse de cursar o mestrado, participei do processo seletivo do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude da Universidade de Brasília (PPGPPIJ/UnB), com o tema “A Lei de Acesso à Informação: uma interface com educação inclusiva atuando na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes” no qual fui aprovada.

Já cursando as disciplinas do mestrado em PPGPPIJ, que tiveram como objetivo munir e aprimorar os(as) mestrandos(as) com diversos conhecimentos, como a História da Infância no Brasil, conteúdos sobre desigualdade e pobreza, e o processo de elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente — que, por sinal, é uma história linda de mobilização social —, foi-nos revelada principalmente a participação de crianças e adolescentes na pressão pela aprovação do texto da Lei nº 8.069, em 13 de julho de 1990.

Além desses temas, fomos contemplados com tantos outros, como a violência, pessoas em situação de rua e diversos assuntos que possibilitaram a ampliação das temáticas a serem pesquisadas pelos mestrandos e mestrandas. Desse modo, começamos a pensar em inserir esses temas nas pesquisas. Em vista disso, a reescrita do projeto, já com os conhecimentos das disciplinas do programa PPGPIJ e a escolha da Tríade Metodológica Ação-Reflexão-Ação (ARA). Na primeira reunião, após essa escolha, a orientação recebida foi realizar, como primeira ação, a pesquisa exploratória para certificar se o objeto escolhido era potente para realizar a pesquisa que eu queria.

A partir da ARA, de Freitas (2018, p. 81), “que tem como objetivo a valorização de toda experiência prática e teórica trazida pelos atores em qualquer situação que haja relação e ação entre atores e sujeito,” foi realizada a primeira ação: a pesquisa exploratória, com o agendamento de visita à Ouvidoria da Educação do DF, com sede no prédio da SEEDF. Essa ação se concretizou com a visita à Ouvidoria, conforme o dia e o horário pré-agendados, ocasião em que foi realizada uma conversa informativa com duas servidoras da Equipe de Ouvidoria, com o objetivo de verificar a viabilidade da pesquisa e informar formalmente a Ouvidoria sobre sua realização.

Ainda no contexto da pesquisa exploratória, foram realizadas observações assistemáticas e conversas informais com servidores específicos, selecionados pela pesquisadora por sua potencial capacidade de contribuir com informações relevantes sobre a ouvidoria localizada na Coordenação Regional de Ensino em que ela atuava como Coordenadora Intermediária da Unidade Básica de Educação (UNIEB). A realização dessa primeira ação foi essencial para o conhecimento maior da realidade da ouvidoria, favorecendo os primeiros ajustes na reescrita do projeto, já com vistas à etapa de qualificação.

A segunda ação consistiu na realização de pesquisa bibliográfica para coleta de dados qualitativos e quantitativos, por meio do levantamento de artigos, dissertações e livros que contribuíram com o referencial teórico para consolidar os conhecimentos sobre ouvidoria e trouxeram dados relevantes sobre as ouvidorias no Brasil e no DF. Para a ARA, a teoria é importante porque traz estudos, relatórios e pesquisas anteriores ou em andamento; a Ação-Reflexão-Ação possibilita verificar o conhecimento consolidado e publicado.

A abordagem metodológica ARA, por ser dinâmica e contínua, permitiu refletir sobre os dados e a teoria levantada na pesquisa bibliográfica, além de evidenciar a importância da utilização de outras técnicas de investigação. Com esse movimento de agir sobre o que já era conhecido, tornou-se essencial recorrer a outras fontes, como documentos e dados produzidos pela própria ouvidoria, ampliando o conhecimento além do obtido por livros, artigos e

dissertações, pois esse conhecimento, embora relevante, não é suficiente por si só (Freire, 2018).

Nesse movimento, baseado na ação sobre o conhecimento prévio e na busca por novas compreensões sobre a ouvidoria, foi realizada a terceira ação. Essa consistiu na realização de uma pesquisa documental e quantitativa, por meio do site da Ouvidoria da Educação do Distrito Federal. Essa etapa teve como objetivo acessar documentos e dados esclarecedores, como os normativos de criação da Ouvidoria da Educação, os planos de ação dos anos de 2016 a 2024, os relatórios semestrais e anuais de dados da ouvidoria, o passo a passo das etapas e canais de atendimento, entre outros tópicos relevantes que auxiliam os cidadãos e cidadãs a compreender o funcionamento da Ouvidoria e a forma de acesso a esse serviço.

Ainda na terceira ação, e refletindo sobre as estratégias para alcançar os objetivos propostos no projeto de pesquisa elaborado para a qualificação do mestrado, foram solicitados à Ouvidoria da Educação do Distrito Federal outros documentos por meio do sistema ParticipaDF. Foi solicitado o quantitativo de denúncias de violência contra os estudantes, com base na Lei nº 12.527/2011, que regula e garante à população o direito fundamental de acesso à informação.

A partir da escolha da ARA e das ações realizadas, foi possível refletir e delinear estratégias, bem como identificar outros tipos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados que seriam adotados ao longo do processo investigativo. É relevante destacar que esses passos e ações foram fundamentais para nortear a investigação e alcançar os objetivos propostos.

É importante ressaltar que os tipos de pesquisa utilizados — exploratória, bibliográfica, documental e mista — ocorreram de forma simultânea, sem que houvesse a necessidade de concluir uma fase para iniciar outra, pois as três ações "estão interligadas e são indissociáveis" (Freitas, 2018, p. 81). Dessa forma, chegamos à quarta ação, intitulada pesquisa *in loco*, realizada a partir da investigação direta das redes de relações sociais, favorecendo que os atores e atrizes da pesquisa fossem participantes ativos no processo de aprendizagem (Freitas, 2018). A pesquisa *in loco* foi realizada em três Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica, localizadas nas respectivas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), previamente selecionadas para o estudo.

Essa ação foi desenvolvida em três etapas, com adoção de técnicas propostas pela Tríade Metodológica Ação-Reflexão-Ação. As técnicas adotadas foram: 1ª etapa: observação dialogada, pois, ao mesmo tempo em que se observam as dinâmicas, os relacionamentos e o cotidiano das ouvidorias, pratica-se o dialogismo; 2ª etapa: entrevista dialogada com os

servidores/burocratas de nível de rua da ouvidoria de atendimento presencial situada nas CREs; 3ª etapa: entrevista dialogada com os participantes/denunciante.

O diálogo reflexivo, com a participação dos servidores/burocratas de nível de rua e dos manifestantes — usuários do serviço público educacional —, foi fundamental para que a pesquisadora refletisse sobre as rotinas e o papel dos atores envolvidos na relação dialógica, bem como proporcionasse aos manifestantes e aos servidores a tomada de consciência.

A tríade, por sua natureza versátil, possibilitou à investigadora refletir sobre as próprias atitudes e comportamentos pertinentes a serem assumidos em cada uma das US-OvEB investigadas. Embora os processos de funcionamento das ouvidorias sigam uma estrutura semelhante, suas dinâmicas estão sujeitas a variações, uma vez que essas Unidades Subordinadas são compostas por servidores/burocratas da linha de frente, cada qual com suas diferentes histórias de vida e formas de interação interpessoal. A flexibilidade fornecida pela ARA permitiu à pesquisadora adaptar seus comportamentos às particularidades e dinâmicas de cada ouvidoria, ajustando-se tanto às rotinas institucionais quanto às formas de interação com os manifestantes. O mesmo movimento foi praticado junto aos manifestantes, visto que também é importante valorizar as experiências dos sujeitos. Ou seja, a reflexão foi produzida pela pesquisadora em comunhão com os participantes do estudo.

A partir dessa ação, foi possível refletir sobre o funcionamento das ouvidorias e a atuação dos servidores, o que possibilitou incorporar o conceito de Burocracia de Nível de Rua (BNR) ao referencial teórico e ao problema de pesquisa. Diante disso, constata-se que esse tipo de pesquisa é de extrema importância, pois serve de fundamento para a realização de outros tipos de investigação, especialmente quando o tema apresenta bibliografia limitada (Leite, 2008).

A metodologia ARA, conforme descrita por Freitas (2018), Cruz Freitas (2018; 2022; 2023), foi desenvolvida à luz, como já citado, do dialogismo de Bakhtin e Buber, da educação como prática da liberdade e da pedagogia da esperança de Freire, bem como da escola de cultura de Gramsci e da Pedagogia da Luta da própria autora. Fundamenta-se na ideia de “movimentar sua prática social, dominar bem a teoria e refletir sobre ela e a prática, para então adotar uma nova postura de ação prática” (Freitas, 2018, p. 81). Essa forma dialética e dialógica da ARA proporciona maior conhecimento da realidade vivida, e as possibilidades de transformação muitas vezes vão se mostrando, ainda que não de forma imediata, tendo em vista que os pesquisadores não devem adotar uma postura neutra. Neste estudo, realizado *in loco*, as trocas e percepções da realidade foram descritas conforme se apresentaram, possibilitando não apenas o conhecimento da realidade, mas também a contribuição com sua transformação.

Com a implementação dessa abordagem, os profissionais que atuam na linha de frente da ouvidoria poderão, por meio do diálogo, desenvolver ações concretas de maneira eficaz, humanizada e empática, assumindo o papel crucial de dialogar e intermediar as demandas educacionais entre o governo e a comunidade. Isso porque, para “estabelecer um diálogo, não é necessário que todos falem [...] O importante é que ninguém se sinta desencorajado a falar quando, ao decorrer do diálogo, decida falar aquilo que sente que tem a dizer” (Cruz de Melo; Garcia; Carvalho, 2023, p. 107). Assim, o diálogo entre o Estado e a sociedade civil, realizado por meio da instituição Ouvidoria da Educação Básica, permite “criar uma presença e intencional a construção da dialogicidade, para que consigamos estabelecer uma relação, de fato, dialógica nesse espaço de troca e construção do saber” (Cruz de Melo; Garcia; Carvalho, 2023, p. 103). Dessa forma, Freitas (2018), (2021) trata o diálogo como meio de ampliar a reflexão crítica sobre a realidade, onde os atores envolvidos podem refletir e agir com uso de uma linguagem comum.

Neste sentido, a prática social parte do princípio da aprendizagem dialógica e reflexiva, sendo que, por meio da interação entre as pessoas no espaço da ouvidoria, é possível entender o mundo, as pessoas e a realidade. Com o pensamento dialógico de agir-refletir e voltar a agir com uma ação diferente da iniciada, essa forma metodológica de pesquisa permite o uso de métodos e metodologias complementares.

4.2 Cuidados éticos

As ações prévias à realização da etapa da pesquisa *in loco* incluíram:

I – Envio de carta de apresentação da pesquisadora à Coordenação de Pesquisa e Publicações da Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE), solicitando autorização para a realização da pesquisa no âmbito da SEEDF.

II – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/CHS), via Plataforma Brasil, por meio do parecer nº 7.175.491 e CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 82200724.7.0000.5540, atendendo às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e às exigências das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, bem como demais documentos solicitados.

III – Autorização da Gerência de Avaliação, Planejamento e Pesquisa, por meio do Núcleo de Pesquisa e Publicação da SEEDF, formalizada por meio do Memorando nº 40/2024, conforme Anexo A.

Aos participantes da pesquisa – servidores/burocratas e manifestantes – foram fornecidos esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos da investigação, sendo solicitado o preenchimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os Apêndices B e C. Além disso, foram garantidos o sigilo das informações pessoais e o direito de interrupção da participação a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer natureza.

4.3 Participantes e campo da pesquisa

A pesquisa contemplou as vivências de oito servidores(as), burocratas de nível de rua, atuantes nas Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica (US-OvEB), localizadas nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) selecionadas para a investigação *in loco*, bem como as experiências de três cidadãos, identificados como manifestantes que registraram demandas nessas unidades. A seleção dos partícipes, no caso dos manifestantes, deu-se de forma aleatória, adotando como único critério a efetiva realização de manifestação na ouvidoria.

Quanto aos servidores burocratas de rua, a amostra de oito participantes justifica-se com base na Portaria nº 35, de 2017, que estabelece o quantitativo de servidores necessários para o exercício das atividades de ouvidoria. Conforme o documento, “Para exercer as atividades de ouvidoria, são necessários dois (2) servidores efetivos, acrescidos de mais um (1) servidor para as Coordenações Regionais de Ensino com mais de cinquenta (50) unidades escolares” (SINJ-DF, 2017). Desse modo, o campo de pesquisa abrangeu três US-OvEB: uma unidade de ouvidoria com dois servidores e duas unidades com três servidores cada, totalizando a amostra de oito burocratas.

De acordo com Cruz Freitas e Andrade (2023, p. 22), “a participação democrática acontece com o envolvimento de diversos atores e atrizes sociais”, e a partir dessa lógica, a pesquisa buscou contemplar as vivências dos servidores burocratas atuantes nas Ouvidorias da Educação de atendimento presencial, bem como as experiências dos cidadãos e cidadãs que registraram suas manifestações relativas a demandas educacionais ou outras necessidades individuais e coletivas, enquanto usuários dessa política pública.

O campo de pesquisa foi inicialmente delimitado a cinco Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica (US-OvEB), situadas nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) de cinco Regiões Administrativas do Distrito Federal. A seleção dessas unidades foi fundamentada em critérios geográficos, conforme a organização das RAs em vetores, proposta pelo Atlas do Distrito Federal (Codeplan, 2020). Desse modo, quatro das unidades estão

localizadas no Vetor Sudoeste, sem delimitação geográfica com o Plano Piloto, enquanto uma está situada no Vetor Central do DF. Além da distribuição espacial, a escolha dessas US-OvEB também considerou o número de estudantes matriculados na Rede Pública de Ensino nessas regiões, bem como o volume de manifestações protocoladas na Ouvidoria da Educação pela comunidade local.

No entanto, devido a algumas dificuldades, como o atraso na liberação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e ao impasse para conseguir entregar o Memorando de autorização da pesquisa aos diretores das Coordenações Regionais de Ensino, as tratativas para iniciar a pesquisa de campo só tiveram início em 25/11/2024, cinco dias após o recebimento do Memorando de autorização expedido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE). Na ocasião, foi realizada a primeira conversa com uma das chefias de uma CRE. Após esse trâmite, foi possível dar início às tratativas diretamente com os(as) servidores(as) atuantes nas US-OvEB, para, posteriormente, iniciar a pesquisa *in loco*. Esse mesmo processo ocorreu em outras três Coordenações Regionais de Ensino. Em uma das cinco CREs inicialmente previstas, no entanto, não foi possível realizar sequer as tratativas iniciais, em razão da indisponibilidade dos servidores durante o mês de dezembro e da falta de tempo hábil para dar continuidade à pesquisa.

Assim, optou-se por realizar a pesquisa em três Coordenações Regionais de Ensino situadas no Vetor Sudoeste e em uma no Vetor Central. No entanto, nesta última, a conversa ocorreu apenas com uma assessora, não se efetivando a coleta de dados. Diante dessas situações, a pesquisa *in loco* foi realizada em três Unidades Subordinadas de Ouvidoria.

Para garantir o sigilo das US-OvEB, bem como das CREs que aceitaram participar e contribuir com a pesquisa, essas unidades de ouvidoria foram identificadas com nomes simbólicos inspirados em emoções, definidos pelos próprios servidores/burocratas de nível de rua dessas unidades. Os nomes escolhidos por cada uma das US-OvEB foram: Ouvidoria Sensibilidade e Acolhimento, Ouvidoria Doce Servir e Ouvidoria Esperança e Responsabilidade.

No contexto das limitações enfrentadas no campo da pesquisa, em 22 de janeiro de 2025, a pesquisadora recebeu um e-mail (Anexo C) do Núcleo de Pesquisa e Publicação da EAPE comunicando a suspensão da autorização para realização do estudo a partir daquela data. Diante desse impedimento, optou-se por não utilizar os nomes simbólicos previamente escolhidos pelos servidores das US-OvEB. Assim, as ouvidorias passaram a ser identificadas exclusivamente por meio de códigos: US-OvEB1, US-OvEB2 e US-OvEB3.

É importante ressaltar que, embora tenha havido esse impedimento, a pesquisa *in loco* não foi prejudicada, uma vez que a etapa de campo já havia sido concluída nas três Coordenações Regionais de Ensino. No entanto, tal situação compromete a continuidade da investigação em relação a outros aspectos da ouvidoria ou com a participação de novos sujeitos.

Para trazer os discursos e os posicionamentos dos burocratas de nível de rua (BNR) e dos manifestantes, foi fundamental adotar os princípios e abordagens metodológicas da Ação-Reflexão-Ação (ARA), utilizando instrumentos de coleta de dados capazes de analisar os aspectos qualiquantitativos do objeto de estudo, assegurando ainda os devidos cuidados para não interferir no fluxo natural da rotina e das ações desenvolvidas pelos BNR das ouvidorias.

A pesquisa qualitativa realizada *in loco* na Ouvidoria da Educação do DF configurou-se neste estudo como fonte direta para a construção dos dados. Para essa finalidade, foram utilizados os instrumentos da ARA: a observação dialogada participante e as entrevistas dialogadas semiestruturadas com os BNR da ouvidoria de atendimento presencial e com os manifestantes/reclamantes.

A pesquisa quantitativa, voltada para levantar as tipologias das violências registradas na OvEB-DF, sucedeu com duas ações. A primeira foi baseada no artigo 10 da Lei nº 12.527/2011, que estabelece que qualquer pessoa pode apresentar pedido de acesso à informação aos órgãos e entidades públicas (Brasil, 2011). Por meio do ParticipaDF, foi realizado o pedido de informação à Ouvidoria da Educação, solicitando dados sobre a quantidade de registros e as tipologias das denúncias de violência sofridas por estudantes, bem como outros dados relevantes para ampliar o conhecimento sobre a Ouvidoria da Educação do DF, como a data de criação da Ouvidoria da Educação, a quantidade de servidores atuantes nas US-OvEB e a participação de estudantes menores de idade.

Durante esse processo, adotou-se rigor e cuidado para que a responsável pelo estudo não tivesse acesso a dados pessoais e sensíveis dos manifestantes. Com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e privacidade, mas também obter as informações necessárias para a realização do estudo, respeitou-se o artigo 7º, inciso IV, da Lei Geral de Proteção de Dados, que permite o acesso “para a realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais” (Brasil, 2018).

4.4 Observação dialogada participante

A observação dialogada (apêndice D) inclui características da observação participante, técnica de pesquisa que, para Demo (2011), se relaciona com os dados empíricos, pois com essa técnica é possível desvendar parte da realidade, ao aproximar e inserir a pesquisadora no campo a ser investigado, permitindo o conhecimento inicial da realidade e possibilitando a proposição de outras ações, como propostas de intervenções alternativas. Para Freitas (2018), considerando os pressupostos teóricos da Ação-Reflexão-Ação, “a metodologia busca garantir a participação efetiva de todos os atores e atrizes envolvidos em uma política pública, de forma dialogada”. A troca de “sabores e saberes” e as vozes captadas e reveladas são fontes de conhecimento da realidade concreta, trazendo possibilidades de transformação (Cruz Freitas, 2023, p. 110).

Para iniciar a pesquisa *in loco*, foi necessário realizar, primeiramente, uma visita às CREs, a fim de dialogar com os coordenadores responsáveis pela gestão, bem como estabelecer o contato inicial com os(as) servidores(as)/burocratas das Unidades Subordinadas.

Após esse primeiro momento nas CREs, e mediante as autorizações da chefia, a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer as equipes das três US-OvEB-DF. A partir da última semana de novembro e nas duas primeiras semanas de dezembro de 2024, teve início a pesquisa *in loco*, sendo a observação participante a primeira estratégia adotada, possibilitando maior aproximação com a realidade do contexto investigado. Observando e dialogando com os servidores/burocratas de rua das ouvidorias, à luz do ciclo Ação-Reflexão-Ação, foi possível estabelecer vínculos de acolhimento, respeito e empatia entre a pesquisadora e os servidores das ouvidorias de atendimento presencial. Esse processo viabilizou a realização de outras ações previstas na ARA, incluindo as entrevistas dialogadas semiestruturadas com os profissionais da ouvidoria e com os(as) manifestantes.

4.5 Entrevista dialogada semiestruturada

Foram realizadas seis entrevistas dialogadas com os participantes (apêndices E e F), sendo três com os manifestantes e três com os servidores das Unidades Subordinadas da Ouvidoria da Educação Básica, uma em cada US-OvEB. Dessa forma, foi possível exercitar o ciclo ação-reflexão-ação, permitindo refletir sobre alternativas para a condução das entrevistas com os servidores e com os manifestantes.

A entrevista dialogada, proposta pela ARA, apresenta características semelhantes à descrição adotada por Leite (2008), ao descrever a entrevista como uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais: uma conversa realizada frente a frente entre o

pesquisador e os representantes do objeto de estudo, permitindo a obtenção das informações necessárias. Nesta pesquisa, a entrevista caracteriza-se como o encontro da pesquisadora com os ouvidores e os manifestantes, com o propósito de coletar dados por meio da entrevista dialogada semiestruturada sobre o cotidiano das ouvidorias de atendimento presencial da Educação.

Para Cruz de Melo, Garcia e Carvalho (2023), o diálogo permite a compreensão da realidade a partir da reflexão coletiva constituída nas relações humanas e fundamentada nas trocas de pensamentos. Assim, a entrevista dialogada vai além de uma conversa: ela permite, a partir do diálogo, reflexões mais profundas na produção dos discursos, revelando identidades, formações acadêmicas e experiências dos entrevistados na atuação diante das manifestações protocoladas presencialmente nas US-OvEB.

Partindo do pressuposto da Ação Refletida na Ação (ARA), que envolve o agir, refletir sobre a ação realizada e, então, agir novamente com uma nova prática pedagógica, será promovida uma Roda de Conversa Dialogada (RCD) com os servidores/ouvidores atuantes nas Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica, que participaram da pesquisa e demais pessoas que desejarem participar no local, com o objetivo de informá-los sobre os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 5 – AS REVELAÇÕES SOBRE A OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF A PARTIR DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar as evidências sobre as violências na escola, encontradas durante a realização da pesquisa de campo, coletadas por meio da observação dialogada participante, das entrevistas semiestruturadas realizadas com os servidores/burocratas de nível de rua das US-OvEB-DF, bem como das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos manifestantes.

É importante destacar que as observações, as entrevistas com os burocratas e manifestantes, bem como a coleta dos relatos das manifestações de reclamações de violência, foram todas realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2024, período anterior à suspensão determinada pelo Núcleo de Pesquisa e Publicação da SEE (anexo E). Com base na Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Brasil, 2018), a Ouvidoria Seccional da Educação do DF solicitou ao referido núcleo a revogação da autorização, impedindo a continuidade da pesquisa nas US-OvEB a partir de 21/01/2025.

5.1 As manifestações de violências contra os estudantes protocoladas na Ouvidoria da Educação do DF

A escola é uma instituição fundamental para a convivência e aprendizagem, que ocorre a partir das relações interpessoais entre estudantes e a comunidade escolar. No entanto, as relações sociais no contexto escolar nem sempre se desenvolvem de forma harmoniosa, frequentemente são marcadas por conflitos que podem ser externos à escola ou gerados internamente, devido às desigualdades e à exclusão de determinados alunos que não correspondem às suas expectativas (Abramovay, 2021).

Diante desses fatores, a escola não é apenas um espaço de convivência e aquisição de conhecimentos; atualmente, ela também é um ambiente de situações de conflito e violência, que refletem diretamente na vivência social e pedagógica dos estudantes. Ou seja, a escola é espaço de socialização, conhecimento e divertimento, mas também um local onde as desigualdades sociais e econômicas são acentuadas, o que contribui para a manifestação das mais diversas violências.

Nesse contexto, as manifestações de reclamações com relatos de violências registrados na Ouvidoria da Educação do DF apresentam-se como um relevante instrumento de comunicação e fonte de dados para identificar, compreender e, talvez, realizar o controle social,

a partir do mapeamento das diversas violências presentes no ambiente escolar, com vistas a elaborar estratégias pedagógicas, em conjunto com outras instâncias institucionais, que possibilitem a prevenção e o enfrentamento das violências.

Para realizar a catalogação dos tipos de violências presentes nas manifestações de reclamações, optou-se por utilizar os conceitos de violência escolar descritos no instrumento normativo Portaria nº 313 (DODF, 2023), que trata do protocolo de notificação de violência física, psicológica e sexual no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do DF. Assim, violência na escola é:

uso intencional da força ou poder, ameaça ou real, contra si próprio, contra outrem ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em lesão, morte, dano psicológico, desenvolvimento ou privação que ocorrem no ambiente escolar, nos arredores da escola, no transporte escolar ou em passeios escolares (DODF, 2023).

Em outras palavras, a violência na escola é qualquer atitude ou comportamento hostil que tenha como alvo os estudantes e ocorra no âmbito ou nas proximidades das instituições de ensino, bem como no trajeto e nos meios de transporte utilizados pelos estudantes para chegarem às Unidades Escolares. São atitudes e comportamentos praticados por todos os indivíduos que exercem poder sobre os estudantes pertencentes ao espaço escolar.

Ao analisar as manifestações de reclamações realizadas no ano de 2024, com características de violência contra os estudantes registradas na OvEB-DF, verificam-se situações de violência psicológica, física, sexual e institucional. Constata-se maior incidência de casos de reclamações de violência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e na Educação Infantil, especificamente nas creches. Esses dados coincidem com os apresentados pelo Boletim Epidemiológico do ano de 2024, ao elucidar que as notificações de casos de violência se concentraram em crianças de 5 a 9 anos de idade (Distrito Federal, 2024), ou seja, correspondem ao perfil dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Quanto aos indivíduos praticantes da violência contra os estudantes, destaca-se a figura dos professores e monitores, que são os responsáveis por ministrar as atividades pedagógicas em sala de aula, sendo que o número de violências praticadas por esses profissionais corresponde a 42% das reclamações registradas na OvEB-DF. Percebe-se ainda uma diferença de 7% entre as violências praticadas por professores e aquelas praticadas por estudantes, estas últimas revelam um total de 35% das reclamações.

Com 9% das manifestações de reclamações de violência registradas na ouvidoria, destacam-se os profissionais da equipe gestora, os funcionários terceirizados e os servidores da

carreira militar. Estes dados apontam que, nos registros de reclamação de violência, há uma inversão quanto à prática de condutas violentas nas escolas, visto que, no estudo de Sposito (2001), indicava-se que as situações de violência na escola eram conduzidas pelo corpo discente, ao passo que, neste estudo, observou-se a prevalência do corpo docente ou de outros profissionais que atuam nas escolas.

A seguir, serão apresentadas as situações de violência relatadas nas manifestações de reclamações protocoladas na OvEB-DF: violência institucional, violência física, violência psicológica e violência sexual.

5.1.1 Violência institucional

No que tange à violência institucional, de acordo com a Lei n.º 13.431, de 04 de abril de 2017, esse tipo de violência é caracterizado “quando praticado por instituição pública ou privada, inclusive quando gerar revitimização” (Brasil, 2017). A partir dessa perspectiva, observa-se que oito manifestações apresentavam, em seus relatos, reclamações com conteúdo referente à falta do direito à Sala de Recursos, à limpeza e higiene dos banheiros, e à negligência no cuidado com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

No âmbito da SEEDF, a Sala de Recursos é um espaço pedagógico destinado a oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (SEEDF, 2025), contribuindo para a garantia de uma educação inclusiva, para a promoção da inclusão social, da cidadania e da equidade (Brasil, 2015).

O estudante com Transtorno do Espectro Autista é aquele que apresenta

deficiências persistentes e clinicamente significativas na comunicação e interação social, incluindo dificuldades na comunicação verbal e não verbal utilizadas para o convívio social, bem como a ausência de reciprocidade social, da falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos (Distrito Federal, 2025)

Uma das manifestações expressou a indignação da manifestante quanto à forma como a inclusão está sendo conduzida, evidenciando que a responsabilidade pelo estudante com deficiência parece recair exclusivamente sobre o(a) educador(a) social. A inclusão das pessoas com deficiência é assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,

também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Dessa forma, as instituições, os órgãos e as escolas devem promover a inclusão como forma de garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Essa situação representa uma das barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência da Rede Pública de Ensino do DF, assim como pela própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no que diz respeito à garantia de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015). Esse desafio compromete a garantia do direito à aprendizagem, uma vez que depende da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem obstáculos e promovam a inclusão plena no ambiente educacional.

Nesse sentido, Abramovay (2021, p. 8) define como violência institucional “a mudança constante e a falta de professores, de diretores, de funcionários, que possam também contribuir com a inclusão, além dos problemas de infraestrutura”. É evidente que, a partir desse significado, a falta de professor na Sala de Recursos e as deficiências na higienização dos banheiros são formas de violência institucional que necessitam de atenção governamental.

5.1.2 Violência física

Para Abramovay (2021), a violência física, denominada por ela de “violência dura”, caracteriza-se por agressões que causam danos corporais aos envolvidos e que frequentemente ocorrem no ambiente escolar. No que diz respeito às manifestações de reclamações de violência registradas na OvEB-DF, verificou-se que 29,5% dos registros referem-se a agressões físicas, com maiores índices na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Entre as manifestações de reclamações de violência física, observam-se relatos como:

- Criança que foi apertada; criança que sofreu agressão física; aluno autista que agrediu outras crianças;
- Estudante agredida na rua por outras, sendo que o problema teve início dentro da escola;
- Criança autista agredida por outras crianças;
- Estudante que chegou em casa com arranhões pelo corpo.

5.1.3 Violência psicológica

O maior quantitativo de violências registrados na OvEB-DF mostra que 65% das reclamações correspondem à violência psicológica, abrangendo todas as etapas da Educação

Básica, com maior prevalência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Os temas das reclamações envolvem situações de ameaças, constrangimentos, isolamento, privação e *bullying*, as quais serão destacadas a seguir.

Entre os relatos das manifestações, observou-se conteúdos envolvendo crianças com medo de frequentar a escola ou pedindo para voltar à escola anterior, além de tratamentos grosseiros, com xingamentos direcionados aos estudantes. Para Hirigoyen (2007), as vítimas, ao descreverem o sentimento de medo, revelam estar em alerta constante, e as condutas de violência verbal, como o tratamento grosseiro e os xingamentos, tendem a paralisar emocionalmente as vítimas. Constatou-se relatos de exclusão de crianças em atividades culturais e em registros fotográficos de eventos, por não estarem fantasiadas ou por não poderem participar da apresentação por serem pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Observou-se ainda a prática de privação, como em casos em que determinado professor deixou de explicar o conteúdo de forma adequada aos estudantes, a ponto de quase destruir o sonho de um aluno.

No entanto, algumas situações de violência psicológica merecem destaque, como a presença da Intimidação Sistemática (*bullying*), a qual foi mencionada em diversos relatos das manifestações protocoladas à OvEB-DF. O *bullying* é considerado uma forma perversa de violência, pois fere profundamente a integridade emocional das pessoas. Dentre os relatos de manifestações envolvendo bullying, apresentam-se:

Na escola está tendo muito caso de bullying, solicito o batalhão escolar. A professora pratica bullying contra os estudantes, proferindo palavras grosseiras, dizendo que os estudantes são sujos, não tomam banho e fedem.

Nesse sentido, Hirigoyen (2007, p. 15) esclarece que: “Uma pessoa que tenha sofrido uma agressão psíquica [...] é realmente uma vítima, pois seu psiquismo é alterado de maneira mais ou menos duradoura.” As narrativas presentes nas manifestações destacam a ocorrência de crises de ansiedade provocadas pela prática do *bullying*, bem como reclamações de estudantes que apanham de colegas ou estão sendo ameaçados por outros alunos.

Outras reclamações de violência psicológica são relatadas em função da classe social e do gênero, como nos casos em que a professora profere ofensas verbais chamando os alunos de “favelados”, ou quando os estudantes são tratados com preconceito, sendo chamados de “sujos”. Também há relatos de “brincadeiras” de mau gosto, com cunho sexual e homofóbico, que constrangem os estudantes.

Em relação às questões ligadas à pobreza menstrual, há registro de situação em que uma estudante não recebeu apoio ao solicitar um absorvente.

A pobreza menstrual, de acordo com a psicóloga Roberta Dieguez, foi discutida no primeiro encontro do ano de 2022 da Sala de Situação de Enfrentamento à Violência Baseada em Gênero – Norte e Nordeste, ocasião em que a profissional afirmou que a pobreza menstrual é apenas a ponta do problema e que este

não afeta somente mulheres, mas afeta aquelas que são identificadas hegemonicamente como mulheres. [...] “Não é um assunto que se fale publicamente, por muito tempo esse tema foi silenciado. O sangue menstrual carrega uma marca muito forte de gênero, o sangue é considerado como sujo, como algo que deve ser escondido” (Brasil, 2022).

5.1.4 Violência sexual

No que tange às manifestações de reclamações com relatos compatíveis com violência sexual, constatou-se narrativas contendo comentários sexuais indesejáveis, tais como assédio direcionado a estudantes, ausência de ação por parte da equipe escolar e comentários inoportunos sobre a sexualidade dos alunos.

Os dados evidenciaram que os maiores índices de manifestações de reclamações de violência registrados na Ouvidoria da Educação do Distrito Federal concentram-se no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e na Educação Infantil, sendo a violência psicológica a mais recorrente nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Com 47% das ocorrências, constata-se que as violências foram perpetradas por professores e monitores — profissionais que permanecem a maior parte do tempo com os estudantes dentro da escola.

5.2 As percepções dos burocratas de nível de rua em relação à Ouvidoria da Educação do DF

Consoante ao indicado na parte referente às estratégias metodológicas, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas em formato de diálogo com os servidores/burocratas de nível de rua de três Unidades Subordinadas da Ouvidoria da Educação Básica do DF (US-OvEB-DF).

A entrevista dialogada (Apêndice E) com servidores/burocratas de nível de rua atuantes nas US-OvEB-DF foi organizada em cinco blocos. O primeiro bloco refere-se à caracterização

da amostra; o segundo bloco tratou da formação inicial e continuada para atuação nas ouvidorias das Coordenações Regionais de Ensino. Quanto ao terceiro bloco, este retratou especificamente a atuação dos burocratas diante das manifestações de reclamação; o bloco quatro abordou os registros das denúncias, no entanto, os dados dos blocos três e quatro foram apresentados em um único bloco, pois se percebeu, durante as observações e entrevistas, que os registros das manifestações de denúncia são tratados da mesma forma que os demais tipos de manifestações. O quinto e último bloco trouxe a percepção dos servidores/burocratas atuantes nas US-OvEB acerca da Ouvidoria da Educação, destacando-se, assim, a importância da utilização da abordagem mista e da tríade ARA.

Em relação ao bloco um, a partir das entrevistas foi possível identificar a caracterização da amostra, revelando o perfil dos servidores/burocratas de nível de rua das US-OvEB-DF. Esse perfil foi importante para destacar a diversidade dos profissionais que atuam nessas unidades, bem como compreender suas percepções e representatividade em relação à OvEB-DF. Neste sentido, os dados obtidos incluem informações sobre gênero, idade, raça/etnia, formação acadêmica, tempo de atuação na SEEDF e nas US-OvEB-DF, apresentados de forma geral.

Entre os servidores/burocratas participantes, cinco são do gênero feminino e três do gênero masculino. Quanto à raça/etnia, observa-se a prevalência de servidores que se autodeclararam pardos e negros, ambos com 37,5%. Em seguida, aparecem percentuais iguais de 12,5% para aqueles que se identificaram como brancos e para os que optaram por não declarar sua raça/etnia.

Quanto à faixa etária, os profissionais da linha de frente apresentam idades entre 37 e 57 anos, sendo que a maioria se encontra na faixa dos 50 anos, representando 62,5% da amostra. Os demais estão distribuídos entre as faixas dos 30 e 40 anos. Em relação ao nível de escolaridade, todos os profissionais possuem graduação em licenciaturas, e dois servidores/burocratas se destacam por possuírem o título de Bacharel em Direito.

No que se refere ao tempo de atuação na SEEDF, observa-se que os servidores demonstram longa experiência profissional no âmbito da educação. Eles são organizados em três grupos: o primeiro, composto por servidores com tempo de atuação entre 10 e 15 anos; o segundo e maior grupo, com tempo entre 22 e 24 anos; e o terceiro grupo, formado pelos mais experientes, com 30 a 31 anos de atuação. Já em relação ao tempo de trabalho nas US-OvEB-DF, a média de atuação desses servidores é de aproximadamente 4 anos e 6 meses. O tempo de atuação tanto na SEEDF quanto nas US-OvEB, segundo Souza (2020), pode refletir positivamente no desenvolvimento da apuração das manifestações.

Com a análise do perfil dos servidores burocratas, foi possível compreender suas características e a diversidade dos profissionais que realizam a função de ouvir os atores e atrizes sociais das demandas educacionais, permitindo apresentar suas percepções sobre as OvEB-DF e os desafios enfrentados no atendimento presencial das manifestações de reclamações de violência contra os estudantes, que serão discutidos a seguir.

No bloco dois, que tratou da chegada dos servidores às US-OvEB-DF e da formação para atuarem nas ouvidorias, constatou-se que, nas três Unidades Subordinadas, os servidores e servidoras chegaram à função por meio de convite, como destacado na fala: *“Eu estava na sede, que foi extinta, e fui convidada a ir para a corregedoria. Porém, escolhi ficar na regional porque era mais próximo da minha família e por ter qualidade de vida”* (US-OvEB2, 2024). Ou indicados por outros profissionais que já atuavam nas CREs dentro das Unidades de ouvidoria como evidenciado nas narrativas: *“Fui indicada por uma servidora da ouvidoria”* (US-OvEB3, 2024).

Primeiro fui indicado ao para trabalhar na regional [...] depois, eu fui indicado. Para trabalhar com ouvidoria, porque eu tinha feito o curso de mediação de conflitos. A professora que atuava na ouvidoria naquele momento ela estava sozinha e precisando de uma pessoa para trabalhar junto com ela. E ela lembrou de mim porque ela lembrou que eu tinha feito o curso de mediação de conflitos [...] sugeriu a coordenadora da regional de ensino (US-OvEB1, 2024).

Ou por iniciativa própria, para deixar algum cargo da equipe gestora, conforme as falas em destaque: *“Eu saí da vice direção da escola. A gestão não foi uma experiência muito boa [...] e aí, vim pra Regional e direto pra ouvidoria”* (US-OvEB3, 2024).

Estava como chefe de Secretaria, estava querendo deixar o cargo, já tinha atuado na CRE, fiquei sabendo que tinha uma vaga e conversei com uma das servidoras da ouvidoria, sempre dizia que queria atuar na ouvidoria (Us-OEB2, 2024).

No entanto, uma burocrata se destaca ao falar da sua chegada para atuar na ouvidoria revelando que foi muito difícil, como descrito no discurso a seguir,

Quando eu entrei na ouvidoria, eu caí de paraquedas, porque eu estava em outro setor. A minha chegada foi difícil, porque essa minha colega estava trabalhando sozinha, conversou comigo. [...] Foi muito difícil para mim, primeiro porque eu não tinha conhecimento nenhum, minha colega ficou afastada. Eu continuei trabalhando sozinho, comecei sem saber, trabalhando sozinho. Foi muito difícil (US-OvEB1, 2024).

Portanto, as falas dos burocratas nos ajudam a compreender que não há exigências formais específicas para atuar nas Unidades Subordinadas. Esses profissionais, por serem servidores da SEEDF, cumprem o que determina a Lei nº 13.460/2017, ao especificar que os atuantes nas ouvidorias devem ser profissionais vinculados ao órgão. O mesmo entendimento é observado no Decreto nº 36.462/2015, que estabelece que o cargo de ouvidor, nos órgãos e entidades do Distrito Federal, deverá ser ocupado, exclusivamente, por servidor efetivo. Neste caso, os servidores/burocratas de nível de rua das US-OvEB, por exercerem funções em ouvidorias, cumprem os requisitos previstos nos instrumentos normativos de ação pública. As respostas obtidas quanto à formação inicial para atuação nas Unidades Subordinadas foram variadas, como evidenciado nas narrativas: “*Foi oferecido um curso sobre o sistema [...] para aprender a mexer no sistema e atendimento ao público*” (US-OvEB2, 2024). Outras evidências apontam que os profissionais tiveram, inicialmente, reuniões com o pessoal da Ouvidoria Seccional da Educação.

Muito breve na sede. Foi uma tarde só de explicações, mas de fato eu aprendi o trabalho com as minhas colegas. Fazendo o mesmo e perguntando para elas, não foi na formação da sede. (US-OvEB3, 2024).

Antes de atuar, tive orientações dos amigos. Passei por uma reunião com dois representantes da sede onde deram orientações sobre a plataforma e sobre as legislações. Na reunião foi passado informações gerais. A formação mesmo foi realizada na prática (US-OvEB2, 2024).

Quando a gente é colocado, nesse trabalho, [...] a ouvidoria lá da sede da educação [...] nos convida para uma reunião, onde é explicado sobre a questão do sigilo, e a gente assina o termo de sigilo (US-OvEB1, 2024).

No entanto, outros servidores relatam que a formação inicial para atuar na ouvidoria só ocorreu após a entrada no setor como destacado nos discursos:

eu participei de formação depois, que era uma formação que deveria ter acontecido. Só que eu acho que a quando eu entrei não aconteceu essa sincronia de estar tendo a formação, porque você, se ele estivesse, seria ofertada a formação (US-OvEB1, 2024).

Eu fiz no decorrer [...] primeiro entrei, depois fiz o curso”. Outro servidor dessa mesma Unidade Subordinada, diz, “ Não, nadinha. Eu não tinha curso, só comecei a ter algumas informações depois que eu entrei. [...] não só na questão de atendimento, era questão até de mudança de sistema e algumas legislações” (US-OvEB3, 2024).

A fala de uma burocrata se destaca ao apontar a obrigatoriedade da realização do curso como condição para ser inserida no grupo de WhatsApp e ter acesso ao sistema da ouvidoria, conforme narrativa em destaque:

Trabalhei pouquíssimos dias e tive que fazer o curso logo, só seria aceita no grupo de WhatsApp se eu fizesse um curso na EGOV. Eu cheguei. Entrei de atestado. Quando eu retornei, eu tive logo que procurar o curso na EGOV para fazer e ser aceita tanto no grupo de WhatsApp, quanto no sistema da ouvidoria. Enquanto esperava o curso, eu ajudava os meninos, meninas na época, com a chegada das respostas, então eu era bem administrativa, até eu conseguir fazer o curso, mas[...] a gente aprende mesmo é na prática. Isso porque o curso não separa ouvidor de equipe que ajuda a ouvidoria. Acaba sendo amplo para Ouvidores e a gente vai tentando se encaixar no curso (US-OvEB3, 2024).

A análise dessa pergunta específica revelou que a formação inicial para atuar na ouvidoria é geralmente realizada de forma breve e insuficiente. A grande maioria dos entrevistados relatou que a formação ocorreu principalmente em reuniões na sede, com o repasse de informações gerais sobre o uso da plataforma, legislações e questões relacionadas ao sigilo. O que revela que tal formação não é suficiente para o exercício da função, sendo necessária a adoção de ações com maior ênfase na articulação de programas de formação continuada (Souza, 2020). Visto que a prática profissional ocorreu, sobretudo, por meio da interação entre os colegas e da vivência cotidiana no ambiente de trabalho.

No que tange à formação específica para tratar das manifestações de reclamações e de denúncias de violência, os dados revelam que a maioria dos servidores não possui curso que os habilite especificamente para lidar com manifestações relacionadas à temática da violência, como descrito por US-OvEB2 (2024): *“ainda não, não fiz curso, mas pretendo fazer”*. A partir desta fala pode-se observar o desejo da burocrata em participar de curso de formação com abordagem nesta temática.

Quanto à participação em cursos com a temática da violência, constata-se a ausência de regularidade, visto que há servidores que afirmam ter participado, enquanto outros não se recordam de cursos específicos sobre o tema. Como nos revela a fala da US-OvEB2 (2024): *“Sim, já fiz curso [...] explicou como tratar a demanda, do perfil da pessoa para trabalhar na ouvidoria, possivelmente falaram de assédio, fala muito, fiz curso em outros ministérios”*.

Outra servidora destacou a importância das reuniões com a Ouvidoria da Sede, nas quais são trabalhadas orientações específicas relacionadas aos casos encaminhados para discussão, conforme exemplificado na fala:

Não, nós fazemos em algumas situações assim, mais presencial, [...] quando tem algumas reuniões eles chamam a gente. E a gente leva alguns exemplos e, ali os meninos vão tendo aquela visão e vão nos orientando, né. Eu fui orientada aos poucos, porque no início eu não sabia nada, realmente lidar com a situação. Eu sofria muitas vezes em questão de atendimento, né. Mas conforme vai passando o tempo, aí você vai tendo mais aquele traquejo. Você vai começando a ter prática, a prática, ela ajuda bastante [...] tem situações que reportamos mais à unidade escolar (US-OvEB1, 2024).

Diante dessa resposta, verifica-se que as situações de violência são discutidas de forma presencial, por meio do estudo de caso, com orientações pontuais e de forma gradual, ou seja, a prática é que determina a ação. Neste contexto, Souza (2020) ressalta a importância da atualização constante no desenvolvimento das atribuições, em consonância com a legislação vigente. Portanto, a formação inicial e a formação continuada representam momentos fundamentais de ampliação do conhecimento, permitindo a reflexão sobre as ações já realizadas, com vistas à adoção de novas práticas, renovadas e aprimoradas (Freitas, 2018).

Destaca-se o discurso de um dos burocratas, que revela sensibilidade e pertinência ao reconhecer a importância de mapear os temas e subtemas mais recorrentes no contexto da CRE, conforme se observa no seguinte relato:

Eu falava muito para mudar [...] vamos fazer um levantamento vamos levar para o coordenador [...] a gente fez o primeiro relatório contando por assuntos [...] a gente tinha um coordenador que falou pra gente, olha isso que vocês fizeram não me diz nada me tragam os sub assuntos pode ser que aí eu vejo um motivo para existir a ouvidoria. [...] eu acho que discricionariedade é uma forma, é imparcial de dizer como cada um tem que cumprir a lei. [...]A gente mapeou, quando a gente fez o relatório, mudou o coordenador, aí a gente apresentou aos assessores [...]que não viram motivo nenhum. Mas assim, não estou vendo nada de interessante nesse relatório. Hoje os dados são nossos. A gente fica preocupado sozinho, a gente discute só entre nós. Hoje a gente consegue fazer um mapa sobre o assunto professor e tem diversos subassuntos (US-OvEB3, 2024).

As respostas obtidas revelam, de forma geral, a falta de formação inicial e continuada dos burocratas de nível de rua das US-OvEB-DF, principalmente no âmbito das manifestações de violência envolvendo os estudantes. Diante dessas informações, constata-se a necessidade de elaboração de cursos de formação inicial, bem como de formação continuada, para os profissionais que irão atuar ou que já atuam como ouvidores das Unidades Subordinadas. A situação também evidencia a carência de profissionais, visto que há relatos de servidores que disseram atuar sozinhos e, por isso, não puderam participar de cursos.

Em relação à contribuição dos cursos de formação inicial, ou mesmo das conversas individuais realizadas na Ouvidoria da sede com os burocratas ingressantes no setor, todas as US-OvEB foram unânimes ao afirmar a importância da realização de uma conversa inicial ou de um curso, como evidenciado nas narrativas a seguir:

contribui no tratamento de como atender as pessoas, ouvir e ser imparcial, mostrar às vezes para o reclamante que a ouvidoria é informativa. O tratamento de como acolher precisa ter toda uma habilidade, manter a cordialidade. [...] algumas coisas que falaram na reunião como manter a discrição, não comentar nada dos casos recebidos na ouvidoria, ao sair da ouvidoria, não tem que ficar comentando sobre os casos (US-OvEB2, 2024).

Sim, contribuiu muito, clareia como você vai trabalhar, norteia, por exemplo, o cuidado que a Controladoria tem para explicar para a gente o que é uma ouvidoria, deveria ser passado para cada coordenador da regional. Ele deveria ser obrigado, junto com os membros da ouvidoria, a fazer um curso. Porque o que a gente vê hoje, infelizmente, não é só o cidadão que acha que a ouvidoria não dá nada (US-OvEB3, 2024).

Os burocratas atuantes na linha de frente das Unidades Subordinadas da Ouvidoria trouxeram informações importantes a respeito dos desafios que enfrentam para atuar na ouvidoria das CREs. Entre os quais, destacam-se dificuldades iniciais, como conflitos de ideias, questões emocionais e a credibilidade da Ouvidoria da Educação, como demonstram os relatos abaixo:

No início, enfrentava, devido às questões burocráticas com a servidora mais antiga na ouvidoria. O espaço não era bem-organizado, sugeri que fosse organizado tirando armários e excluindo papéis antigos. [...] outra dificuldade é se colocar no lugar da pessoa. O desafio é em relação à questão de não se envolver, colocar na cabeça que o problema não é seu. Ainda fico pendendo para o outro lado. Ainda me sinto como servidora da educação, querendo defender a escola. (US-OvEB2, 2024).

[...] logo no início eu tinha um problema, me envolvia muito nos atendimentos. Aqui o emocional é complicado, então eu não tinha. Eu tinha problemas em questão emocional, pessoas chegavam, chorava, eu chorava quase junto. [...] E aí isso mexeu muito comigo. Hoje não. Hoje não é que eu não sou sensível, a gente ouve, observa. É um desafio se colocar no lugar do outro. Vê o que pode fazer para ajudar (US-OvEB1, 2024).

Essa descredibilidade no serviço da ouvidoria é um dos desafios, mas, não é tanto do cidadão, o cidadão vem aqui procurando uma solução. É mais por parte, na minha opinião, dos gestores. É os gestores, eles deixam muito a desejar nesse caso (US-OvEB3, 2024).

Essa situação revela a importância de cuidar também dos profissionais que têm a missão de ouvir as demandas dos cidadãos. Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de habilidades de inteligência emocional, entendida como a capacidade de lidar com emoções, sentimentos e atitudes (Moscovici, 2011 *apud* Reis, 2019). Evidencia-se, ainda, a necessidade de adoção de ações específicas voltadas aos servidores da educação, principalmente aos gestores, pois são eles os responsáveis por responder às manifestações dos cidadãos quando estas são direcionadas às escolas.

No que tange aos blocos três e quatro, que tratam de um dos objetivos específicos da pesquisa — verificar a atuação dos servidores/burocratas de nível de rua no tratamento das manifestações de reclamação e denúncias de violência contra os estudantes da Rede Pública de Ensino do DF —, foi possível constatar que os burocratas não classificam diretamente as manifestações dos usuários. Isso ocorre porque as informações são interpretadas pela

inteligência artificial IZA, que realiza a classificação com base nos relatos, mesmo quando o registro da manifestação é feito presencialmente nas Unidades Subordinadas de Ouvidoria, como destacado nas falas a seguir:

De início é feito como reclamação e quem classifica como denúncia e quem define é a corregedoria da ouvidoria. Como reclamação é mais rápido e somos orientados a registrar como reclamação. Não é de bom tom que faça como denúncia. É orientado não fazer (US-OvEB2, 2024).

No sistema Participa-DF o cidadão, ele vai lá e põe um relato dele, coloca o relato e aí a inteligência artificial vai ler aqueles relatos, [...] vai classificar (US-OvEB1, 2024).

Essa classificação é feita pela Controladoria [...] a gente só coloca o teor da reclamação, na verdade, ele preenche o formulário, a gente ainda não tem aqui na regional [...] que seria o ideal um computador próprio para o cidadão, é uma coisa idealizada. Ele escreve e a gente depois vai lá no Participa- DF[...] faz o login por ele, e ele recebe no e-mail a notificação (US-OvEB3, 2024).

Diante dessas informações, observa-se que os servidores não interferem na classificação das manifestações; essa ação é realizada pela inteligência artificial, que, a partir dos relatos, define o tipo da manifestação.

No que se refere aos procedimentos adotados nos casos de manifestações de denúncia e de reclamação de violência, fica evidente que algumas manifestações registradas pelos cidadãos não são tipificadas como violência. Em certas situações, elas aparecem classificadas como "procedimentos de direção" ou "procedimentos de professor", conforme evidenciado na fala em destaque:

A gente só digita o texto lá, o sistema gerou um assunto. Nós explicamos para o cidadão que aqui vai fazer um texto de manifestação na ouvidoria. Nos casos de violência, se o teor for violência, se estiver tipificado o nome de assédio vai para corregedoria. [...] Por exemplo, uma mãe registra [...] uma manifestação lá no texto dizendo que o filho dela foi espancado, machucaram meu filho no intervalo [...]A gente nem sempre vê um texto como este tipificado como violência. A gente vê como procedimento. Eu acredito que o sistema tem muito ainda que avançar. Quando a Secretaria de educação perceber que a ouvidoria pode sim angariar informações para avaliação de projetos e políticas a serem implantados, a inteligência artificial, que é recente, vai ajudar bastante (US-OvEB3, 2024).

Outra situação revelada é a importância de realizar o atendimento de forma humanizada, como demonstrado na fala do servidor: “É preciso levar com leveza, procurar acolher a todos igualmente (US-OvEB2, 2024).

Em outra situação, percebe-se a discricionariedade dos servidores ao optar pelo uso ou não dos formulários diante de casos graves de violência atendidos na US-OvEB, fato também

descrito no estudo de Reis (2019), ao tratar das irregularidades quanto à apuração das denúncias, conforme observado no relato abaixo:

[...] quando eu atendi até um caso de violência, nós atendemos. Eu já fiz logo, que é uma coisa que tem que ser rápida, a gente não pode demorar muito no atendimento, né. às vezes pode estar tendo algum risco, alguma situação de um adolescente está sofrendo ameaça, alguma coisa. Aí a gente nesse caso, eu nem pedi, para o pai preencher. Eu mesmo já comecei a fazer para ele mesmo (US-OvEB1, 2024).

A partir dessas respostas, conclui-se que os burocratas utilizam a empatia e o acolhimento, bem como a discricionariedade, para atender ao cidadão da melhor forma. Nesse sentido, de acordo com Lotta (2010, p. 37), os burocratas de nível de rua possuem margem de discricionariedade em sua atuação, pois, apesar de integrarem uma estrutura institucional e programática, exercem poder ao aplicar as diretrizes na implementação das políticas públicas. Ou seja, os burocratas, devido à autonomia que possuem, exercem grande impacto sobre as políticas públicas no momento de sua implementação.

Nesta conjuntura, Lipsky (2019) enfatiza que os burocratas de nível de rua possuem certo grau de discricionariedade, mesmo diante da existência de regras e regulamentos elaborados por seus superiores, podendo optar por segui-los ou não. Na situação apresentada pela US-OvEB1, observa-se essa discricionariedade quando o burocrata decide registrar a manifestação diretamente no Participa-DF ou solicitar ao cidadão o preenchimento do formulário.

Dito isso, o cuidado adotado pelos burocratas de nível de rua das Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica, ao tratar as demandas da comunidade escolar com generosidade e empatia — mesmo cientes das normas — é interpretado por Lipsky (2019, p. 417) como atitudes em que “eles fazem e ignoram as regras que devem impor, a fim de ajudar as pessoas em necessidade”.

Em relação ao quinto e último bloco, que trata da participação democrática, quando indagados sobre a existência de participação social na Ouvidoria da Educação, destaca-se a resposta da US-OvEB2 (2024), ao declarar: “Não há participação social ainda. A população não entende. Vem fazer por fazer, acha que não vai dar em nada. É um local de acolhimento”. Com relação às demais respostas, constatou-se haver participação, ainda que utilizada de forma inadequada:

há ouvidorias que de fato não teriam por que ser feitas, mas é direito do cidadão. É uma forma de estar participando, erroneamente, mas tá. Há sim, uma participação. [...] mesmo que utilizada de maneira errada. A gente já recebeu um elogio, de um senhor, não sei escrever, e não sou o pai das crianças, mas gostaria de elogiar a

professora fulana, que neste ano todo [...] estão todos alfabetizados. [...] Não sei se a própria secretária tem, teria que virar essa chavinha, né? Porque se a Gerência da Gestão de Pessoas a Subeb, tem uma gerência para mediar conflitos entre servidores. [...] quem media o conflito entre a comunidade escolar, pais de alunos com a equipe escolar? A gente está sem essa figura, a gente está delegando essa figura para a ouvidoria, então a ouvidoria está sendo apoio à família. Ela está recebendo reclamações. E ela está também mediando. Porque antigamente eu estava [...] teve o fato de uma mãe pedir socorro pra regional de ensino. Não tinha que ser levada para a ouvidoria. Quando eu venho pedir socorro na CRE, eu quero ação do Estado, é você o Estado. Como é que eu transiro pra ouvidoria. Por isso que eu me irritei quando falaram para mim que eu não era resolvedoria. Deu vontade de gritar, eu não sou, porque você não está sendo. Então a Regional precisa fazer o seu papel. A regional não está assumindo seu papel de Estado, está falhando quando diz assim, registra cidadão, quando você registrar eu vou fazer. Eu vejo que a ouvidoria se perde quando a gente tem o título de servidor focal, equipe focal da ouvidoria, esse nome acaba com a gente, a gente é apresentado à luz de quem está apresentando. Ora somos equipes focais da sede. Ora nós somos mediadores de conflitos. É registro de ata. Muitas vezes eu falo que a gente não tem obrigação de fazer o registro de ata (US-OvEB3, 2024).

Eu acho que hoje já se tem mais isso, o pessoal lá da ouvidoria da Secretaria acompanha muito isso [...]. Mas lá eles estão fazendo, nós não fazemos na regional, mas lá eles pegam os telefones de quem se identifica. Liga pro reclamante perguntando se ficou satisfeito. Eu acho que isso já é um tratamento muito bom ao cidadão, ele vai ver que foi acolhido [...]. É pessoa com pessoa conversando, não é pessoa com máquina [...]. Mas quando você recebe a resposta, com alguém, fisicamente falando com você, é um contexto social. A pessoa vai ver que está sendo bem atendida. Existe a participação do cidadão que se manifestou e tal. Inclusive os elogios estão crescendo, eu acho que está tendo. Acho que a ouvidoria está procurando incentivar essa cultura do elogio [...] eu acho que os atendimentos presenciais, quando o cidadão vem, e a gente faz o acolhimento aqui, escuta o cidadão, ele está participando socialmente. Eu acho que poderia talvez ser mais politizado (US-OvEB1, 2024).

Diante das narrativas dos burocratas das US-OvEB situadas nas CREs, observa-se a existência de diferentes perspectivas, sem que haja um consenso sobre o significado da participação social. Esta é reconhecida principalmente como um direito do cidadão, mesmo quando este desconhece sua funcionalidade. Em alguns momentos, as ouvidorias garantem o direito à participação ao acolherem reclamações e denúncias; entretanto, tais manifestações, por si só, não promovem necessariamente a melhoria dos serviços prestados (Reis, 2019). Com pensamento semelhante, Oliveira et al. (2020) reforçam que a participação ocorre a partir do uso de instrumentos garantidos pela legislação.

Ao se observar o aumento no número de elogios, constata-se uma valorização das relações interpessoais no exercício da cidadania participativa. No entanto, também se percebe insatisfação por parte dos servidores ao serem incumbidos de redigir atas — atividade que não corresponde às atribuições da ouvidoria —, bem como o desagrado por receberem diferentes denominações para suas funções. Soma-se a isso o desconforto com a atuação das Coordenações Regionais de Ensino e a frequente transferência de responsabilidades para a

ouvidoria, o que sugere a necessidade de reflexão e revisão das práticas dos profissionais dessas unidades, visando uma atuação mais coerente com os princípios do serviço público. Também é proposta a criação de um setor específico para mediação de conflitos entre pais ou responsáveis e a equipe escolar.

Considerando que a Tríade Metodológica Ação-Reflexão-Ação (Freitas, 2018, 2021, 2023) possibilita a reorganização das ações práticas, foi inserida nas entrevistas uma pergunta sobre a forma de participação dos estudantes nas US-OvEB. Para Oliveira et al. (2020, p. 238), “a participação dos jovens na construção de uma nova sociedade é de fundamental importância, pois eles são os protagonistas de uma história que precisa dar certo”. Assim, seguem-se as respostas dos burocratas ao relatarem suas experiências com o atendimento presencial aos estudantes:

Eu já recebi alunos com pai. O jovem em questão é se eles questionavam tipo de violência psicológica, alguma coisa dentro da escola, [...]. a gente liga, eu já fiz isso, já liguei para a para escola. Acaba às vezes a gente realmente media, porque tem coisas que é tão assim, emergencial, que acaba você tentando mediar. A gente não faz, a gente orienta que venha o responsável dele. [...] Eu não faço. [...] você vai falar com o seu pai, [...]. A gente orienta direitinho pra se fazer. Mas normalmente não vêm (US-OvEB3, 2024).

Sim, sim, já recebi estudante, inclusive até precisei telefonar [...] lá na sede, lá na central. Eu não vou ter certeza absoluta agora de qual foi a orientação que eu recebi. Se não me falha, a memória fui orientado a não abrir a demanda de manifestação, porque era menor de idade. Não sei se isso está na norma, está na lei tal, não sei não, porque a norma, ela diz que qualquer cidadão, então adolescente... [...] É, o mais provável é que eu tenha orientado ela ir para casa, entrar na internet com os pais e fazer a manifestação junto com os pais (US-OvEB1, 2024).

Diante dessas colocações, compreende-se que a participação dos estudantes nas Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica ainda ocorre de forma condicionada à presença de um responsável legal. Essa exigência, que subordina o registro de manifestações estudantis à mediação de um adulto, evidencia a reprodução de uma lógica adultocêntrica, revelando a hierarquização de poder que coloca o adulto em posição de superioridade diante da criança e do adolescente:

O adultocentrismo é uma relação de poder estabelecida desde os primórdios da história da humanidade, com base na diferenciação entre adultos e não/menos-adultos e nas formas de organização do desenvolvimento humano para justificar o acesso à bens, direitos, deveres e posições de prestígio e autoridade a determinados sujeitos reconhecidos socialmente como adultos, além da estruturação de distintos mecanismos sociais, normativos e institucionais de controle ou exclusão dos que são identificados como não adultos (da criança ao jovem) e menos adultos (Oliveira, 2023, p.67-68).

As respostas revelam que os burocratas com atuação nas US-OvEB atuam de maneira prática, mediando conflitos emergenciais, como as situações de violência envolvendo estudantes, mesmo cientes de que essa mediação não constitui atribuição formal de seu cargo enquanto servidores/ouvidores. Em relação à participação dos estudantes da Educação Básica, as falas revelam ausência de alinhamento institucional para o tratamento dessas situações, sendo, por vezes, necessário efetuar ligação telefônica para a sede da Secretaria.

Além disso, observa-se a exigência de envolvimento dos responsáveis legais. Este ponto chama a atenção, pois cerca de 70% das denúncias registradas no Disque 100, nos anos de 2018 e 2019, apontam que os casos de violência sexual ocorreram no ambiente familiar (Andrade et al., 2023). Apresentar tal dado é fundamental, uma vez que condicionar o registro da manifestação de um estudante à presença de seu responsável implica na negação do direito de relatar possíveis violências ocorridas no próprio lar, como é o caso da violência sexual — além de outras formas de violência. Essa exigência pode silenciar vítimas que dependem da ouvidoria como espaço seguro para denúncia, comprometendo a efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes, conforme prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em normativas como a Lei n.º 13.431/2017. Essa lei esclarece que os órgãos de saúde, assistência social, educação, segurança pública e justiça devem adotar os procedimentos necessários diante da revelação espontânea da violência (Brasil, 2017).

Diante do controle exercido sobre os corpos infantis e adolescentes, com base na idade como critério para o exercício do poder, observa-se o desrespeito aos artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança. Tal postura nega às crianças o direito de expressar livremente suas opiniões sobre todos os assuntos que as afetam, mesmo quando são capazes de formular seus próprios pontos de vista. Além disso, impede que sejam ouvidas de maneira apropriada, negando-lhes o direito à livre expressão por diferentes meios — seja verbalmente, por escrito, por recursos impressos, artísticos ou qualquer outro canal de sua escolha (Unicef, 1989).

Diante desse contexto, torna-se imperativo que a Ouvidoria da Educação Básica do DF adote ações e procedimentos que garantam o direito das crianças e adolescentes de serem ouvidos, inclusive permitindo que possam registrar suas manifestações sem a obrigatoriedade da presença de seus responsáveis legais, especialmente nos atendimentos presenciais.

No que se refere ao último ponto das entrevistas — a respeito da atuação e percepção sobre a OvEB-DF —, destacam-se as seguintes falas: “Eu gosto do que faço, apesar de as pessoas pensarem que a ouvidoria é para resolver os problemas.” e “Estou gostando de trabalhar com pessoas comprometidas e ver o envolvimento do outro, em procurar ajudar” (US-OvEB2,

2024). Nessas narrativas, observa-se a satisfação dos burocratas de nível de rua em relação ao trabalho realizado nas Unidades Subordinadas de Ouvidoria, bem como o reconhecimento do compromisso dos colegas de setor com os cidadãos que procuram os serviços da ouvidoria.

O exercício do agir e do refletir, praticado durante as entrevistas dialogadas com os servidores, possibilitou uma melhor compreensão sobre o funcionamento da Ouvidoria da Educação Básica do DF, bem como a percepção das individualidades que compõem o trabalho dos burocratas de nível de rua nas US-OvEB.

5.3 A compreensão dos reclamantes a respeito da Ouvidoria da Educação

Conforme mencionado no percurso metodológico, foram realizadas entrevistas dialogadas semiestruturadas, organizadas em três blocos. O primeiro bloco tratou da caracterização dos participantes; o segundo foi composto por duas perguntas abertas: uma relacionada ao conceito e à funcionalidade da ouvidoria, e outra sobre a atuação dos servidores/burocratas de nível de rua das US-OvEB-DF. O terceiro bloco apresentou afirmações diante das quais os manifestantes deveriam expressar concordância ou discordância e justificar suas respostas. Assim, foram realizadas entrevistas com três manifestantes, com o objetivo de compreender as diferentes percepções sobre a OvEB-DF e a atuação dos burocratas das ouvidorias da educação, a fim de levantar informações que esclarecessem as dificuldades enfrentadas nos atendimentos presenciais relacionados a manifestações de reclamação ou denúncia de violação de direitos dos estudantes.

Para assegurar o sigilo e a preservação da identidade dos entrevistados, os nomes originais foram substituídos por letras e números. Os participantes passaram a ser identificados pelos códigos M1, M2 e M3, sendo a letra “M” a designação para “manifestante” e os números indicando a ordem de realização das entrevistas.

Em relação à caracterização da amostra, dois manifestantes são do gênero feminino e um do gênero masculino. Constatou-se que todos possuem curso superior, sendo dois autodeclarados pretos e um pardo. Ao serem questionados sobre seus conhecimentos a respeito da ouvidoria, todos concordaram que se trata de um canal de comunicação entre a sociedade e o poder público. Para Pires e Vaz (2012), as ouvidorias constituem canais de interação entre o Estado e a sociedade, com caráter comunicacional, de forma não coletivizada, como evidenciam as declarações dos manifestantes, apresentadas a seguir:

A ouvidoria é um lugar que a gente procura reivindicar algum direito ou direito que não está sendo cumprido (M2, 2024).

A ouvidoria é um mecanismo do governo para que a comunidade faça suas reclamações diante dos órgãos públicos (M1, 2024).

É um canal entre a população e a sociedade civil e os órgãos é o meio de comunicação entre as partes de quem é atendido o manifestante e de quem atende (M3, 2024).

As declarações dos manifestantes confirmam uma das hipóteses da pesquisadora: a de que a Ouvidoria da SEEDF é percebida pela comunidade escolar como um meio de comunicação entre os atores e atrizes sociais e a esfera governamental. Ou seja, os manifestantes não reconhecem a OvEB-DF como uma instância de participação, conforme descrito na Lei n.º 13.460/2017. A ouvidoria é uma ponte que estabelece a comunicação entre o cidadão e o Estado, por meio das manifestações registradas, e, enquanto se limitar a receber e responder às manifestações sem utilizar essas informações para alterar os processos na administração pública, não será efetivamente percebida como instrumento de participação social (CGU, 2018, p. 14).

Quando questionados sobre como percebiam a atuação dos servidores das Unidades Subordinadas, todos declararam que a atuação é acolhedora, empática e humanizada. Nesse sentido, a Ouvidoria da Educação do DF declara, em seu Manual de Atendimento de Ouvidoria, que “encontrar o meio-termo entre normativos e humanização é o grande desafio das ouvidorias que buscam continuamente vocalizar os anseios do cidadão perante o Estado. O atendimento humanizado acontece a partir da relação colaborativa entre as partes envolvidas durante o processo de atendimento ao cidadão” (Brasília-DF, 2021).

Essas práticas de atuação são destacadas nas falas de M2 (2024): “*a partir do momento que a ouvidoria, ouve a pessoa para poder entender o que está acontecendo, [...] já pode ser assim, classificado como humanizado.*” Para M1 (2024), há concordância com essa afirmativa: “*porque eu fiz uma demanda aqui, agora, espero que seja encaminhada para que tome as providências necessárias*”. No entanto, a fala de M3 (2024), se destaca ao relatar: “*Eles buscam entender o que estava acontecendo, tiveram preocupação em me tranquilizar, pois eu não conseguia nem falar sem chorar. Respeitou esse momento...*”

Tais relatos indicam que os burocratas desenvolvem rotinas específicas para lidar com a complexidade das tarefas de seu trabalho (Lipsky, 2019, p. 174).

Diante dessas informações, confirma-se que os BNR exercem a função de ouvir com cautela e empatia os cidadãos, diante de suas manifestações, e nas ações desenvolvidas no âmbito das Unidades Subordinadas de Ouvidoria. Considerando esse cenário,

o ouvir envolve as habilidades de: escutar com atenção e paciência; utilizar recursos de informação e comunicação adequados à realidade das pessoas que procuram os serviços da ouvidoria; prevenir e mediar conflitos; orientar os usuários quanto aos prazos; estabelecer articulação com equipamentos sociais (postos de saúde, hospitais, Centros de Referência de Assistência Social, abrigos, creches, asilos, escolas, entre outras. (Brasília-DF, 2018),

No entanto, ao tratar dos fluxos das demandas na plataforma ParticipaDF, verificou-se a ausência de humanização, devido aos trâmites burocráticos. Isso indica que a atuação humanizada e empática não deve estar limitada à figura humana, sendo necessário que ela esteja presente ao longo de todo o processo, como citado por M3 (2024): *“Diante da perspectiva de quando a pessoa chega, é de muita empatia sim. O atendimento humanizado não depende só da pessoa em si, mas não vi essa humanização nos trâmites burocráticos”*. À vista disso, para que a ouvidoria tenha um atendimento bem-sucedido, com base na escuta qualificada, é essencial compreender com profundidade a mensagem que o manifestante deseja transmitir, adotando uma comunicação assertiva, a qual consiste em manter o foco no assunto e sintetizar o conteúdo ouvido (Paulino, 2021–2022, p. 247–248).

No que tange ao bloco três, foram apresentadas aos participantes algumas afirmativas. A primeira delas indagava se percebiam haver comunicação entre a SEEDF e a população que procura a ouvidoria. M1 (2024) concordou, explicando: *“eu fiz uma demanda aqui. Agora espero que seja encaminhada para que tome as providências necessárias”*. M2 (2024), refletindo, disse que para existir comunicação *“depende muito do conhecimento da pessoa, [...] se ela não tiver conhecimento sobre ouvidoria, não vai ter comunicação”*. M3(2024) expressou um sentimento de incredulidade, não se percebendo como parte do processo, conforme demonstrado em sua fala: *“A sensação é de que é um instrumento para inglês ver, fazer de conta que você participa do processo”*. Isso foi ratificado na fala de M1(2024), ao manifestar o sentimento de incerteza quanto ao encaminhamento de sua demanda.

Em relação à afirmativa sobre as próprias experiências com a ouvidoria, ou se conheciam alguém com experiência na Ouvidoria da Educação, apenas M3 (2024) concordou e revelou ter auxiliado sua mãe em uma manifestação. Já M2 (2024) respondeu enfaticamente que não, e que também não conhecia ninguém. A resposta de M1 (2024) esclarece que já havia feito outra manifestação em uma ouvidoria diferente, porém, na Ouvidoria da Educação, foi a primeira vez, como declara: *“a princípio, estou procurando, primeiro a regional de ensino, porque é o órgão coordenador das Unidades Escolares”*.

Por meio dos relatos dos manifestantes, compreende-se que a comunidade escolar tem buscado a ouvidoria para resolver os conflitos relacionados às demandas educacionais, fato esse

confirmado pelo aumento no número de manifestações registradas na OvEB-DF. Para Paulino (2021–2022), quando cada cidadão deposita sua confiança ao utilizar os canais disponibilizados para registrar suas manifestações — seja de reclamação, denúncia, elogio ou solicitação —, fortalece-se a ouvidoria e garante-se sua legitimidade.

Quanto à afirmativa de que a procura pela ouvidoria de atendimento presencial ocorre porque o problema ou a situação não foi resolvida na escola, constatou-se a prevalência de manifestantes que concordaram com essa afirmativa, como evidenciam as declarações:

Fui várias vezes, foram mais de quatro vezes que eu fui à escola [...]. Participei de várias reuniões com várias pessoas, inclusive tenho todas as atas das reuniões. E assim, a meu ver, ao meu conhecimento, não tinha sido resolvido o problema, por isso que eu procurei a ouvidoria... (M2, 2024).

No primeiro momento, tentei resolver com a servidora na escola, A situação piorou[...] No segundo momento, conversei com a coordenação em questões de respeito a hierarquia da escola, ela disse que conversaria sobre o caso com a gestão.[...] Não havia iniciativa para mediar o que estava acontecendo (M3, 2024).

As declarações dos manifestantes comprovam que os responsáveis, antes de se dirigirem às US-OvEB-DF, buscam as instâncias escolares para resolver as situações que envolvem as crianças e os adolescentes estudantes da Rede Pública de Ensino do DF. Somente recorrem a outros setores, como as CREs e a OvEB-DF, quando não conseguem atendimento adequado às suas necessidades nas escolas. Em pesquisa realizada por Souza (2020, p. 102), observa-se que esse aspecto se assemelha a este estudo, ao apontar que, “os manifestantes recorrem à OE por falta de transparência e comunicação da gestão escolar com a comunidade, por irregularidades e insatisfação com os serviços prestados, por conflitos e questões de ordem pessoal e por falta de diálogo com a comunidade escolar”.

No que se refere à contribuição da ouvidoria na resolução das situações de violência nas escolas, M3 (2024) foi enfática ao dizer: “no meu caso não”. Já os demais manifestantes concordaram com a afirmativa:

Acredito que sim. [...] Porque na meu ver, a violência ela pode ocorrer tanto de aluno para aluno, como do professor para aluno, de qualquer funcionário da escola, na verdade. Eu acho que a partir do momento que a população tiver conhecimento do papel da ouvidoria, que às vezes é muito de intermediário... (M2, 2024).
Concordo, porque uma vez que a comunidade procure, exponha a necessidade[...] Ou esclarecer como está a situação diante dos estudantes, com relação à segurança, então a coordenação pode procurar os órgãos para ter uma presença de solução nesse caso (M1, 2024).

Dando continuidade à temática da violência, ao serem questionados se a OvEB-DF poderia contribuir para a redução das violências nas escolas, todos os manifestantes

concordaram com a afirmativa. Ao justificarem suas respostas, sugeriram abordagens sobre como o trabalho da ouvidoria pode ser desenvolvido, conforme demonstram as declarações a seguir:

[...] pode ajudar, desde que no momento posterior seja feito um mapeamento. Pode ser uma ferramenta de estudo para mapear as violências, saber qual é a violência que está acontecendo em determinada escola. Violência psicológica, violência física, mas não necessariamente, essas violências não é o mesmo caso de outra escola. Acredito que serviria para elaborar políticas e projetos específicos para os tipos de violências específicas em cada CRE (M3, 2024).

Acredito que sim, [...] Eu acho que a ouvidoria ajudaria no caso da regional tendo ciência do que acontece na escola, ela poderia desenvolver algum trabalho de conscientização, algum projeto... (M2, 2024).

Sim, é mais um meio da comunidade participar e pedir encaminhamento de alguma irregularidade que tiver ocorrendo [...] os órgãos governamentais como a própria coordenação escolar, tem que estar em contato com a comunidade para que ela se expresse, o próprio estudante também possa se manifestar sobre. É a é o ponto de partida, quem procura uma escola é o estudante. É a figura principal da escola, o futuro professor, futuro médico advogado é o futuro engenheiro é o profissional que vai também contribuir para o melhor desenvolvimento da sociedade (M1, 2024).

De acordo com os entrevistados, a problemática da violência nas Unidades Escolares do DF pode ser abordada pela ouvidoria por meio de iniciativas integradas com as CREs, as escolas e, inclusive, com a participação dos alunos. Segundo Leandro (2012, p. 202), “só há condições de ter uma ouvidoria quando os espaços reconhecem a sua legitimidade e como canal de interlocução, de procedimentos que permitam tratar de prevenir a violência nas escolas”.

As declarações confirmam a hipótese de que, por meio do trabalho da ouvidoria, é possível diminuir os casos de violência nas escolas. Para alcançar esse objetivo, é necessário que os dados das manifestações de reclamações ou de denúncias sejam transparentes, apresentando em seus relatórios de gestão o subtema das violações de direitos, para que sejam mapeados e, posteriormente, trabalhados de forma pontual pelas CREs e pelas unidades escolares. Visto que: “Uma ouvidoria que não tem transparência em fornecer os seus dados, aberta à pesquisa de qualquer esfera pública e/ou da sociedade civil, perdeu sua autonomia, já eliminou o ser” (Leandro, 2012, p. 202).

A abordagem Ação-Reflexão-Ação permitiu compreender que as vozes desses atores constituem a essência da Ouvidoria da Educação Básica. Sem a participação ativa dos manifestantes, por meio de suas manifestações e relatos, muitas vezes marcados por experiências dolorosas, perder-se-ia o sentido da existência desse instrumento de participação comunicativa. As vozes dos burocratas também assumem relevância equivalente, uma vez que

são esses profissionais que estão efetivamente na linha de frente dos serviços públicos, sendo responsáveis pela execução das políticas públicas. Dessa feita,

nenhuma voz é mais relevante que as outras, que há diferenças no conhecimento da problemática e na forma de resolver os desafios, por isso o permanente diálogo é imprescindível. O diálogo aberto e respeitoso pode ajudar a construir e visualizar saídas para os problemas públicos vividos no âmbito das políticas públicas (Cruz de Melo; Garcia; Carvalho, 2023, p.124).

5.4 As ouvidorias de atendimento presencial sob o olhar da observação dialogada participante

Considerando que a observação envolve os sentimentos e as percepções dos pesquisadores, com a finalidade de identificar informações sobre a realidade do objeto de estudo, a observação do dia a dia se faz necessária, no sentido de fornecer indícios para a solução dos problemas (Gil, 2017). Ainda para Gil (2008, p. 100), a observação é bastante utilizada na coleta de dados e “nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”.

Os aspectos observados nas US-OvEB-DF corresponderam a: a) espaço físico, b) recursos materiais e humanos, c) práticas de atuação, d) relação servidor/manifestante, e outros aspectos relevantes julgados necessários, os quais são apresentados a seguir:

Em relação ao espaço físico da ouvidoria, buscou-se observar a localização, identificação e acessibilidade. Foi constatado que duas US-OvEB-DF estão situadas no térreo do prédio, e ambas carecem de sinalização para facilitar o acesso da população, visto que foi revelado não haver nenhum elemento indicativo que direcione o cidadão até a unidade. Observou-se que o direcionamento é realizado por meio de instruções verbais fornecidas pelos vigilantes.

Quanto à terceira US-OvEB-DF, verificou-se que sua localização é mais complexa, pois está situada no primeiro andar do prédio, sendo necessário que a comunidade utilize as escadas ou o elevador — com acesso direto à sala da Coordenação da CRE — para, então, passar por um corredor e finalmente chegar à US-OvEB, o que pode inibir o acesso da população ao setor.

No que tange ao espaço interno, observou-se que duas das US-OvEB-DF possuem espaços amplos, enquanto a terceira apresenta um ambiente ligeiramente pequeno e apertado. Constatou-se também que as três unidades carecem de um espaço específico para escuta sensível, o que compromete o atendimento adequado em situações delicadas, como nos casos de assédio, além de comprometer a proteção da privacidade do cidadão.

No que se refere à identificação das US-OvEB, constatou-se o cumprimento do estabelecido no Decreto nº 36.462/2015. Observou-se a presença de placas fixadas nas portas ou nas paredes laterais, em conformidade com o que dispõe o decreto: “todas as unidades seccionais de ouvidoria dos órgãos e entidades deverão estar identificadas” (Brasília-DF, 2015). Verificou-se também, em uma das US-OvEB-DF, a existência de um mural informativo sobre a finalidade da ouvidoria e de outros temas de interesse para os cidadãos que se dirigem às CREs.

Em relação aos recursos humanos e materiais destinados às US-OvEB-DF, verificou-se que a quantidade de burocratas/servidores da linha de frente está em conformidade com o disposto na Portaria nº 35 (SINJ-DF, 2017), que trata da modulação dos servidores nas CREs.

Entre os recursos materiais, observou-se a presença de computadores — um para cada servidor —, uma impressora de uso coletivo e materiais de expediente, como papel e caneta. Contudo, constatou-se a ausência de um aparelho telefônico nas unidades, situação mencionada por um dos burocratas da linha de frente, que relatou, inclusive, utilizar o próprio aparelho celular para entrar em contato com as escolas e, principalmente, com os manifestantes — especialmente quando estes preenchem o formulário de forma incorreta ou com letra ilegível.

Verificou-se também a necessidade de mais cadeiras na sala da US-OvEB1, de forma que o(a) servidor(a) da linha de frente não precise se ausentar do ambiente durante o atendimento ao cidadão para buscar assento em outros setores da CRE. Por outro lado, a US-OvEB3 se destaca por possuir, em seu espaço, uma mesa redonda que pode ser utilizada tanto para o atendimento individual quanto para o atendimento em grupo de manifestantes ou estudantes.

Apesar da escassez de recursos materiais, os burocratas realizam suas atividades com os instrumentos disponíveis, ainda que inadequados, demonstrando compromisso com a qualidade do atendimento e com as orientações recebidas (Lipsky, 2019).

No que se refere às práticas de atuação dos(as) servidores(as), constatou-se a adoção de condutas acolhedoras, humanizadas e discricionárias. Em relação à prática acolhedora, observou-se que os(as) servidores(as) recebem o público de forma cordial, permitindo que o manifestante se expresse livremente, sem interrupções ou pressa para concluir seu relato.

A discricionariedade dos burocratas das US-OvEB foi identificada, por exemplo, quanto à decisão de utilizar ou não o formulário interno, no qual o próprio manifestante preenche seus dados pessoais, o assunto e o relato da manifestação. Posteriormente, o servidor responsável transcreve as informações no sistema Participa-DF.

Uma segunda forma de discricionariedade observada refere-se à criação de fichas e formulários internos de controle das manifestações em duas das US-OvEB-DF. Esses instrumentos permitem a elaboração dos relatórios enviados à Ouvidoria Seccional da Educação. Entre os documentos produzidos, destaca-se a Ficha de Declaração de Comparecimento, que é preenchida e entregue ao cidadão caso este solicite o documento para justificar sua ausência no trabalho.

Nesse sentido, os burocratas de nível de rua organizam seu trabalho para encontrar soluções dentro das restrições do cotidiano (Lipsky, 2019, p. 173), contribuindo assim para a implementação das políticas públicas e para a efetivação dos direitos humanos.

Outro ponto discricionário adotado em uma das US-OvEB-DF refere-se à existência de um formulário instrutivo, contendo o passo a passo detalhado sobre como o cidadão pode registrar sua manifestação no site do Participa-DF, o qual é entregue ao(à) manifestante para que leve consigo.

Observou-se também a discricionariedade nas ações em que os servidores/burocratas adotam práticas de mediação de conflitos, ao buscar alternativas junto às áreas técnicas das CREs, com o objetivo de, na medida do possível, resolver as demandas apresentadas pelos manifestantes. Como exemplos dessas práticas, destacam-se: ir até o setor da Unidade Regional de Planejamento Educacional e de Tecnologia na Educação (UNIPLAT) para verificar a existência de vagas; entrar em contato com as Unidades Escolares para confirmar ou não a disponibilidade de vagas; ou, ainda, mediar respostas entre os setores internos da CRE, quando a situação relatada é complexa e não pode ser esclarecida de imediato pela escola envolvida ou por outro setor responsável.

Mesmo cientes de que sua principal função é ouvir e registrar a manifestação do cidadão, e que a ouvidoria não possui caráter resolutivo, os servidores se empenham em proporcionar um atendimento cortês e eficaz. Essa perspectiva está presente na fala de um dos burocratas: "a ouvidoria não é resolutive" (US-OvEB3, 2024), o que evidencia a consciência de que a mediação é limitada à função de registro e tratamento da manifestação no sistema.

Assim, os burocratas de nível de rua “deliberadamente, procuram fazer um bom trabalho de alguma forma” (LIPSKY, 2019, p. 172).

Diante das observações realizadas nas unidades analisadas, constata-se a necessidade de sinalização adequada e maior visibilidade para garantir que a comunidade escolar consiga localizar a US-OvEB-DF com facilidade, logo ao chegar à respectiva CRE. Ressalta-se também a importância da disponibilização de recursos como telefone, aparelho celular institucional e um computador exclusivo para uso do cidadão, para que este possa realizar, por conta própria,

o registro de sua manifestação no sistema Participa-DF — tendo em vista que nem todos os manifestantes possuem acesso à internet ou dispositivos adequados.

Foi possível detectar a adoção recorrente de práticas discricionárias pelos servidores/burocratas de nível de rua nas US-OvEB-DF, mesmo diante da existência de instrumentos normativos que definem as ações a serem realizadas. Isso ocorre, pois os atores sociais que acessam a ouvidoria são amplamente diversos — cada qual com sua história de vida e especificidade da demanda.

Embora muitas manifestações tratem de temas semelhantes, os impactos variam de pessoa para pessoa, exigindo dos ouvidores flexibilidade e discernimento, mesmo na ausência de capacitações específicas. Nesse contexto, os servidores adotam práticas discricionárias conforme sua percepção da necessidade e complexidade da situação. Como afirma Lipsky (2019), “é evidente que os burocratas de nível de rua exercem considerável discricionarieidade”.

A observação dialogada permitiu acessar os temas predominantes nas manifestações de reclamação, possibilitando uma reflexão crítica para a identificação das tipologias de violência cometidas contra os estudantes, as quais foram registradas na Ouvidoria da Educação. Destaca-se que essa análise foi realizada exclusivamente pela pesquisadora, com base na leitura das manifestações registradas no ano letivo de 2024, e que foram lançadas unicamente pelos servidores/burocratas de rua atuantes nas US-OvEB-DF.

Por fim, com base nos princípios educativos estabelecidos na Tríade Ação-Reflexão-Ação (ARA), bem como no uso de suas técnicas para a construção dos dados, foi possível refletir que o aprendizado sobre a ouvidoria e seu cotidiano ocorre, sobretudo, na prática. Ou seja, aprende-se à medida que se realiza a ação. Entretanto, ressalta-se que a teoria, especialmente no que se refere às normativas, deve estar articulada à práxis, de modo a garantir coerência entre o saber teórico e a experiência vivida.

Dessa forma, conclui-se a etapa de análise dos dados. A partir dela, no próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais, nas quais serão abordadas as principais contribuições da pesquisa, as lacunas identificadas ao longo do estudo e as sugestões para futuras investigações e aprimoramentos da prática na Ouvidoria da Educação Básica do Distrito Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de atuação dos burocratas de nível de rua das Unidades Subordinadas da Educação Básica do DF quanto ao tratamento das manifestações de denúncias de violência contra os estudantes da Rede Pública de Ensino do DF. Delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar as práticas de atuação dos burocratas de nível de rua atuantes nas CREs; b) analisar as opiniões dos manifestantes a respeito da Ouvidoria da Educação do DF; c) apresentar as percepções dos burocratas de nível de rua das US-OvEB sobre os desafios de atuação diante das manifestações de violência; e d) discutir a possibilidade de a Ouvidoria da Educação Básica configurar-se como instrumento de ação pública.

Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados. Dentre os principais resultados, destacam-se as práticas de atuação acolhedora, humanizada, empática e discricionária dos servidores/burocratas da linha de frente das US-OvEB. Observou-se a adoção de práticas discricionárias, como a elaboração de formulários para uso interno das US-OvEB, bem como a decisão de não utilizar esses formulários e realizar o registro da manifestação diretamente na plataforma ParticipaDF.

Constata-se que os servidores atuam com discricionariedade ao adotarem posturas diferenciadas no acolhimento de cada manifestante, visto que estes são pessoas singulares, e as situações cotidianas das ouvidorias exigem, muitas vezes, improvisação. Isso favorece a adoção de práticas discricionárias, considerando que cada caso reportado à ouvidoria é único.

Percebe-se, ainda, a discricionariedade dos burocratas das US-OvEB ao decidirem mediar conflitos com as escolas ou setores das CREs, a fim de solucionar situações que poderiam ter sido resolvidas pelas unidades escolares, muitas vezes efetivamente resolvendo o problema do cidadão — mesmo quando afirmam que “a ouvidoria não é resolvedoria”.

No entanto, observou-se que os burocratas de nível de rua das US-OvEB não atuam com discricionariedade ao fazer o registro das manifestações na plataforma ParticipaDF, visto que a classificação das manifestações é realizada por uma inteligência artificial (Iza).

Além da prática discricionária, verificou-se — com base na percepção dos manifestantes — que o atendimento presencial nas US-OvEB é realizado de maneira acolhedora, empática e humanizada, expressa pelo cuidado em ouvir e compreender as situações relatadas. Esse dado responde a um dos objetivos da pesquisa, revelando que, dentre as práticas adotadas, o contato

inicial é sustentado pelo tripé acolhimento—empatia—humanização. As ações realizadas pelos burocratas das US-OvEB são, portanto, impregnadas de discricionariedade, ainda que existam normativos a seguir. Os servidores da linha de frente das ouvidorias de atendimento presencial adaptam-se e ajustam suas condutas para encaminhar de maneira mais eficiente as demandas da comunidade educacional.

No âmbito das manifestações de reclamação e/ou denúncia com relatos de violência em desfavor de estudantes, protocoladas nos canais da Ouvidoria da Educação, a pesquisa constatou maior incidência de registros no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e na Educação Infantil, com predominância de violência psicológica.

Com base na Lei Federal nº 13.460/2017 e na Lei Distrital nº 4.896/2012 — instrumentos de ação pública formalizados em processos de normatização ou regulação sociotécnica — observou-se que a Ouvidoria da Educação do DF configura-se como um instrumento informativo e comunicacional de ação pública. Ela fornece explicações à população e representa um canal de interação individual entre o Estado e a sociedade, especialmente com a comunidade escolar.

Ou seja, a Ouvidoria da Educação Básica do DF apresenta-se como instrumento de ação pública, mas ainda não se configura como um instrumento de ação pública transversal e participativa. Diante disso, é necessário que a ouvidoria proporcione não apenas a participação individual, mas também a coletiva. Faz-se necessário promover o diálogo intersetorial efetivo, envolvendo múltiplos atores, incluindo os estudantes. As normas federais e distritais que regem a ouvidoria não estabelecem claramente como os estudantes podem manifestar-se presencialmente diante de suas necessidades, o que restringe seu direito à liberdade de expressão e de buscar, receber e transmitir informações.

Nas US-OvEB de atendimento presencial do Distrito Federal — objeto deste estudo — destaca-se a necessidade de um espaço reservado para escuta sensível, a fim de garantir um atendimento mais humanizado. Também se constata a importância da disponibilização de um computador para uso dos manifestantes, permitindo que estes realizem seus registros imediatamente, com orientação dos servidores, sem depender do acesso à internet em outros locais, o que pode ser um impeditivo à efetivação desse direito.

A pesquisa revela ser imprescindível que os servidores e gestores das Unidades de Ensino, bem como os setores das CREs, assumam suas responsabilidades ao dialogar e responder às manifestações das famílias e dos estudantes, percebendo a Ouvidoria da Educação Básica do Distrito Federal como uma aliada na resolução dos conflitos existentes nas escolas. São esses atores que realmente podem oferecer uma resposta satisfatória à comunidade escolar,

uma vez que a ouvidoria é apenas o meio — um canal de comunicação entre a sociedade e o Estado, ou seja, entre as famílias dos estudantes e as escolas, sendo estas últimas a representação do Estado.

No contexto brasileiro, a pesquisa identificou a existência de vinte Ouvidorias da Educação Básica, sendo que a primeira a ser criada foi a do Distrito Federal, em 1996, e a mais recente, a do Estado do Acre, implementada no ano de 2023.

A realização da pesquisa possibilitou identificar contribuições teóricas e práticas significativas, especialmente para a atuação dos burocratas da linha de frente. Contudo, também foram constatadas limitações que merecem ser consideradas, juntamente com sugestões para futuras investigações.

O estudo contribui, no campo teórico, ao destacar a ouvidoria como uma ferramenta em potencial para a identificação das violências escolares, bem como de outros fatores que comprometem a função da escola na formação cidadã dos estudantes. Também contribui para o planejamento de políticas públicas voltadas à melhoria dos serviços educacionais. No meio acadêmico, este estudo pode servir de base para outras pesquisas sobre as ouvidorias de modo geral, e, em especial, sobre as ouvidorias no âmbito da Educação Básica.

Entre as contribuições práticas, destaca-se a importância de garantir a formação continuada dos burocratas de nível de rua das US-OvEB-DF, especialmente na abordagem de temas complexos envolvendo a violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, como as situações de violência no ambiente escolar.

Outra contribuição prática é a urgência em se realizar o monitoramento sistemático das manifestações de reclamações ou denúncias de violência ocorridas dentro das escolas, distinguindo os tipos de violências mais recorrentes por CREs, bem como os sujeitos envolvidos — se os atos foram praticados em desfavor de estudantes, servidores ou outros atores escolares —, a fim de subsidiar o planejamento de políticas públicas mais eficazes para a prevenção da violência nas escolas.

Como contribuição social, o estudo favorece a mitigação da violência no ambiente escolar, promovendo um espaço seguro e propício à aprendizagem. Ao incentivar ações educativas que desenvolvam habilidades e competências nos estudantes, bem como ao fortalecer a participação democrática, o estudo fomenta o exercício da cidadania, o respeito mútuo e a convivência saudável.

A pesquisa também permitiu identificar algumas lacunas, reveladas a partir do Relatório de Gestão elaborado pela Ouvidoria da Educação Básica. Como exemplo, cita-se a não especificação dos subtemas das manifestações. No que tange aos assuntos mais recorrentes,

observa-se apenas a identificação dos temas gerais demandados, não sendo possível conhecer a tipologia da manifestação. Por exemplo, ainda que o assunto “servidor” tenha sido bastante demandado, não se sabe qual foi a natureza específica das manifestações relacionadas a esse tema.

Durante o percurso desta pesquisa, algumas limitações foram encontradas. A primeira foi a dificuldade em realizar o agendamento para dialogar e entregar o memorando aos gestores das Coordenações Regionais de Ensino. A segunda limitação foi a não obtenção, por parte da Ouvidoria da Educação, dos relatos das denúncias ou reclamações de violência em desfavor dos estudantes. A terceira está relacionada à quantidade de US-OvEB inicialmente selecionadas, sendo possível a realização da pesquisa em apenas três ouvidorias de atendimento presencial. Apesar do número reduzido de instituições, foi possível levantar percepções e identificar as dificuldades dos burocratas de nível de rua ao atuarem como ouvidores e/ou como equipe focal de ouvidoria.

A quarta limitação destacada refere-se à fragilidade da Ouvidoria da Educação do DF. A partir das percepções dos entrevistados — manifestantes e burocratas — observou-se um sentimento comum de desconfiança e falta de credibilidade no órgão. Muitos entrevistados demonstraram descrença na capacidade da ouvidoria de resolver os conflitos entre cidadão e escola, a partir dos registros das manifestações. Outra limitação identificada diz respeito ao papel dos burocratas, que se percebem como meros interlocutores entre o cidadão e o Estado. Ainda que eventualmente atuem na mediação de conflitos, isso pode contribuir para que algumas manifestações não sejam formalmente registradas na ouvidoria.

Diante do estudo realizado, recomenda-se a realização de pesquisas futuras que envolvam a participação de outros atores da comunidade escolar, como representantes da equipe de servidores da Ouvidoria Seccional da Educação e, principalmente, os estudantes, por serem os principais beneficiários e usuários da Rede Pública de Ensino do DF.

Recomenda-se à Ouvidoria-Geral do Distrito Federal (OGGDF) a elaboração de um curso específico para os servidores e equipes de Ouvidoria da Educação, abordando as temáticas mais recorrentes no contexto escolar, bem como a ampla divulgação dos cursos ofertados pela própria OGGDF, uma vez que nenhum dos burocratas entrevistados mencionou conhecer ou ter participado dessas formações.

Recomenda-se, também, a melhoria da plataforma ParticipaDF, no sentido de permitir a distinção entre os supostos envolvidos nas situações de reclamações e/ou denúncias de violência, facilitando o tratamento mais adequado das manifestações.

Outra recomendação é a realização de reuniões nas unidades escolares com a participação ativa da comunidade escolar, promovendo o diálogo e o fortalecimento do vínculo entre os diferentes segmentos da instituição.

Por fim, é relevante que as discussões ocorram de maneira intersetorial, a fim de que as políticas públicas contribuam não apenas para a resolução de dificuldades pontuais, mas para soluções mais amplas que atendam aos conflitos estruturais da esfera educacional.

Visando ao fortalecimento do direito da comunidade escolar de participar democraticamente do controle social e da transparência no âmbito da Ouvidoria da Educação do Distrito Federal, bem como à redução da violência nas escolas públicas da Educação Básica do DF, foi elaborado um produto tecnológico: uma Nota Técnica com sugestões de recomendações e estratégias a serem inseridas no Plano de Ação da Ouvidoria.

Não se pretende esgotar o tema; entretanto, o presente estudo permitiu uma reflexão crítica sobre aspectos relevantes das ouvidorias de atendimento presencial, especialmente das Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica, localizadas nas Coordenações Regionais de Ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas: violências nas escolas**. 2. ed. Brasília: FLACSO, 2021. 24 p. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas_edicao2.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.
- AGUIAR, Larissa dos Santos. **A quem posso contar? As narrativas recepcionadas na Ouvidoria da UnB acerca da temática saúde mental na Instituição**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38359>. Acesso em: 12 out. 2023.
- ANDRADE, Daniela Linkevicius de et al. **Violência sexual e a vulnerabilidade de crianças, adolescentes e jovens dentro de casa: conhecer, dialogar e agir**. In: DIÁLOGOS SOBRE ADOLESCENTES E JOVENS: estratégias para políticas públicas. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 39-70. <https://doi.org/10.29327/5190079.1-2>
- AVRITZER, Leonardo. **Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático**. Opinião Pública, Campinas, v. 14, n. 1, p. 43-64, 2008. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Institui%C3%A7%C3%B5es+participativas+e+desenho+institucional%3A+algumas+considera%C3%A7%C3%B5es+sobre+a+varia%C3%A7%C3%A3o+da+participa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+democr%C3%A1tico&btnG=. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BERNARDI, Ana Julia *et al.* **10 anos da lei de acesso à informação: de onde viemos e para onde vamos** [livro eletrônico]. São Paulo: Artigo 19, 2022. Disponível em: <https://artigo19.org/2022/05/16/lei-de-acesso-a-informacao-lai-faz-10-anos-em-clima-de-desmonte-e-em-risco/>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Orientações para implantação de uma unidade de Ouvidoria: rumo ao sistema participativo**. Ouvidoria-Geral da União. COLEÇÃO OGU. Brasília – DF, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/ouvidoria/arquivos/ogu-implantacao-unidade-ouvidoria.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015**. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência). Brasília, DF, Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA TRANSPARÊNCIA E CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Manual de Ouvidoria Pública: revista e ampliada, atualizada pela Lei nº 13.460 e Decreto nº 9.492/2018: rumo ao sistema participativo**. 2018. Disponível em: [manual_de_ouvidoria_publica PDF \(repositorio.cgu.gov.br\)](#). Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. UNFPA. **Falta de acesso a absorventes é a ponta do problema relacionado à pobreza menstrual, afirma especialista**. 30 maio 2022. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/falta-de-acesso-a-absorventes-e-ponta-do-problema-relacionado-a-pobreza-menstrual-afirma>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. **Relatório de Gestão: Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/relatorios>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASÍLIA-DF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Ouvidoria da Educação**. [S. D.]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/a-ouvidoria-da-educacao/>. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASÍLIA. **Arquivo Público do Distrito Federal**. Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF): História Administrativa. 2017. Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-distrito-federal-sedf/#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Estado%20de,destas%20secretarias%2C%20ocorrido%20em%201986>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASÍLIA. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)**. Relatório de Gestão 2020. Ouvidoria. 2020. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/ouvidoria_Relatorio_de_Gestao_2020.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASÍLIA. **Controladoria Geral do Distrito Federal (CGDF)**. Manual de Atendimento de Ouvidoria: #integrarparaentregar. 2021a. Disponível em: <https://www.ouvidoria.df.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASÍLIA-DF. **A instalação das escolas no Distrito Federal: década de 1960**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021b. 250 p. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/06/A-INSTALACAO-DAS-ESCOLAS-NO-DISTRITO-FEDERAL-Decada-de-1960.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASÍLIA. Ouvidoria-Geral do Distrito Federal. **Guia prático para as ouvidorias do GDF.** 2024a. Disponível em: https://ouvidoria.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/Guia_Pratico_Ouvidoria_2025compactado-1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASÍLIA. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).** Escolas e estudantes. 2024b. #EducaDF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASÍLIA. Ouvidoria-Geral do Distrito Federal - OGDF. **Cursos – Formação Continuada em Ouvidoria Pública.** 2025. Disponível em: <https://ouvidoria.df.gov.br/formacao-continuada-em-ouvidoria-publica/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CODEPLAN. Atlas do Distrito Federal. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/atlas-do-distrito-federal-2020/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO - CGU. **Profoco Programa de Formação Continuada em Ouvidoria: tratamento de denúncias em ouvidorias** [material do aluno]. Tratamento de Denúncias em Ouvidorias [Material do Aluno]. 2018. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/56317>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CÔRTEZ, Pedro Luiz. **A Importância da Literatura Cinzenta:** Disponível na Internet para as Áreas de Ciências Contábeis e Administração de Empresas. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, vol. 8, núm. 20, janeiro-abril, 2006, pp. 13-22. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado São Paulo, Brasil Disponível: em www.redalyc.org-94782003 PDF. Acesso em 18/08/2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva. **Entre ombudsman e a Ouvidoria-Geral da União a partir da Lei nº 13.460/2017: considerações para o fortalecimento das ouvidorias no Brasil.** Revista Brasileira de Direito, Passo Fundo, vol. 18, n. 2, e 4774, maio-agosto, 2022- ISSN 2238-0604. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/4774/3114>. Acesso em: 09/04/2024. <https://doi.org/10.18256/2238-0604.2022.v18i2.4774>

CRUZ DE MELO, Pedro Artur; GARCIA, Isabella Ribeiro; CARVALHO, Breno Michel Rocha de. **O Dialogismo nas Rodas de Conversa: uma contribuição metodológica.** In: FREITAS, Urânia Flores da Cruz; ANDRADE, Daniela Linkevicius de (org.). Diálogos Sobre Adolescentes e Jovens:: estratégias para políticas públicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 7-234. <https://doi.org/10.29327/5190079.1-4>

CRUZ, Fernanda Natasha Bravo. **Desenvolvimento democrático em tempos incertos: os desafios e os instrumentos da ação pública transversal e participativa**. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2020. <https://doi.org/10.26512/9786558460336>

CRUZ FREITAS, Urânia Flores da Cruz; ANDRADE, Daniela Linkevicius de (org.). **Ação Pública, Intersetorialidade e Espaço Público: desafios da participação nas políticas para infância e juventude**. In: Diálogos sobre adolescentes e jovens: Estratégias para Políticas Públicas. Campinas: Pontes Editores. p. 19-38. 2023. <https://doi.org/10.29327/5190079>

CRUZ FREITAS, Urânia Flores da. **Neoliberalismo de Resistência e Espaço Vivo: as possibilidades para ação pública e para hegemonia**. Revista de Políticas Públicas, vol. 26, núm. 2, pp. 616-635, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20644>. Acesso em 19/08/2024. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26n2p616-635>

CRUZ FREITAS, Urânia Flôres da. **Apontamentos para o debate sobre pesquisa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: aspectos conceituais e organizacionais** v.8 n.3 (2021): revista Com Censo: Estudos educacionais do Distrito Federal. (RCC.26). Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/975>

CRUZ FREITAS, Urânia Flôres da. **Desenvolvimento à moda brasileira: dinheiro e desigualdades como bases estruturantes da educação**. Tese de doutorado. 2018/2019. Repositório da UnB. <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/34301>

DEMO, Pedro. **Introdução À Metodologia Da Ciência**. São Paulo-SP: Editora Atlas S.A, 1985.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. 6ª ed. São Paulo. Cortez. 2009.

DEMO, Pedro. **Habilidades e Competências no século XXI**. Porto Alegre. Editora Mediação. 2011.

DEMO, Pedro. **Vítima de Aula Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira**. Mato Grosso do Sul. Governo do Estado. 2017.

DIREÇÃO-GERAL DA SAÚDE (DGS). **Violência interpessoal: Abordagem, diagnóstico e intervenção nos serviços de saúde**. 2016. Portugal. Disponível em: - <http://www.dgs.pt/>. Acesso em: 07 fev 2025.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Relatório Anual** Ouvidoria 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/relatorios-de-ouvidoria/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL. SUBSECRETARIA DE VIGILÂNCIA À SAÚDE. **Boletim Epidemiológico: Violência contra Crianças no Distrito Federal**. 2024. Disponível em: PDF (www.saude.df.gov.br). Acesso em: 10 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Integral e Inclusiva. **Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEEDF, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>. Acesso em: 6 abr. 2025.

DUARTE, Natália de Souza. **Desafios da Escola Pública Frente a Militarização e Criminalização da Pobreza**. In: MACIEL, Carina Elisabeth; DUARTE, Natália; SIQUEIRA, Romilson. Políticas Educacionais: Resistência e Retomada da Democracia e do Estado. Brasília, DF: Anpae, 2023. p. 1-354. Disponível em: World Wide Web.. Acesso em: 26 abr. 2024.

FALA.BR. **Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação**. Disponível em: site www.falabr.cgu.gov.br. Acesso em: 2024 (mediante login e senha).

FERREIRA, Jessyca Lira de Carvalho. **A ouvidoria municipal de Palmas-TO e a mediação de conflitos: um estudo de caso na secretaria da educação nos períodos dos anos de 2018 a 2016**. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/2361>. Acesso em: 06/06/2024.

FERRES, Dionísio Moreno. **A Evolução Histórica Das Ouvidorias: Da Participação Reivindicatória Por Melhorias Nas Políticas Públicas Ao Empowerment Dos Cidadãos**. Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman – Ano 2 – no 2 – 2019. Disponível em: https://revista.abonacional.org.br/files/edicoes/artigos/2_3.pdf . Acesso em 09/04/2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Paz e Terra. 1987. Disponível em: LeLivros.us. Acesso em 23/03/2024.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz . **Ação-reflexão-ação: Trabalho, formação docente e aprendizagens**. Revista Com Censo, Brasília, v. 5, n. 14, p. 80-89, ago. 2018. Trimestral.

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/265>

Acesso em 19/08/2024

FREIRE, Paulo. **A escola**. [S. l.: s. n.], 1989. Disponível em: FPF_OPF_09_087.pdf (93.6 KB). Acesso em: 10 fev 2025.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. 2021.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. **A pedagogia da luta por direitos**. In: **Estudos do Discurso: interdisciplinaridade, interseccionalidade, relevância social - Anais do VIII Colóquio da ALED-Brasil**. Anais. Brasília(DF) UnB, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/aledbrasil2020/290929-A-PEDAGOGIA-DA-LUTA-POR-DIREITOS>. Acesso em: 05/01/2025 <https://doi.org/10.29327/138827.1-5>

GADOTTI, Moacir. **Educar para sustentabilidade**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012. (Série Unifreire).

GARCIA, Regina Leite; BASTOS, Maxwel Monteiro; VÉRAS, Roberto; AZEVEDO, Sônia Latgé Milward de; BOCAUYUA, Pedro Cláudio Cunha. **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000. 112 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas Sa, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas Sa, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Gestão Pública e os Conselhos: revisitando a participação na esfera institucional**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v. 10, n. 3. 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Gest%C3%A3o+p%C3%BAblica+e+os+Conselhos%3A+revisitando+a+participa%C3%A7%C3%A3o+na+esfera+institucional&btnG=PDF (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em 01 de mar. 2024.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida; BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. **A burocracia de nível de rua na discricionariedade docente**. *Educação & Realidade*, v. 47, p. e110669, 2022. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+Burocracia+de+N%C3%ADvel+de+Rua+na+Discricionariedade+Docente&btnG= Acesso em: 17 mai. 2025. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110669vs02>

HALPERN, Charlotte; LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **As abordagens a partir dos instrumentos da ação pública. Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos**, p. 31-59, 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=As+abordagens+a+partir+dos+Instrumentos+da+a%C3%A7%C3%A3o+p%C3%BAblica&btnG=. Acesso em: 10 dez 2024.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio Moral: A violência perversa no cotidiano**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 224 p.

INFOPÉDIA. **Ouvidoria | Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa**. In: INFOPÉDIA. DICIONÁRIOS PORTO EDITORA. [S. l.]: Porto: Porto Editora, [s. d.]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ouvidoria>. Acesso em: 15 jan. 2025.

JÚNIOR, Jurandyr Nascimento Silva & BESSET, Vera Lopes. **Violência e Sintoma: O Que A Psicanálise Tem A Dizer?** Fractal: Revista de Psicologia, v. 22 – n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/fractal/a/3FRQR7hwYY3cqMMGX9NQ65H/?format=pdf & lang=pt>. Acesso em 27/05/2023

KALIL, Eduardo. **Como implementar ouvidoria e atuar nessa área** [livro eletrônico]. São Paulo. Trevisan. 2013.

KRUG, Etienne G. *et al.* **Relatório mundial sobre violência e saúde. 2002** [em linha]. maio 2014. Disponível em: 14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.PDF (portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br). Acesso em: 29 de maio 2024.

LAGROTTA, Fernanda Merhy; SILVEIRA, Paola Bonow Balthazar da. **A Ouvidoria Como Mecanismo de Prevenção e Reparação da Violência Nas Organizações**. Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman (Abo), São Paulo, v. 04, p. 219-226, 2021. Revista Científica da ABO. <http://dx.doi.org/10.37814/2594-5068.2021v4.p219-226>. Disponível em: <https://revista.abonacional.org.br/files/revista-abo-2021-2022.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024. <https://doi.org/10.37814/2594-5068.2021v4.p219-226>

LASCOUMES, Pierre; GALÈS, Patrick Le. **Sociologia da Ação Pública**. Maceió. Edufal, 2012. 244 p.

LASCOUTES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **A Ação Pública Abordada Pelos Seus Instrumentos**. Revista Pós Ciências Sociais, v. 9, n. 18, 18 abril de 2013. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331>. Acesso em: 20/06/2024.

LEANDRO, Sonia de Pontes. **Ouvidoria da Educação: a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu**. 2012. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012 Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10150A> Acesso em 10/11/2023.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida. SP. Ideias & Letras, 2008.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. **O papel da burocracia de nível de rua na implementação e (re) formulação da Política Nacional de Humanização dos serviços de saúde de Porto Alegre (RS)**. Revista de Administração Pública, v. 51, p. 46-63, 2017. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/rap/a/P6PyYQxQhpwpZNbSvXKkkkL/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 29 jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/0034-7612145223>

LIPSKY, Michael. **Burocracias do nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Tradutor: Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília, ENAP, 2019, 430p.

LOTTA, Gabriella Spaghero. **A Implementação de Políticas Públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no programa saúde da família**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência Política, Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: PDF (www.teses.usp.br). Acesso em: 22 nov. 2023.

LOTTA, Gabriela (Org). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília. Enap, 2019.

LOTTA, G.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estado de burocracia. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 83, p. 21–42, 2017. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/426>. Acesso em: 27 fev. 2024.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha Coelho. **Categorizando usuários “fáceis” e “difíceis”: práticas cotidianas de implementação de políticas públicas e a produção de diferenças sociais**. Dados, v. 63, n. 4, p. e20190112, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2020.63.4.219>. Acesso em: 28 fev 2024.

MARQUES, Eliane Moreira. **Educar no século XXI: modelos pedagógicos que preparam para a incerteza. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Portugal, v. 33, n. 126, p. 1-25, 08 nov. 2024. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Educar+no+s%C3%A9culo+XXI%3A+modelos+pedag%C3%B3gicos+que+preparam+para+a+incerteza&btnG= <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304338>. Acesso em: 11 fev. 2025.

MARTINS, Izabella Cavalcante. **Ouvidoria Educacional e Inspeção Escolar: As implicações das Manifestações Recebidas no Trabalho do Inspetor Escolar**. Juiz de Fora, 2018. 145 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9757> . Acesso em: 07/06/2024.

MAYNARD-MOODY, Steven; MUSHENO, Michael. **Social Equities and Inequities in Practice: street-level workers as agents and pragmatists**. *Public Administration Review*, [S.L.], v. 72, n. 1, p. 16-23, nov. /dez. 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02633.x>

MORAIS, N.; SILVA, M. A. L. da; FROTA, F. H. da S. **A participação institucionalizada em tempos de recessão democrática**. *Revista Debates*, [S. I.], v. 15, n. 1, p. 223-246, 2021. DOI:10.22456/1982-5269.111187. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/111187> . Acesso em: 9 out. 2024. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.111187>

MORATO MIRANDA, Silvana Stadniki. **As Ouvidorias Estudantis Enquanto Interfaces da Ação Pública**. 2023, 206 p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília. 2023. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/47141> . Acesso em: 15/04/2024.

NASCIMENTO, Christianne Marie Mendes do. **Ouvidoria Educacional de Minas Gerais: Política Pública em Ação**. Curitiba. CRV. 2013.

NOBRE, Moacyr Roberto Cuce; PIMENTA, Cibele Andrucioli de Mattos; SANTOS, Cristina Mamédio da Costa. **The PICO strategy for the research question construction and evidence search**. *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 508–511, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>

OLIVEIRA, Antonio. **Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas**. *Revista de Administração Pública*, v. 46, p. 1551-1573, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Burocratas+da+linha+de+frente%3A+executores+e+fazedores+das+pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas&btnG= Acesso em: 29 jan.2025. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000600007>

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Colonialidade e Adultocentrismo: entrecruzamentos raciais na colonial modernidade**. São Paulo: Dialética Editora, 2023. 132 p. <https://doi.org/10.48021/978-65-270-0750-0>

OLIVEIRA, José Alisson de. *et al.*. **A Importância das Ouvidorias Públicas Municipais Na Visão Dos Estudantes do Ensino Médio: Um Estudo Realizado em Vicência-PE**. Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman – Ano 3 – nº 3 – 2020. Disponível em <https://revista.abonacional.org.br/edicao3>. Acesso em 25/01/2024.

OLIVEIRA, Maria Dayana Lopes de. **Ensino médio integrado e formação cidadã: o exercício do controle social a partir do acesso à informação pública**. 2020, 145 p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/253>. Acesso em: 07/07/2024.

OLIVEIRA, Maria Elenilda Gomes Rabêlo de. **Ouvidoria como instrumento de avaliação e melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Quixadá-CE**. Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman, [s. l.], v. 1, p. 143–150, 2017-2018. Disponível em: <https://revista.abonacional.org.br/edicao3>. Acesso em: 5/07/2024. <https://doi.org/10.37814/2594-5068.2018v1.p143-150>

OLIVEIRA, Osmany Porto de; HASSENTEUFEL, Patrick (org.). **Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos**. tradução: Escola Nacional de Administração Pública. 1. ed. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2021. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/6338>. Acesso em: 05/07/2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

PALHARES, Marcelo Fadori Soares; SCHWARTZ, Gisele Maria. **A violência**. In: Não é só a torcida organizada: o que os torcedores organizados têm a dizer sobre a violência no futebol? [online]. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 11-26. ISBN 978-85-7983-742-5. Available from SciELO. Disponível em: Books <http://books.SciELO.org> . Acesso em 20 de jan. 2025.

PAULINO, Loiane Mayara Mazzei. **Ouvidoria E Humanização Como Ferramentas de Melhoria Contínua na Gestão de Produção de Saúde**. Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman. São Paulo: , n. 4. Ano: 4-5. 2021-2022. Disponível em: DOI:10.37814/2594-5068.2021v4.p241-253. Acesso em: 10 ago. 2024.

PIRES, Roberto; VAZ, Alexander. **Participação social como método de governo? Um Mapeamento das " Interfaces Socioestatais" nos Programas Federais.** Texto para discussão, 2012. Disponível em: 719074096. PDF (www.econstor.eu). Acesso em: 27 ago 2024.

PIRES, Roberto RC; VAZ, Alexander CN. **Para além da participação: interfaces socioestatais no governo federal.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 61-91, 2014. Disponível em: KxwQFzhbbWFr9T5gJB3T6p. PDF (www.SciELO.br). Acesso em: 16 de jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452014000300004>

PIRES, Roberto Rocha Coelho; LOTTA, Gabriela. **Burocracia de nível de rua e (re) produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise. Implementando Desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas.** Rio de Janeiro: IPEA, p. 127-152, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Burocracia+de+n%C3%ADvel+de+rua+e+%28re%29produ%C3%A7%C3%A3o+de+desigualdades+sociais%3A&btnG=. Acesso em: 25 out 2024.

REIS, Maria de Fátima. **As denúncias apuradas pelo serviço de inspeção relacionadas à gestão de pessoas: um estudo de caso na Superintendência Regional de Ensino de Varginha.** Juiz de Fora, 2019. 136 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação -Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11649>. Acesso em: 07/06/2024.

RICHE, Cristina Ayoub. **Ouvidoria Como Instrumento de Humanização no Serviço Público.** Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman – Ano 6 – nº 5 – 2022. Disponível em: https://revista.abonacional.org.br/files/edicoes/artigos/08_202272.pdf. Acesso em: 12/04/2024.

RODRIGUES, Georget Medleg et al. **Impactos da pandemia da Covid-19 nas Leis de Acesso à Informação no Brasil e no mundo.** Brasília-DF: Rici, 2021. 20 p. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/34663>. Acesso em: 03 dez. 2024. <https://doi.org/10.26512/rici.v14.n2.2021.34663>

ROSA, Júlia Gabriele Lima. LIMA, Luciana Leite & AGUIAR. Rafael Barbosa de. **Políticas Públicas- Introdução.** Porto Alegre. Jacarta. 2021.

SEE/GAB/CORREGEDORIA/DIEX. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Sei/GDF, 29 de julho de 2024.** Despacho: Lei de Acesso à Informação. Brasília, DF, 29 jul. 2024.

SEE/GAB/OUVIDORIA. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Sei/GDF, 04 de dezembro de 2024**. Despacho: Lei de Acesso à Informação. Brasília, DF, 05 dez. 2024.

SERAFIM, Daniel Sena. **Diagnóstico, interpretação e recomendações da ouvidoria diante das denúncias de assédio**. Revista Científica da Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman (ABO), [s. l.], v. 04, n. 01, p. 227–239, 2021. Disponível em: https://revista.abonacional.org.br/files/edicoes/artigos/18_202146.pdf. Acesso em 05/07/2024. <https://doi.org/10.37814/2594-5068.2021v4.p227-239>
SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston. **Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/SciELO.php?pid=S0103-84862020000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 10 de fev. 2025. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>

SOUZA, Cícero José de. **A apuração de manifestações pelo Serviço de Inspeção Escolar na Superintendência Regional de Diamantina: desafios e propostas**. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12282>. Acesso em: 06/06/2024.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e pesquisa**, v. 27, p. 87-103, 2001. Disponível em: [pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ](https://www.scielo.br/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ). PDF (www.SciELO.br). Acesso em: 09 de fev. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>

THEODORO, Mário. A Sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2022.
UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção dos direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 3 abr. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



Universidade de Brasília- UnB
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para a Infância e Juventude/CEAM/UnB

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR (ES) RESPONSÁVEL(IS)

Eu, Ivanilde Maria Pereira da Silva, pesquisadora responsável pelo projeto “Burocracia de Nível de Rua da Ouvidoria da Educação do DF e as Denúncias de Violência Contra os Estudantes”, declaro estar ciente e que cumprirei os termos das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro: (a) assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações; (b) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; (c) comunicar o CEP sobre qualquer alteração no projeto, nos relatórios semestrais ou por meio de comunicação protocolada, que me for solicitada; e (d) iniciar a pesquisa somente a partir da sua aprovação pelo Sistema CEP/CONEP.

Brasília-DF, 13 de julho de 2024.

Ivanilde Maria Pereira da Silva

APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MANIFESTANTES

Universidade de Brasília (UnB)
Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares
Pós-Graduação em Políticas Públicas, Infância e Juventude
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TCLE- Manifestantes

Estimado(a) usuário(a) dos serviços da Ouvidoria de Atendimento Presencial da Coordenação Regional de Ensino (Plano Piloto, Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas e Gama), vimos por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa intitulada, “Burocracia de Nível de Rua da Ouvidoria da Educação do DF e as Denúncias de Violência contra os estudantes”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ivanilde Maria Pereira da Silva, discente do mestrado profissional em políticas públicas da Universidade de Brasília. Telefone (61)98403-7004, e e-mail, ivanilde.silva@edu.se.df.gov.br

O projeto propõe analisar como os burocratas de nível de rua da Ouvidoria da Educação atuam no tratamento das manifestações presenciais de denúncias de violência contra os estudantes da Educação Básica do DF. A sua participação se dará respondendo às questões sobre sua atuação de ouvidor da educação, com vistas a verificar as práticas de atuação dos ouvidores de atendimento presencial, enquanto interlocutores entre os usuários da ouvidoria e o Estado.

A participação nesse estudo, possibilitará a implantação e/ou implementação de políticas de fomento e fortalecimento da ouvidoria educacional, enquanto instrumento de ação pública participativa entre os manifestantes/ denunciantes e a Secretaria de Estado de Educação.

Concordando, em fazer parte dessa pesquisa, você participará de uma entrevista semiestruturada, com duração de aproximadamente 25 minutos, contendo perguntas sobre a Ouvidoria da Educação e sobre a atuação dos servidores/ ouvidores diante das manifestações de denúncias de violência contra os Estudantes da Rede Pública de Ensino.

Caso você se sinta constrangido (a) com alguma questão, poderá se negar a responder sem nenhum prejuízo. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem o direito à indenização assegurado.

Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido pela pesquisadora.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos em data a ser combinada com o Centro de Estudos Avançados CEAM - UnB.

Se os esclarecimentos feitos foram satisfatórios e se concordar, favor dar seu consentimento para a participação da pesquisa em questão, assinalando uma opção de resposta a seguir.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio de contato telefônico do CEP/CHS: (61) 3107-1592 ou pelo e-mail: cep chs@unb.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Caso você queira participar do estudo, assine o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinale a opção abaixo:

() Concordo em participar da pesquisa, Burocracia de Nível de Rua da Ouvidoria da Educação do DF e As Denúncias de Violência Contra os Estudantes”,

Assinatura do/da participante Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SERVIDORES/OUVIDORES

Universidade de Brasília (UnB)
Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares
Pós-Graduação em Políticas Públicas, Infância e Juventude
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TCLE- Ouvidores da Educação

Estimado servidor(a) da Ouvidoria de Atendimento Presencial da Coordenação Regional de Ensino (Plano Piloto, Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas e Gama), vimos por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa intitulada, “Burocracia de Nível de Rua da Ouvidoria da Educação do DF e as Denúncias de Violência contra os Estudantes”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ivanilde Maria Pereira da Silva, discente do mestrado profissional em políticas públicas da Universidade de Brasília. Telefone (61) 98403-7004, e e-mail ivanilde.silva@edu.se.df.gov.br

O projeto propõe analisar como os burocratas de nível de rua da Ouvidoria da Educação atuam no tratamento das manifestações presenciais de denúncias de violência contra os estudantes da Educação Básica do DF. A sua participação se dará respondendo às questões sobre sua atuação de ouvidor da educação, com vistas a verificar as práticas de atuação dos ouvidores de atendimento presencial, enquanto interlocutores entre os usuários da ouvidoria e o Estado.

A participação nesse estudo, possibilitará a implantação e/ou implementação de políticas de fomento e fortalecimento da ouvidoria educacional, enquanto instrumento de ação pública participativa entre os manifestantes/ denunciantes e a Secretaria de Estado de Educação.

Concordando, em fazer parte dessa pesquisa, você participará de uma entrevista semiestruturada, com duração de aproximadamente 1 hora, contendo perguntas sobre a Ouvidoria da Educação e sobre a atuação dos servidores/ ouvidores diante das manifestações de denúncias de violência contra os Estudantes da Rede Pública de Ensino.

Caso você se sinta constrangido (a) com alguma questão, poderá se negar a responder sem nenhum prejuízo. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem o direito à indenização assegurado.

Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pela pesquisadora.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos em data a ser combinada com o Centro de Estudos Avançados CEAM - UnB.

Se os esclarecimentos feitos foram satisfatórios e se concordar, favor dar seu consentimento para a participação da pesquisa em questão, assinalando uma opção de resposta a seguir.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio de contato telefônico do CEP/CHS: (61) 3107-1592 ou pelo e-mail: cep_chs@unb.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Caso você queira participar do estudo, assine o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinale a opção abaixo:

() Concordo em participar da pesquisa, Burocracia de Nível de Rua da Ouvidoria da Educação do DF e As Denúncias de Violência Contra os Estudantes”.

Assinatura do/da participante Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE D – GRADE DE OBSERVAÇÃO DIALOGADA PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB

GRADE DE REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DIALOGADA PARTICIPANTE (ODP)

Na proposta da OP, utilizaremos dos argumentos de Demo (2011), ao abordar que por meio dos dados empíricos é possível desvendar parte da realidade, pois aproxima o pesquisador com o campo a ser investigado, permitindo o conhecimento inicial da realidade. Utilizaremos também dos pressupostos teóricos da Ação-Reflexão-Ação (ARA) de Freitas (2018) CRUZ FREITAS (2021; 2022) Cruz Freitas e Andrade (2023), que busca movimentar a prática social e profissional; conhecer a teoria; para refletir sobre a teoria e a prática e a partir da reflexão sobre a teoria e sua prática, agir com uma nova prática, transformada no processo.

Ouvidoria da Educação: Olhar e refletir sobre sua realidade	
Data da 1ª Observação:	
Data da 2ª Observação:	
Data da 3ª Observação:	
Coordenação Regional de Ensino:	
Observador participante:	
Início da observação:	Término da observação:
Espaço da Ouvidoria (organização, privacidade e acessibilidade)	
Recursos materiais utilizados para fazer os registros	
Práticas de atuação dos servidores/ burocratas de nível de rua da ouvidoria (uso de protocolo, explicação sobre os procedimentos, tipo de escuta, forma de atuação para públicos diferentes)	
Relação manifestante e servidores/ burocratas da ouvidoria (tipo de comunicação utilizada, tempo destinado a ouvir os manifestantes)	

Expressões corporais (reação dos burocratas diante das manifestações dos usuários e reações dos manifestantes ao chegarem e ao saírem)
Intercorrências externas (verificar algo que possa comprometer o atendimento)
Feedback dos manifestantes (Verificar se há sugestões, elogios ou críticas)

APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA DIALOGADA MANIFESTANTES



Universidade de Brasília- UnB

Roteiro de Entrevista Dialogada Manifestantes/Denunciante

Bloco 1: Caracterização da amostra.

Data da entrevista: _____

Perguntas:	Respostas:
Nome:	
Idade:	
Gênero:	
Como você se autodeclara?	() preto(a) () pardo(a) () branco(a) () indígena () outro _____
Qual seu nível de escolaridade?	

Observação: Visando o cuidado ético para não identificar a pessoa denunciante, será solicitado (a) que ele (a) faça a escolha de um codinome para o (a) representar na pesquisa. Codinome:

Bloco 2: A respeito do conhecimento sobre a Ouvidoria, responda às seguintes questões:

1-Para você, o que é a Ouvidoria?

2-Como você percebe a atuação dos servidores na ouvidoria de atendimento presencial da CRE?

Bloco 3: A respeito das percepções dos /manifestantes/denunciante sobre a Ouvidoria de Atendimento presencial das CREs, como você se comporta em relação as afirmações abaixo:

Afirmações	Concordo	Não concordo	Explique sua resposta
1.Percebo que há comunicação entre a Secretaria de Educação e a população que a procura a ouvidoria			
2. Já tive outras experiências ou conheci alguém que teve experiência com a Ouvidoria da Educação.			
3.Procurei a Ouvidoria de atendimento presencial da CRE,			

porque o problema não foi resolvido pela escola.			
4.A Ouvidoria da Educação contribui na resolução das situações de violência nas escolas.			
5.O atendimento presencial na Ouvidoria da Educação é humanizado.			
6.O ambiente (espaço físico, tratamento, acolhimento) de atendimento da Ouvidoria da CRE é acolhedor.			
7. Registre manifestação na Ouvidoria da Educação sobre algum tipo de violência sofrida pelos estudantes dentro da escola.			
8. O trabalho realizado pela Ouvidoria da Educação ajuda a diminuir as violências na escola.			
9.O serviço de atendimento presencial prestado pela Ouvidoria pode melhorar.			

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIALOGADA BUROCRATAS



Universidade de Brasília- UnB

Roteiro de Entrevista Dialogada Servidores/Ouvidores

Participantes: Servidores da Ouvidoria de atendimento presencial das Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF

Bloco 1: Caracterização da amostra.

Perguntas:	Respostas:
CRE	
Nome:	
Idade:	
Gênero:	
Como você se autodeclara?	() preto () pardo () branco () indígena () outro. Qual? _____
Qual sua formação acadêmica?	
Quanto tempo de atuação na SEEDF?	
Quantos anos atuando especificamente na Ouvidoria?	
Escolha um sentimento que represente a essência da ouvidoria para você. Observação: Este será usado para identificar a Regional de Ensino durante a pesquisa.	

Bloco 2: A respeito da formação dos (as) servidores (as) da Ouvidoria

1. Poderia me contar como foi sua chegada para atuar na ouvidoria?
2. Você fez algum curso de formação inicial para atuar na ouvidoria?
3. Fez alguma formação específica para realizar o tratamento das manifestações de reclamação? E denúncias de violência?

Bloco 3: A respeito da atuação

1. Quais são os desafios que você enfrenta para atuar na ouvidoria?
2. Como você avalia se a manifestação é denúncia ou reclamação?
3. Qual procedimento é utilizado no caso de denúncia? E no caso de reclamação? E registro das denúncias?
4. Existe algum procedimento de como realizar o registro de denúncias sobre violência? Como é?
5. Quais são as etapas para fazer a análise preliminar das denúncias de violência contra os estudantes?

Bloco 4: A respeito do registro das denúncias

1. As denúncias de violência contra os estudantes são registradas no ParticipaDF?
2. Como é feito o registro de denúncias de violência quando a plataforma ParticipaDF está indisponível? Existe alguma norma? Algum formulário?

Bloco 5: A respeito da percepção dos BNRs

1. Você percebe que existe participação social na Ouvidoria da Educação do DF? Exemplifique:
2. Em relação às denúncias de violência contra os estudantes, o que é necessário para melhorar o acolhimento presencial das ouvidorias da CRE?
3. Gostaria de acrescentar algum ponto sobre a sua atuação na ouvidoria?

APÊNDICE G – PRODUTO TÉCNICO- NOTA TÉCNICA

Assunto: Fortalecimento da garantia do direito da comunidade escolar em participar democraticamente do controle e da transparência no âmbito da Ouvidoria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a diminuição da violência nas escolas públicas da Educação Básica do DF.

Autora: Ivanilde Maria Pereira da Silva

Coautora: Urânia Flôres da Cruz Freitas

Interessados: Ouvidoria da Secretaria de Estado de Educação do DF, Ouvidoria-Geral do Governo do Distrito Federal, Comunidade Escolar, em especial, crianças e adolescentes.

1. Introdução

No contexto brasileiro, as ouvidorias surgiram inicialmente com a figura do ouvidor, na época do Brasil colonial, representando os interesses do rei de Portugal. Ao longo da história, houve mudanças importantes no desempenho do papel do ouvidor, que passou a representar os interesses da sociedade (BRASIL-CGU, 2012). No entanto, o modelo atual de ouvidoria pública como instrumento de participação democrática, com a função de defender os direitos dos cidadãos, consolidou-se com o processo de redemocratização do Brasil.

Nessa perspectiva, as ouvidorias públicas vêm, nos últimos anos, se destacando como canais de comunicação entre o Estado e a sociedade, fortalecendo a participação e o controle social, e possibilitando ao cidadão contribuir com a melhoria dos serviços das instituições e órgãos públicos (BRASIL, 2017).

A expansão das ouvidorias foi impulsionada a partir da sanção da Lei nº 12.527, de 2011, e da implementação da Lei nº 13.460, de junho de 2017. A primeira garante à população o direito de acesso à informação; a segunda estabelece as normas básicas para a participação, proteção e defesa dos direitos das pessoas usuárias dos serviços públicos.

No âmbito do Distrito Federal, a primeira menção à constituição da Ouvidoria da Educação ocorreu no ano de 1996, com a publicação do Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal. Com o Decreto nº 18.233, criou-se o Grupo de Ouvidorias Públicas do DF – GROUV/DF em 1997. Atualmente, essa ouvidoria tem como base a Lei nº 4.896, de 31 de julho

de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ouvidoria do DF, regulamentada pelo Decreto nº 36.462, de abril de 2015. Os procedimentos dos serviços de ouvidoria são regulamentados pela Instrução Normativa nº 1, de maio de 2017, entre outros normativos (BRASÍLIA, 2012; SINJ-DF, 2017; BRASÍLIA, 2015).

A Ouvidoria da Educação Básica do DF é uma ouvidoria especializada que, por meio de seus canais de comunicação, atende às demandas da comunidade escolar. Tem como objetivo realizar a escuta ativa e proporcionar, de forma individual, a interação entre o cidadão e o Estado, realizando a intermediação por meio das manifestações de sugestão, reclamação, elogio, denúncia e pedido de informação registradas na ouvidoria.

Dentre as várias manifestações registradas na Ouvidoria da Educação do DF, observa-se o registro de situações de violência envolvendo estudantes da Rede Pública de Ensino do DF, as quais, de acordo com o Decreto nº 39.723, de 2019, devem ser tratadas com prioridade pelos servidores e autoridades dos órgãos públicos do DF (Brasília, 2019), como medida de garantia da efetividade da participação popular, pois dizem respeito às demandas dos usuários dos serviços públicos.

A garantia do direito da comunidade escolar de participar de forma efetiva nos assuntos educacionais depende da elaboração de políticas públicas e estratégias que promovam o diálogo e incentivem ações articuladas entre a Ouvidoria da Educação do DF, os gestores educacionais, os servidores das Unidades Subordinadas e a OGDF.

1. Fundamentos Legais

Esta Nota Técnica está embasada nas seguintes legislações e normativas:

Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88):

Art. 5º: Garantia dos direitos fundamentais, inciso XIV, ao assegurar a todos o acesso à informação.

Art. 37: A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, inciso II - o acesso dos usuários a registros administrativos e a informações sobre atos de governo.

Lei de Acesso à Informação – Lei n.º 12.527/2011:

Dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios com o fim de garantir o acesso a informações previstas na Constituição Federal.

Lei n.º 13.460/ 2017:

Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) – Lei nº 8.069/1990:

Art. 16: O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: II - opinião e expressão.

Art. 53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Convenção sobre os Direitos da Criança - Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989:

Art. 12, 1- Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela.

2- A criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Art. 13, 1- A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) – Lei nº 9.394/1996:

Art. 3º: Princípios da educação, incluindo o inciso XV, que trata da garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação.

Decreto nº 39.723, de 19 de março de 2019:

Estabelece medidas, no âmbito no sistema de gestão de ouvidoria do Distrito Federal, para garantir a efetividade da participação popular no aprimoramento dos serviços públicos prestados por Brasília, pela administração pública direta e indireta do Distrito Federal, e dá outras providências.

Decreto nº 36.462, de 23 de abril de 2015:

Regulamenta a Lei nº 4.896, de 31 de julho de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ouvidoria do Distrito Federal – SIGO/DF.

1. Objetivo

Propor a inserção de ações no Plano de Ação da Ouvidoria da Educação, com objetivo de implementar políticas públicas que fortaleçam a cultura de participação social dos diversos atores e atrizes sociais, bem como valorizar os servidores atuantes nas Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica, situadas nas Coordenações Regionais de Ensino, a partir de ações intersetoriais com a OGDF, com as Unidades Escolares, Coordenações Regionais de Ensino e com as US-OvEB.

1.1. Objetivos Específicos

- a) Contribuir com a Ouvidoria da Educação do DF na elaboração do seu Plano de Ação para o ano de 2026, com a inserção de novas ações.
- b) Descrever recomendações e estratégias a serem implementadas para a melhoria do serviço prestado pela Ouvidoria.
- c) Destacar a importância da formação dos servidores atuantes nas Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica.
- d) Indicar a criação de espaço de participação dos estudantes da Educação Básica na escola.

2. Metodologia

A proposta de elaboração desta Nota Técnica surgiu a partir dos resultados da pesquisa e da dissertação de mestrado intitulada “Ouvidoria da Educação Básica do DF: As Práticas de Atuação da Burocracia de Nível de Rua nas manifestações de Violência Contra os Estudantes”,

vinculada ao Programa de Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPGPPIJ) da Universidade de Brasília. O estudo foi realizado *in loco* dentro das Unidades Subordinadas de Ouvidoria da Educação Básica (US-OvEB), situadas nas Coordenações Regionais de Ensino.

A pesquisa buscou analisar as práticas de atuação dos servidores/burocratas de nível de rua das US-OvEB, no tratamento das manifestações de reclamações e denúncias de violência contra os estudantes da Rede Pública de Ensino do DF. Além disso, o estudo investigou as percepções dos burocratas diante dos desafios enfrentados no atendimento das manifestações com relatos de casos de violência, analisou a opinião dos manifestantes em relação à Ouvidoria da Educação e catalogou os tipos de violência que foram registradas na ouvidoria no ano de 2024 em desfavor dos estudantes.

Na pesquisa realizada adotou-se a abordagem mista, trabalhando-se com dados tanto qualitativos quanto quantitativos. Essa abordagem, aliada a Tríade Metodológica da Ação-Reflexão-Ação (ARA) (Freitas, 2018), revelou-se adequada ao estudo. A autora afirma que a ARA, por ser uma metodologia flexível, permite a utilização de outras metodologias, pois utiliza o diálogo e o conhecimento como método, favorecendo a ação e a reflexão em conjunto com outras metodologias, tais como a pesquisa participante e a pesquisa-ação, (Demo, 2011). Foram realizadas pesquisa exploratória, documental, bibliográfica e *in loco*, o que possibilitou o diálogo, o conhecimento da realidade, a ação e a reflexão entre a teoria e a prática concreta. Assim, com base na ARA, utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados: a pesquisa exploratória inicial, que contribuiu para a definição do percurso investigativo; a observação dialogada participante no espaço das US-OvEB; e a entrevista dialogada semiestruturada, aplicada junto aos manifestantes e servidores. Esses procedimentos possibilitaram desvendar aspectos da realidade concreta e promover a participação dialógica e ativa de todos os atores e atrizes envolvidos (Freitas (2018); Cruz Freitas (2022).

As descobertas centrais desta pesquisa foram delineadas a partir da construção do referencial teórico e da análise dos dados coletados por meio da observação dialogada participante e das entrevistas dialogadas semiestruturadas, estas realizadas com manifestantes e servidores/burocratas de nível de rua atuantes nas US-OvEB. Dentre os principais resultados encontrados, destacam-se as práticas de atuação acolhedora, humanizada, empática e com margem de discricionariedade desses servidores, com ênfase para a atuação discricionária, evidenciada nas posturas diferenciadas adotadas no acolhimento de cada manifestante e nas

distintas manifestações. Tais situações frequentemente exigem improvisação, sobretudo nos casos relacionados à violência ou a outras formas de violação dos direitos dos estudantes.

A discricionariedade também foi evidenciada na atuação dos servidores quando estes realizam mediações de conflito com as escolas e com os setores das CREs, solucionando, em muitos casos, as demandas do cidadão sem a necessidade de registro formal da manifestação. Apesar disso, observou-se que não há uma formação inicial estruturada destinada aos profissionais atuantes nas US-OvEB. A preparação desses trabalhadores da linha de frente ocorre, predominantemente, por meio de diálogos instrutivos promovidos pela Ouvidoria Seccional da Educação. Verificou-se, ainda, a inexistência de capacitação específica voltada ao acolhimento e tratamento presencial de manifestações relacionadas a casos de violência ou a outras situações complexas e sensíveis envolvendo a violação de direitos dos estudantes.

No que tange à violência, identificou-se que os relatos das manifestações (que, na prática, deveriam ser reconhecidos como denúncias) apresentavam características associadas às seguintes tipologias: violência física, sexual, psicológica e institucional, com maior incidência nos registros de manifestações provenientes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto à tipologia, constatou-se que 65% dos registros se referem à violência psicológica, caracterizada pelo tratamento grosseiro com xingamentos aos estudantes, práticas de *bullying* e formas de violência psicológica relacionadas à classe social e ao gênero.

Outra questão importante revelada pela pesquisa foi a existência de desconfiança por parte da comunidade escolar e dos gestores em relação ao serviço oferecido pela Ouvidoria da Educação. Identificou-se uma lacuna na transparência dos Relatórios de Gestão da Ouvidoria, uma vez que esses documentos não detalham os subtemas relativos às manifestações e denúncias. Essa ausência de informações detalhadas e de separação conceitual dificulta a implementação de ações de melhoria nos serviços educacionais, tornando inviável a realização de intervenções específicas e pontuais para solução dos conflitos. Os dados apresentados, aliados à falta de credibilidade da ouvidoria — seja perante a comunidade escolar ou aos gestores educacionais —, contribuem para a fragilidade da atuação da Ouvidoria da Educação junto à comunidade educacional.

Dessa forma, o estudo revelou a imprescindibilidade de que todos os envolvidos nas políticas públicas educacionais assumam suas responsabilidades, dialoguem e respondam com celeridade às manifestações de denúncias e reclamações dos usuários da Rede Pública de

Ensino do DF, além de reconhecerem a Ouvidoria da Educação como uma aliada fundamental na mediação e resolução dos conflitos existentes nas Unidades Escolares.

1. Recomendações e Estratégias sugeridas para Inserção de Ações no Plano de Ação da Ouvidoria da Educação

RECOMENDAÇÕES	ESTRATÉGIAS
Fortalecimento da Ouvidoria da Educação	Fortalecer por meio de rodas de conversa, campanhas educativas e outras práticas pedagógicas a promoção e a defesa do direito à participação democrática da comunidade escolar.
	Aprimorar as políticas públicas intersetoriais que promovam a participação e a interação social por meio das Ouvidorias da Educação.
	Propor a criação de uma gerência para mediar os conflitos entre os responsáveis e a escola, quando as manifestações dos cidadãos forem encerradas pela ouvidoria sem solução.
Apresentação do Relatório de Gestão da Ouvidoria da Educação	Especificar os subassuntos conforme a tipologia das manifestações, reclamações ou denúncias.
	Apresentar os assuntos das denúncias.
	Apresentar os assuntos recorrentes e a quantidade dos registros de manifestações, reclamações e denúncias encaminhadas para as áreas técnicas da educação e para a Corregedoria da Educação.

Formação inicial e continuada para os servidores atuantes nas US-OvEB	Oferecer capacitações inicial e periódicas com temáticas específicas para atender as demandas da educação.
	Capacitar para acolher, atuar e tratar as manifestações de reclamações e denúncias de situações de violência e de violação dos direitos dos estudantes.
Monitoramento das manifestações de reclamações ou denúncias de violência.	Elaborar estratégias de monitoramento e acompanhamento que possam prevenir e minimizar a violência na escola.
	Monitorar, por meio das CREs, as manifestações de registros de violência contra os estudantes, a fim de colaborar com a minimização da violência na escola e favorecer o espaço de aprendizagem.
	Manter banco de dados sobre o quantitativo das ocorrências.
	Tipificar as diferentes violências denunciadas.
	Realizar estudos qualitativos e quantitativos junto à comunidade escolar externa e interna.
	Realizar reuniões bimestrais intersetoriais com a participação dos gestores escolares, dos servidores das US-OvEB e com as áreas técnicas da Coordenação Regional de Ensino.

	Mapear e acompanhar as manifestações de reclamações e denúncias de violência por CREs, a fim de elaborar projetos específicos com base nos registros dessas manifestações.
	Aprimorar a Inteligência Artificial utilizada para categorizar as manifestações, revisando e atualizando os critérios de classificação para garantir uma correta categorização das reclamações e denúncias.
Promoção da participação democrática para os estudantes.	Estabelecer um protocolo de registro de atendimento presencial que permita aos estudantes serem ouvidos sem a obrigatoriedade da presença do responsável.
	Encaminhar as demandas dos estudantes, decorrentes do atendimento presencial, para a Ouvidoria da Educação, a fim de que sejam discutidas e encaminhadas decisões de forma coletiva.
	Elaborar estratégias para aprimorar o atendimento presencial.
	Implementar as Ouvidorias Estudantis dentro das escolas.
	Melhorar a infraestrutura das ouvidorias nas Regionais de Ensino.
	Realizar reuniões com os responsáveis e com os estudantes, a fim de esclarecer a funcionalidade da ouvidoria e garantir o direito à participação.

Disponibilização de Recursos Humanos e Materiais	Valorizar os servidores das US-OvEB com a adoção de nome específico, conforme a função realizada.
	Cuidar das habilidades socioemocionais.
	Criar espaço para escuta sensível dentro das US-OvEB.
	Disponibilizar recursos tecnológicos (computador ou tablet) para que o manifestante faça o registro direto na plataforma ParticipaDF.
Fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência e do acesso à informação.	Assegurar o direito à realização de novas pesquisas sobre a Ouvidoria da Educação.

1. Justificativa

A inserção de novas ações ao **Plano de Ação da Ouvidoria da Educação do DF** mostra-se necessária para fortalecer a participação democrática de todos os atores e atrizes sociais, incluindo os estudantes, e contribuir para a melhoria dos serviços educacionais prestados à sociedade. Diversos estudos apontam a relevância dos instrumentos de participação social para a efetivação das políticas públicas, sendo a Ouvidoria da Educação, mesmo quando atuando em nível individual, um importante canal de interlocução entre o cidadão e o Estado. Nesse contexto, crianças e adolescentes devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de expressar livremente suas opiniões, receber e divulgar informações e ideias, bem como ter assegurado o direito de serem ouvidos (UNICEF, 1989).

O fortalecimento da cultura de participação social e o papel desempenhado pela Ouvidoria da Educação diante da comunidade educacional são essenciais para qualificar a formação e aprimorar a atuação prática dos servidores. Além disso, contribuem para a promoção efetiva da participação democrática da comunidade escolar, o acompanhamento e a fiscalização dos serviços educacionais, bem como a proposição de melhorias na prestação dos serviços da Ouvidoria Seccional da Educação. Ao promover a participação, o monitoramento

contínuo e as ações formativas, fortalece-se também a visibilidade da Ouvidoria perante a comunidade escolar e a gestão educacional.

A inserção de novas ações no Plano de Ação da Ouvidoria poderá fortalecer o compromisso e a corresponsabilidade dos diversos envolvidos nas políticas educacionais, de modo que cada sujeito assuma seu papel no tratamento das manifestações, reclamações e denúncias dos cidadãos e cidadãs, especialmente no que se refere às demandas escolares relacionadas a situações de violência e à garantia dos direitos dos educandos e educandas.

Conclusão

Diante do exposto, encaminhamos essas recomendações, por meio desta nota técnica, para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, às Coordenações Regionais de Ensino e à Ouvidoria da Educação do DF, no intuito de que considerem a proposta de fortalecimento da participação democrática e de melhoria na prática de atuação dos servidores/burocratas de nível de rua das US-OvEB. Propõe-se a implementação das estratégias e ações na elaboração dos próximos Planos de Ação da Ouvidoria. A implementação dessas estratégias contribuirá para uma atuação prática mais eficiente dos servidores, principalmente no tratamento das manifestações, reclamações e denúncias de casos de violência, bem como nas rotinas cotidianas de trabalho dentro das Unidades Subordinadas. Tais ações poderão favorecer a construção de um ambiente escolar saudável, inclusivo e comprometido com a proteção integral das crianças e adolescentes, garantindo o desenvolvimento holístico.

Estudos futuros poderão ser realizados pela Secretaria de Estado de Educação e pela Ouvidoria Seccional da Educação do Distrito Federal, visando à avaliação das propostas apresentadas nesta Nota Técnica, bem como à proposição dos ajustes necessários.

Referências:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Constituição (2011). Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Regula O Acesso A Informações Previsto no Inciso XXXIII do Art. 5º, no Inciso II do § 3º do Art. 37 e no § 2º do Art. 216 da Constituição Federal; Altera A Lei Nº 8.112, de 11 de Dezembro de 1990; Revoga A Lei Nº 11.111, de 5 de Maio de 2005, e Dispositivos da Lei Nº 8.159, de 8 de Janeiro de 1991; e Dá Outras Providências.. Brasília, DF, Disponível em:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 03 maio 2024.

BRASÍLIA. Lei nº 4.896, de 31 de julho de 2012. **Dispõe sobre O Sistema de Gestão de Ouvidoria do Distrito Federal- Sigo-DF.** Brasília, DF, 31 jul. 2012. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79466/Decreto_36462_23_04_2015.html. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASÍLIA. Decreto nº 36.462, de 23 de abril de 2015. **Regulamenta A Lei Nº 4.896, de 31 de Julho de 2012, Que Dispõe Sobre O Sistema de Gestão de Ouvidoria do Distrito Federal – Sigo/DF..** Brasília, DF, Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79466/Decreto_36462_23_04_2015.h. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017. **Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública.** Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/34017/11/Lei_13460_2017.pdf. Acesso em 30/03/24.

BRASÍLIA. Decreto nº 39.723, de 19 de março de 2019. **Estabelece Medidas, no Âmbito no Sistema de Gestão de Ouvidoria do Distrito Federal, Para Garantir A Efetividade da Participação Popular no Aprimoramento dos Serviços Públicos Prestados Pela Brasília Administração Pública Direta e Indireta do Distrito Federal, e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, 19 mar. 2019. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18121b7551b444f8829beae5fdbf38d7/Decreto_39723_19_03_2019.html. Acesso em: 10 jul. 2024.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. **Ação-reflexão-ação: Trabalho, formação docente e aprendizagens.** Revista Com Censo, Brasília, v. 5, n. 14, p. 80-89, ago. 2018. Trimestral. <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/265>
Acesso em 19/08/2024

DEMO, Pedro. **Habilidades e Competências no século XXI**. Porto Alegre. Editora Mediação. 2011.

SEE/GAB/OUVIDORIA. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Sei/GDF, 04 de dezembro de 2024**. Despacho: Lei de Acesso à Informação. Brasília, DF, 05 dez. 2024.

SINJ-DF. Constituição (2017). Instrução Normativa nº 01, de 05 de maio de 2017. Regulamenta **Os Procedimentos dos Serviços de Ouvidoria Tratados na Lei Nº 4.896/2012, Decreto Nº 36.462, de 23 de abril de 2015 e Estabelece Instrumentos de Responsabilização dos Participantes da Rede de Ouvidorias e Áreas Envolvidas**. Brasília, DF, Disponível em:
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/c87d4625386745569ef03028e6c79397/Instru_o_Norma_1_05_05_2017.html#:~:text=Regulamenta%20os%20procedimentos%20dos%20servi%C3%A7os,de%20ouvidorias%20e%20%C3%A1reas%20envolvidas.. Acesso em: 11 nov. 2023.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança: instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 3 abr. 2025.

Ivanilde Maria Pereira da Silva

Mestranda em Políticas Públicas para Infância e Juventude

Orientadora Educacional da SEEDF

Universidade de Brasília

ivanilde.silva@edu.se.df.gov.br

Urânia Flôres da Cruz Freitas

Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

Orientadora da Pesquisa em Políticas Públicas para Infância e Juventude

Universidade de Brasília

urania.flores@unb.br

Brasília-DF, 31 de março de 2025.

APÊNDICE H – INSTRUMENTOS NORMATIVOS DE AÇÃO PÚBLICA NA PESQUISA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências**. Brasília, DF: Senado Federal, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 3 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. **Estabelece o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017. **Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública**. Diário

Oficial da União, 2017. Disponível em:

https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/34017/11/Lei_13460_2017.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 4 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD): redação dada pela Lei nº 13.853, de 2019**. Brasília, DF: Senado Federal, 2018.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024. **Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12006.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASÍLIA. Lei nº 4.896, de 31 de julho de 2012. **Dispõe sobre o Sistema de Gestão de Ouvidoria do Distrito Federal - Sigo-DF**. Brasília, DF, 31 jul. 2012. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79466/Decreto_36462_23_04_2015.html. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASÍLIA. Decreto nº 36.462, de 23 de abril de 2015. **Regulamenta a Lei nº 4.896, de 31 de julho de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Gestão de Ouvidoria do Distrito Federal – Sigo/DF**. Brasília, DF, 23 abr. 2015. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79466/Decreto_36462_23_04_2015.html. Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASÍLIA. Decreto nº 39.723, de 19 de março de 2019. **Estabelece medidas, no âmbito do Sistema de Gestão de Ouvidoria do Distrito Federal, para garantir a efetividade da participação popular no aprimoramento dos serviços públicos prestados pela administração pública direta e indireta do Distrito Federal, e dá outras providências**.

Brasília, DF, 19 mar. 2019. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18121b7551b444f8829beae5fdbf38d7/Decreto_39723_19_03_2019.html. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASÍLIA. Decreto nº 43.992, de 07 de dezembro de 2022. **Institui o Participa DF, plataforma integrada de participação social do Poder Executivo**. Distrital. Brasília, DF, 07 dez. 2022. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e0ed034bf172437cac58875f296976f8/Decreto_43992_07_12_2022.html. Acesso em: 05 nov. 2024.

CEARÁ. Controladoria Geral do Estado do Ceará. **Relatório de Gestão de Ouvidoria**. 2023. Disponível em: [https://cearatransparente.ce.gov.br/portal-da-transparencia/paginas/relatorios-de-gestao-ouvidorias-setoriais? _=](https://cearatransparente.ce.gov.br/portal-da-transparencia/paginas/relatorios-de-gestao-ouvidorias-setoriais?_=). Acesso em: 17 jan. 2025.

DODF. Constituição. Portaria nº 313, de 20 de abril de 2023. **Dispõe sobre o protocolo de notificação sobre a violência física, psicológica e sexual, no âmbito das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências**. Brasília, DF, 24 abr. 2023. Disponível em: DODF 076 24-04-2023 INTEGRA. PDF (dodf.df.gov.br). Acesso em: 11 jun. 2024.

GOIÁS. Ouvidoria Setorial Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Anual de Gestão de Ouvidoria**. 2023. Disponível em: <http://www.cge.go.gov.br/ouvidoria/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Controladoria-Geral do Estado. **Consolidação dos Relatórios de Gestão 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.cge.ms.gov.br/oge/relatorios-de-gestao-de-ouvidorias/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Ouvidoria-Geral do Estado. **Relatório Anual 2023**. 2023. Disponível em: <https://ouvidoriageral.mg.gov.br/relatorios/relatorios-anuais-de-manifestacoes-na-oge#1406-2023>. Acesso em: 29 maio 2024.

PIAUÍ. Ouvidoria Seduc. **Pesquisa sobre a Ouvidoria na educação básica, solicito informações quanto à Ouvidoria da Secretaria de Educação deste Estado: Ano de criação da Ouvidoria da Educação, decreto de criação, objetivos e o Relatório de Ouvidoria do ano de 2023**. 2024.

SANTA CATARINA. Ouvidoria Sed. **Relatório de Gestão 2023**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/relatorio-ouvidoria-sed/>. Acesso em: 29 maio 2024.

SINJ-DF (Estado). Lei nº 4990, de 12 de dezembro de 2012. **Regula o acesso a informações no Distrito Federal previsto no art. 5º, XXXIII, no art. 37, § 3º, II, e no art. 216, § 2º, da Constituição Federal e nos termos do art. 45, da Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72983/Lei_4990_12_12_2012.h. Acesso em: 04 abr. 2025.

SINJ-DF (Estado). Portaria nº 35, de 07 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre os critérios referentes à composição e modulação das Coordenações Regionais de Ensino e suas unidades regionais jurisdicionadas.** Brasília, DF, 07 fev. 2017. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/02fa569691d24e0a8ea8909e3d399f8f/Portaria_35_07_02_2017.html#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%2035%2C%20DE%2007,suas%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20previstas%20no%20art.. Acesso em: 20 jan. 2025.

SINJ-DF. Instrução Normativa nº 01, de 05 de maio de 2017. **Regulamenta os procedimentos dos serviços de ouvidoria tratados na Lei nº 4.896/2012, Decreto nº 36.462, de 23 de abril de 2015, e estabelece instrumentos de responsabilização dos participantes da rede de ouvidorias e áreas envolvidas.** Brasília, DF, 05 mai. 2017. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/c87d4625386745569ef03028e6c79397/Instru_o_Normativa_1_05_05_2017.html#:~:text=Regulamenta%20os%20procedimentos%20dos%20servi%C3%A7os,de%20ouvidorias%20e%20%C3%A1reas%20envolvidas.. Acesso em: 11 nov. 2023.

SINJ-DF. Lei nº 6.361, de 22 de agosto de 2019. **Institui a Política de Prevenção de Acidentes e de Violência em Âmbito Escolar na Rede Pública e Particular de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.** Brasília, DF, 22 ago. 2019. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/deed8d84c57549d39bea470f6646572d/Lei_6361_22_08_2019.html. Acesso em: 15 jun. 2024.

SINJ-DF. Lei nº 7.460, de 28 de fevereiro de 2024. **Institui o Programa Educa Por Elas, no âmbito do Sistema de Ensino do Distrito Federal, que trata do combate à violência contra a mulher e dá outras providências.** Brasília, DF, 28 fev. 2024. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/4c953ed3ea3945c89e80b1d37767c500/Lei_7460_28_02_2024.html. Acesso em: 15 nov. 2024.

ANEXO A – MEMORANDO Nº 40/2024



Governo do Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação do Distrito
Federal Gerência de Avaliação, Planejamento e Pesquisa Núcleo de Pesquisa
e Publicação

Memorando Nº 40/2024 - SEE/SUBEB/EAPE/DIFOP/GAPPE/NPP

Brasília-DF, 11 de novembro de 2024.

À Coordenação Regional de Ensino de Plano Piloto, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Planaltina, Paranoá, São Sebastião, Gama, Santa Maria, Recanto das Emas, Ceilândia, Samambaia, Brazlândia, Taguatinga

Assunto: Encaminhamento de pesquisador(a).

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de[1]Educação, encaminhamos a IVANILDE MARIA PEREIRA DA SILVA, para a realização de pesquisa de MESTRADO intitulada “BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA DA OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF E DENÚNCIAS DE VIOLÊNCIA CONTRA OS ESTUDANTES”, em elaboração no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude – Mestrado Profissional (PPGPPIJ), vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar (CEAM) da Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a)gestor(a) da unidade escolar ou do responsável pelo setor objeto da pesquisa. NAS PESQUISAS QUE ENVOLVAM PROFISSIONAIS E ESTUDANTES, É NECESSÁRIO CUMPRIR OS PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM AS RESOLUÇÕES CNS 466/2012 E 510/2016 E, QUANDO FOR O CASO, OBSERVAR OS REQUISITOS NORMATIVOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

[1]



Atenciosamente,

Documento assinado eletronicamente por MARTHA LEMOS DE MORAES -

Matr.0226314-9, Professora de Educação Básica, em 11/11/2024, às 10:58, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **FELIPE DA CRUZ DIAS - Matr.0212145-X**
Gerente de Avaliação, Planejamento e Pesquisa, em 11/11/2024, às 15:08, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:

[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

verificador= **155816527** código CRC= **F774CD8C**

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Shopping ID, SCN, Quadra 06, Conjunto A, Edifício Venâncio 3.000, Bloco B - Bairro Asa Norte - CEP 70297400 - DF Telefone(s):

Sítio - www.se.df.gov.br

00080-00326349/2024-66

Doc. SEI/GDF 155816527

ANEXO B- E-MAIL DE SUSPENSÃO DE PESQUISA

03/03/2025, 12:19

E-mail de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - Suspensão da Autorização



IVANILDE MARIA PEREIRA DA SILVA <ivanilde.silva@edu.se.df.gov.br>

Suspensão da Autorização

SEE/Núcleo de Pesquisa e Publicação <npp.subeb@se.df.gov.br>

21 de janeiro de 2025 às 17:31

Responder a: SEE/Núcleo de Pesquisa e Publicação <npp.subeb@se.df.gov.br>

Para: ivanildempsilva.unb@outlook.com, ivanilde.silva@edu.se.df.gov.br

Prezada Ivanilde Maria Pereira da Silva,

Espero que este e-mail a encontre bem.

Considerando o Memorando nº 40 (155818527) e a deliberação subsequente, comunicamos a suspensão, a partir desta data, da autorização para a realização da pesquisa intitulada "Burocracia de Nível de Rua da Ouvidoria da Educação Básica do DF e Denúncias de Violência contra os Estudantes", encaminhada ao Núcleo de Pesquisa e Publicação (NPP) para análise e viabilidade no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Destaca-se que a suspensão fundamenta-se no artigo 53 da Lei nº 9.784/1999, que estabelece o direito da Administração Pública de rever seus próprios atos administrativos, especialmente quando há necessidade de adequação a princípios de legalidade e moralidade.

Além disso, ressalta-se que o tema da pesquisa aborda matéria de alta sensibilidade, envolvendo denúncias de violência contra estudantes e o tratamento de dados pessoais sensíveis - conforme definido pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709/2018. Diante disso, torna-se crucial o encaminhamento do projeto para a análise e manifestação da Ouvidoria da SEEDF, com vistas a assegurar a observância das normas de proteção de dados, bem como a viabilidade técnica e ética do estudo.

Informamos que, após a manifestação formal da Ouvidoria da SEEDF, será emitida uma nova autorização para a continuidade da pesquisa, caso sejam atendidos todos os requisitos necessários.

Atenciosamente,
Núcleo de Pesquisa e Publicação